

Sport e separazione linguistica in Alto Adige: una sfida pedagogica per l'integrazione

Sport and linguistic separation in South Tyrol: a pedagogical challenge for integration

Morena Cuconato
Professoressa ordinaria
Università di Bologna

Maila Leoni
Dottoranda di ricerca
Università di Bologna

Leonardo Riello
Laureato

Sommario

Il sistema scolastico dell'Alto Adige è storicamente segnato da una separazione tra scuole italiane, tedesche e ladine, che riflette le tensioni identitarie e linguistiche della regione. Tale divisione incide non solo sulla coesione sociale, ma anche sull'efficacia dell'apprendimento della seconda lingua, ostacolato dalla scarsità di contatti autentici tra i gruppi. Il presente contributo intende analizzare come questa struttura costituisca un ostacolo all'integrazione culturale, proponendo lo sport come possibile veicolo di inclusione e superamento della segregazione. Attraverso un'indagine qualitativa condotta tramite interviste a testimoni privilegiati, l'articolo evidenzia il potenziale dello sport quale spazio interculturale capace di favorire contatto, cooperazione e senso di appartenenza collettiva. Il contributo si inserisce nel dibattito pedagogico sull'educazione interculturale, offrendo spunti di riflessione per promuovere opportunità di incontro inclusive e una cittadinanza condivisa in un contesto plurilingue.

Parole chiave: bilinguismo, segregazione linguistica, sport, integrazione culturale.

Abstract

The school system in South Tyrol has historically been characterised by a separation between Italian, German, and Ladin schools, reflecting the region's linguistic and identity-related tensions. This division affects not only social cohesion but also the effectiveness of second language acquisition, which is hindered by the lack of authentic interaction among the different linguistic groups. This paper aims to examine how such a structure represents a barrier to cultural integration, proposing sport as a potential means of inclusion and a tool to overcome segregation. Drawing on a qualitative study based on interviews with key informants, the article highlights the potential of sport as an intercultural space capable of fostering contact, cooperation, and a shared sense of belonging. The contribution lies within the pedagogical debate on intercultural education, offering insights for promoting inclusive encounters and shared citizenship in a multilingual context.

Keywords: bilingualism, linguistic segregation, sport, cultural integration.

Introduzione

Il contesto scolastico dell'Alto Adige rappresenta un caso emblematico di convivenza multiculturale istituzionalizzata. Il suo sistema scolastico, infatti, si fonda su un modello tripartito basato sull'appartenenza linguistica, che garantisce a ciascun gruppo – italiano, tedesco e ladino – il diritto all'istruzione nella propria lingua madre. Questo assetto, rappresenta l'esito storico e politico di una lunga e complessa risposta alla politica di italianizzazione forzata messa in atto dal regime fascista (Blasbichler, 2018). La

separazione linguistica tra le scuole costituisce non solo un'espressione dell'organizzazione istituzionale dell'autonomia, ma anche la manifestazione concreta di processi storici e identitari che hanno attraversato il territorio altoatesino nel corso del Novecento (Gori, 2016).

Durante il fascismo, il sistema educativo fu utilizzato come strumento di assimilazione culturale, attraverso una serie di misure a breve e lungo termine (Gasparri, 1929). Nel 1921, il decreto legislativo *Corbino* (R.D. 28 agosto 1921, n. 1627) stabilì l'obbligo per i bambini di madrelingua italiana di frequentare esclusivamente scuole con l'italiano come lingua di insegnamento, negando così il principio di libera scelta scolastica oggi vigente (Alber, 2012). A partire dal 1923, con la Riforma Gentile (R.D. n. 2183 del 1° ottobre 1923), il divieto di insegnare in tedesco portò direttamente alla soppressione di centinaia di classi e alla conseguente chiusura di scuole in lingua tedesca. L'articolo 4 della riforma stabiliva che, a partire dalle prime classi, la lingua di insegnamento sarebbe stata esclusivamente l'italiano (Blasbichler, 2018). La popolazione sudtirolese di lingua tedesca reagì organizzando un sistema di istruzione clandestino – le *Katakombenschulen* – per garantire ai bambini un'educazione nella propria lingua madre, seppur limitata e frammentaria (Gori, 2016). Questo periodo incise in maniera profonda sull'identità collettiva del gruppo linguistico tedesco, che vedeva minacciato il diritto alla propria identità culturale, inteso come diritto fondamentale al riconoscimento e al rispetto della propria differenza (Belvisi, 2012). In tale contesto, si consolidò la percezione della scuola come presidio essenziale per la salvaguardia della propria lingua materna e, per estensione, della memoria storica e del patrimonio culturale del gruppo, minacciati dalla sistematica opera di repressione e assimilazione imposta dal regime fascista. Solo dopo la fine della Seconda Guerra Mondiale e con la firma degli Accordi De Gasperi-Gruber (1946), fu riconosciuto il diritto all'istruzione nella propria lingua. Tuttavia, il ritorno a un sistema scolastico autonomo non fu lineare. La comunità di lingua tedesca rifiutò ogni ipotesi di scuola integrata, percepita come una possibile via per l'assimilazione della minoranza sudtirolese alla cultura italiana dominante (Wand, 2016). Il gruppo di lingua italiana, dal canto suo, contestava la separazione scolastica, ritenendola un ostacolo all'apprendimento del tedesco da parte dei propri figli, scarsamente esposti alla lingua nel contesto sociale e familiare. In questa prospettiva, l'adozione di un ambiente scolastico bilingue rappresentava l'unica soluzione in grado di garantire uno sviluppo adeguato delle competenze comunicative nella seconda lingua (Baur e Medda-Windischer, 2008). Con l'entrata in vigore dello Statuto d'Autonomia nel 1972, la politica scolastica altoatesina acquisì una solida base giuridica, istituzionalizzando un sistema scolastico rigidamente separato in base all'appartenenza linguistica (Vettori e Abel, 2021).

Oggi, ciascun gruppo gestisce in autonomia le proprie istituzioni scolastiche, con docenti madrelingua e curricula distinti, salvo per l'insegnamento obbligatorio della seconda lingua: l'italiano nelle scuole tedesche e il tedesco in quelle italiane. Le scuole ladine, invece, adottano un modello trilingue di immersione, unico nel panorama nazionale (Alber, 2012; Vettori, 2016). Sebbene questo assetto sia giustificato dalla volontà di tutelare le minoranze linguistiche, esso si configura *de facto* come un sistema di separazione scolastica su base etnico-linguistica, i cui effetti risultano ambivalenti, tanto sul piano della coesione sociale quanto su quello dell'efficacia educativa (Guarda, 2025). Negli ultimi anni, tuttavia, si è assistito a una crescente consapevolezza istituzionale rispetto ai limiti del modello scolastico parallelo. Il Consiglio della Provincia autonoma di Bolzano ha approvato la mozione 25/13, con la quale ha invitato formalmente la Giunta provinciale ad adottare come linea guida per le nuove costruzioni e ristrutturazioni degli edifici scolastici la realizzazione di strutture unificate, condivise da entrambi i gruppi linguistici. L'obiettivo dichiarato è quello di favorire un incontro

quotidiano e spontaneo tra bambini e giovani di diversa appartenenza, promuovendo una socializzazione più integrata e superando, almeno sul piano organizzativo e simbolico, la logica della separazione. Tuttavia, nonostante l'insegnamento obbligatorio della seconda lingua e alcune iniziative virtuose, la distanza tra le comunità rimane marcata. Stereotipi radicati, percorsi scolastici paralleli e spazi di socializzazione poco interconnessi continuano ad alimentare la frammentazione sociale.

Alla luce delle persistenti dinamiche di separazione, abbiamo voluto esplorare il potenziale pedagogico dello sport come spazio educativo interculturale nella convinzione che le pratiche sportive costituiscano terreno fertile per un apprendimento situato e inclusivo, capace di tradurre la diversità in esperienza condivisa e di promuovere un'integrazione interculturale che si apprende con il corpo, nella relazione e attraverso l'incontro. In un contesto scolastico caratterizzato da percorsi paralleli e frammentate occasioni di contatto tra giovani di diverse appartenenze linguistiche, lo sport potrebbe offrire, a scuola e nell'extrascuola, un ambiente non-formale e non gerarchico, in grado di favorire incontro, cooperazione e negoziazione identitaria (Vouzoulas *et al.*, 2023). Promuovere nell'extra-scuola attività sportive miste, quali giochi di squadra e outdoor education, contribuirebbe a sviluppare una *relational agency* (Edwards, 2017; Biesta, 2020), in cui l'apprendimento diventa capacità di agire in relazione e co-costruire significati con altri, creando una collaborazione che ingenera fiducia, riconoscimento reciproco e appartenenza condivisa e contribuisce, se avviene in condizioni di *parità* (Allport, 1954) a contrastare gli stereotipi e i pregiudizi reciproci. Partendo da un'analisi del sistema educativo locale e delle analogie con il mondo sportivo – purtroppo anch'esso non immune da logiche di segmentazione linguistica e culturale – si è riflettuto criticamente sulle condizioni che permettono allo sport di assumere una funzione pedagogica trasformativa. Il contributo si colloca nel dibattito della pedagogia interculturale con una riflessione su strategie educative orientate alla coesione sociale in contesti plurilingui, valorizzando lo sport come luogo privilegiato di appartenenza condivisa e promozione di pratiche inclusive, in linea con i principi della cittadinanza democratica e interculturale.

1. Le ripercussioni del sistema scolastico altoatesino sull'apprendimento linguistico e la coesione sociale

Sebbene l'Alto Adige venga spesso descritto come una comunità bilingue – o trilingue, se si include anche il ladino – la sua realtà linguistica si configura, più propriamente, come un esempio paradigmatico di bilinguismo bicomunitario. Come osserva Dal Negro (2017, p. 60), sarebbe più corretto parlare di «due comunità linguistiche potenzialmente monolingui» piuttosto che di una comunità bilingue integrata. In tale contesto, il tema delle competenze nella seconda lingua (L2) assume un valore pedagogico chiave. La sua padronanza, infatti, non costituisce soltanto una risorsa comunicativa o uno strumento di mobilità sociale e professionale, ma anche una condizione necessaria per un esercizio pieno e consapevole della cittadinanza in una società plurilingue (Bandini, 2013). La lingua, in questa prospettiva, va oltre il suo essere strumento espressivo, costituendosi come ponte simbolico e pratico che abilita il contatto sociale e favorisce l'interazione tra soggetti altrimenti separati (De Mauro, 1980; Vedovelli, 2011). A sua volta, il contatto intergruppo – in particolare quando accompagnato da un uso concreto e continuativo della L2 al di fuori del contesto scolastico – può contribuire significativamente a ridurre la distanza tra i gruppi linguistici, favorendone l'incontro e attenuando l'insorgere di pregiudizi reciproci (Vettori *et al.*, 2021). In accordo con Allport (1954), il contatto diretto tra gruppi distinti per lingua, religione o appartenenza etnica si configura come uno

strumento efficace per modificare atteggiamenti stereotipati e discriminatori, a condizione che siano garantiti alcuni requisiti fondamentali: parità di status tra i gruppi, cooperazione verso obiettivi comuni, sostegno da parte delle istituzioni e un'interazione personale significativa e profonda.

Tale dinamica assume un rilievo particolare nel contesto altoatesino, la cui storia ha profondamente influenzato le modalità di percezione reciproca tra i gruppi presenti (Lightbrown e Spada, 1999). Parlare la lingua dell'altro non significa soltanto accedere a un diverso codice linguistico, ma implica anche un'apertura verso visioni del mondo e patrimoni simbolici che, in passato, sono stati percepiti come antagonisti (Wand, 2016). In questa prospettiva, l'apprendimento della L2 è strettamente connesso alla qualità delle relazioni intergruppo: il contatto autentico e prolungato tra membri delle diverse comunità può favorire curiosità, affinità e riconoscimento reciproco, riducendo quella distanza linguistica e culturale che ostacola il processo di apprendimento e alimenta gli stereotipi (Gass e Selinker, 2001; Wand, 2016). Di fatto, la mancata competenza nella L2 limita le possibilità di interazione quotidiana, alimentando forme di autoreferenzialità culturale e impedendo la costruzione di reti relazionali intergruppo (Ciccolone, 2021; Paladino *et al.*, 2009). Diversi studi confermano che italofoeni e germanofoni tendono a frequentare spazi separati, inclusi club sportivi, centri ricreativi e iniziative culturali (Ciccolone, 2021), organizzati secondo logiche mono-linguistiche.

Tuttavia, in un territorio simile, la questione del bilinguismo non può essere ridotta a un problema scolastico. La scuola, infatti, pur svolgendo un ruolo cruciale nel garantire a tutti i suoi studenti l'acquisizione delle loro potenzialità espressive (Masillo *et al.*, 2021), non può da sola farsi carico della complessità dell'educazione linguistica in un territorio socialmente e culturalmente segmentato (Medda-Windischer e Carlà; 2014). Il progetto KOLIPSI – promosso da Eurac Research e l'Università di Trento, con il sostegno della Provincia Autonoma di Bolzano – dimostra come le competenze in L2 siano strettamente correlate alle esperienze relazionali, agli ambienti extrascolastici e al ruolo attivo delle famiglie (Vettori e Abel, 2021). L'indagine longitudinale, avviata nel 2006 e giunta oggi alla sua terza edizione – i cui risultati sono attesi per il 2026 –, monitora le abilità linguistiche – italiano o tedesco – degli studenti iscritti al penultimo anno delle scuole secondarie di secondo grado della Provincia di Bolzano, offrendo un quadro comparativo dei due principali gruppi linguistici. I dati della prima (2007/2008) e della seconda edizione (2014/2015) evidenziano un quadro problematico: la competenza media in L2 resta ancorato a livello A2-B1 del *Quadro comune europeo per le lingue* (QCER), con risultati particolarmente critici nel gruppo italofono. Questo scenario solleva interrogativi sull'efficacia complessiva del sistema scolastico altoatesino nel promuovere un bilinguismo autentico e diffuso. L'analisi evidenzia che tale apprendimento non dipende unicamente dall'offerta scolastica, ma da molteplici fattori sociali e individuali: genere, background socioeconomico, tipo di scuola, età di inizio dell'apprendimento, partecipazione a percorsi *Content and Language Integrated Learning* (CLIL), qualità e intensità del contatto con persone appartenenti all'altro gruppo linguistico, supporto familiare, uso della L2 nella quotidianità, percezione del dialetto sudtirolese e grado di agio nell'utilizzo della lingua seconda (Vettori e Abel, 2021). Tra questi, l'esposizione attiva e regolare alla L2 in contesti non formali emerge come il predittore più rilevante di progresso linguistico, per entrambi i gruppi.

Tuttavia, per ottenere risultati efficaci occorre una strategia sistemica, fondata su politiche educative integrate, in grado di intervenire anche sugli spazi sociali, sulle reti relazionali e sui contesti culturali dove la lingua si apprende, si negozia e si trasforma (Paladino *et al.*, 2009). Come sostengono Vettori e colleghi (2021, p. 232),

promoting contact between German- and Italian-speaking young people in South Tyrol certainly seems promising, but it requires the intervention of several players for it to help them overcome their mistrust of others and to become an opportunity to develop close relationships.

Dunque, se l'obiettivo è quello di costruire una cittadinanza plurilingue, fondata sull'incontro e sul riconoscimento reciproco, è necessario estendere e pluralizzare gli spazi educativi, favorendo contesti in cui il contatto intergruppo possa avvenire in modo spontaneo, paritario e cooperativo (Masillo *et al.*, 2021).

2. Lo sport come spazio educativo interculturale

Se, da un lato, la scuola limita le occasioni quotidiane di interazione tra studenti di diversa appartenenza linguistica, dall'altro, l'attività sportiva, se adeguatamente progettata, potrebbe agire come spazio educativo non-formale e paritario, capace di abbattere barriere linguistiche, attivare dinamiche di cooperazione e generare nuove forme di appartenenza condivisa (Carter-Thuillier *et al.*, 2023). In particolare, gli sport di squadra si configurano come ambienti relazionali orizzontali, fondati su obiettivi comuni e ruoli interdipendenti (Caruso *et al.*, 2018). In questi contesti, la dimensione corporea e performativa consente di trascendere i limiti della comunicazione verbale, valorizzando competenze non linguistiche e promuovendo un apprendimento esperienziale. Laddove la lingua rischia di diventare una barriera, il corpo agisce come canale espressivo alternativo, capace di sostenere il riconoscimento reciproco e la collaborazione, valorizzando la diversità. Fu lo scrittore e pedagogista francese Pierre de Coubertin – fondatore dei Giochi Olimpici moderni (1896) – il primo studioso a intuire, alla fine dell'Ottocento, il valore educativo dello sport quale volano di sviluppo per la pace e la fratellanza tra i popoli (Zhou, 2023). Sulla stessa linea, Elias (1982) interpreta lo sport come un processo di civilizzazione, utile a regolare le emozioni e favorire la coesione sociale, mentre Bourdieu (1978) pur riconoscendo che lo sport riflette disuguaglianze e differenze di classe, ne evidenzia il potenziale in termini di riconoscimento sociale, specialmente in contesti in cui le reti relazionali resterebbero altrimenti segregate (Bortoletto e Morrone, 2016).

Nel contesto altoatesino, dove molte associazioni sportive sono ancora organizzate su base etnico-linguistica, è essenziale promuovere politiche educative e sportive integrate, che incentivino la nascita di contesti realmente misti, accessibili e inclusivi (Vettori *et al.*, 2021). Soprattutto per i più giovani, la partecipazione ad attività sportive riveste un ruolo significativo nella costruzione del sé sociale, contribuendo alla definizione di quelle dimensioni identitarie legate all'appartenenza (Manzi e Gozzoli, 2009). L'identificarsi in un gruppo piuttosto che in un altro è un processo che orienta la percezione di sé e degli altri (Turner *et al.*, 1987). Queste autoattribuzioni influenzano i significati che assegniamo alle differenze e modulano il valore delle caratteristiche che ci accomunano o ci distinguono dagli altri individui o gruppi (Caruso *et al.*, 2018). Tuttavia, affinché il potenziale inclusivo dello sport possa realizzarsi pienamente, è necessaria un'intenzionalità pedagogica chiara, che orienti la progettazione delle attività verso obiettivi di coesione, cooperazione e sviluppo di competenze interculturali. Come suggeriscono alcuni studiosi (Kumar, 2023; Vouzoulis *et al.*, 2023), lo sport è da intendersi non solo come attività fisica, ma come ambiente educativo complesso, in cui si negoziano identità, ruoli e appartenenze. Attività extracurricolari e pomeridiane che coniughino gioco, movimento e contatto interlinguistico possono costituire un dispositivo

pedagogico efficace per ridurre la distanza tra i gruppi e sostenere la costruzione di una cittadinanza plurilingue e inclusiva (Caruso *et al.*, 2018; Middleton *et al.*, 2020).

3. Metodologia

La presente ricerca qualitativa si propone di avviare una riflessione critica sulle dinamiche di divisione linguistica nel sistema scolastico altoatesino e sul loro impatto sulla coesione sociale dei giovani, con particolare attenzione al ruolo dello sport nel favorire processi di integrazione interculturale. L'indagine assume un intento esplorativo (Trinchero, 2004; Corbetta, 2003), volto a comprendere le percezioni e le esperienze di testimoni privilegiati, che per il particolare ruolo ricoperto possiedono informazioni utili alla nostra indagine. Il gruppo di rilevazione è composto da cinque professionisti, di età diverse, identificati per nostra conoscenza diretta della loro rilevanza professionale e sensibilità all'argomento: un professore di madrelingua italiana e una docente di madrelingua tedesca, un allenatore, un giornalista e un politico locale. La selezione di soggetti appartenenti a settori variegati e socialmente interconnessi come quello sportivo, educativo, mediatico e politico si lega all'obiettivo di acquisire uno sguardo multiprospettico sul fenomeno oggetto di questa nostra prima esplorazione, volta a individuarne ricorrenze, divergenze e nuclei interpretativi comuni.

La fase preliminare si è concentrata sulla revisione della letteratura sulla storia del sistema scolastico in Alto Adige e sul potenziale trasformativo dello sport come veicolo di inclusione sociale. La costruzione dello strumento di indagine è stata organizzata attorno a cinque dimensioni chiave, tradotte in una traccia di dieci quesiti: l'esperienza personale all'interno del sistema scolastico altoatesino; gli effetti della divisione linguistica sullo sviluppo relazionale e personale dei giovani; le opportunità di interazione in un contesto di separazione linguistica; le strategie di collaborazione tra le scuole italiane e tedesche; il ruolo dello sport come spazio e strumento di integrazione. La raccolta dei dati è stata condotta nel febbraio 2025 mediante interviste semi-strutturate (Milani *et al.*, 2011), somministrate in modalità telematica, registrate e successivamente trascritte integralmente (Kvale e Brinkmann, 2009). L'analisi dei dati è stata effettuata attraverso un approccio tematico (Boyatzis, 1998), utilizzando una griglia di codifica a priori, costruita sulla base del quadro teorico e degli obiettivi di ricerca.

4. Prospettive e vissuti: esiti dell'analisi qualitativa

Il contesto indagato rappresenta un caso emblematico di convivenza linguistica e culturale che mette in luce le complesse dinamiche di gestione dell'interculturalità in un territorio storicamente abitato da comunità linguistiche distinte. Questo dualismo linguistico-scolastico genera uno spazio tensionale tra la tutela delle identità linguistico-culturali e l'urgenza pedagogica dell'incontro interculturale a fronte di un sistema scolastico separato. Un primo dato emerso dall'analisi delle interviste riguarda la persistente separazione tra i percorsi scolastici in lingua italiana e tedesca, percepita da un lato come un'eredità storica e strumento di tutela dell'identità della minoranza, e dall'altro come possibile ostacolo allo sviluppo della curiosità e delle competenze relazionali nei confronti dell'altro gruppo linguistico. L'allenatore, arrivato in Alto-Adige da bambino, ha descritto l'impatto iniziale come profondamente disorientante, osservando come la precoce distinzione tra asili italiani e tedeschi – ancora oggi in atto – impedisca ai bambini di essere «liberi di sperimentare e di confrontarsi con i propri pari, che siano italiani, che siano tedeschi» (A., allenatore, 26 anni, febbraio 2025). Anche il politico ha ricordato la sua infanzia, in un'epoca precedente, durante la quale «c'era un

reticolato che divideva i bambini italiani e i bambini tedeschi, che si guardavano attraverso questa rete» (J., politico locale, 49 anni, febbraio 2025). Un'immagine fortemente evocativa di due strutture scolastiche materialmente segregate.

Tuttavia, a testimonianza dell'emergere di buone pratiche volte a promuovere opportunità di interazione, i due insegnanti segnalano esperienze di sperimentazione didattica che prevedono spazi di incontro all'interno di due realtà che restano separate. La docente di italiano, per esempio, descrive la propria esperienza di collaborazione educativa in progetti di insegnamento condiviso, in cui materie quali arte, educazione fisica e geografia vengono insegnate in tedesco agli studenti italiani, con la compresenza di «quattro insegnanti, due di italiano e due di tedesco, [che] trattano un argomento insieme [attraverso] laboratori linguistici, dove ogni sei volte ruota il gruppo» (D., insegnante di italiano, 33 anni, febbraio 2025). Tali esperienze non solo rafforzano le competenze linguistiche, ma creano occasioni concrete di scambio culturale e conoscenza reciproca, promuovendo una *convivenza dialogica* capace di superare la mera condivisione di uno spazio fisico. Purtroppo, come sottolineato più volte da alcuni intervistati, si tratta di esperienze episodiche.

Infatti, le narrazioni dei partecipanti restituiscono l'immagine di una divisione ancora presente, che continua a orientare percezioni e pratiche sociali. La didattica separata è considerata strumento imprescindibile per la conservazione dell'identità storica e culturale del gruppo tedesco (Guarda, 2025). In questa prospettiva, il docente di tedesco afferma di essere «dell'opinione che sia giusto avere questa suddivisione proprio per proteggere la lingua della minoranza, [...] perché è proprio un'identità culturale oltre che linguistica» (V., insegnante di tedesco, 40 anni, febbraio 2025). Un'analoga posizione è condivisa dall'altra docente, secondo cui «per le particolarità che abbiamo [in Alto Adige], penso sia giusto comunque tutelare anche la cultura tedesca» (D., insegnante di italiano, 33 anni, febbraio 2025). La separazione operata dalle scuole non sarebbe quindi percepita come un limite, bensì come una risorsa o una forma di tutela che, tuttavia, avrebbe bisogno di percorsi di collaborazione e scambio, «magari oltre l'orario scolastico» (D., insegnante di italiano, 33 anni, febbraio 2025), al fine di favorire un'integrazione più autentica tra le due realtà scolastiche.

Dal punto di vista educativo, emerge una convinzione condivisa: la lingua, di per sé, non rappresenta un ostacolo alla socializzazione: «penso che comunque a livello educativo e sociale ci sia di più dietro una lingua, io non vedo che sia la lingua ad avere un impatto sull'educazione o sulla socializzazione degli alunni verso altri alunni» (D., insegnante di italiano, 33 anni, febbraio 2025). Piuttosto, è la qualità e la frequenza delle occasioni di incontro a determinare il grado di integrazione reale, come confermato da alcuni studi che evidenziano come la mancanza di contesti misti e la limitata interazione precoce portino i bambini a sviluppare reti sociali monolingui (Dal Negro, 2017; Masillo *et al.*, 2021). Su questa scia, uno degli insegnanti sottolinea: «io penso che forse il problema principale sia proprio questo, non la lingua ma più che altro che un bambino italiano magari cresce in un contesto italiano, tutto quello che fa è in italiano e non ha neanche la *chance* di trovare bambini tedeschi come amici» (V., insegnante di tedesco, 40 anni, febbraio 2025).

Tuttavia, a fronte del mancato riconoscimento di una relazione diretta tra separazione linguistica e opportunità di interazione, dalle interviste emerge con chiarezza come la divisione tra i due gruppi si estenda anche alla vita quotidiana. A Bolzano, racconta un testimone, «i tedeschi stanno con i tedeschi e gli italiani stanno con gli italiani» (A., allenatore, 26 anni, febbraio 2025), a riprova di uno stile di vita parallelo in cui le opportunità di incontro rimangono rare o parziali (Ciccolone, 2021). Tale distanza, osserva il politico locale, è alimentata da una narrazione che tende a «generare sempre

l'idea dell'altro e della diversità come uno stigma, non aiuta, e fa sì che si rimanga un po' separati» (J., politico locale, 49 anni, febbraio 2025). In questo senso, la tutela della diversità linguistica, pur legittima e necessaria, sembra produrre come effetto collaterale una forma di separazione quotidiana che si riflette tanto nei contesti educativi quanto nelle relazioni sociali. Il risultato è un equilibrio fragile, in cui la protezione dell'identità rischia di trasformarsi in distanza, senza politiche educative e sociali capaci di coniugare la cura delle differenze con la promozione di reali esperienze di convivenza e scambio.

All'interno di questa cornice, lo sport potrebbe configurarsi come spazio e strumento pedagogico potenzialmente inclusivo, capace di scardinare, almeno in parte, le barriere linguistiche e culturali. Le esperienze descritte confermano che le attività sportive «contribuiscono tantissimo all'integrazione» (A., allenatore, 26 anni, febbraio 2025), grazie alla loro capacità di promuovere *team building*, collaborazione e condivisione di regole comuni. In particolare, lo sport di squadra, attraverso le sue dinamiche cooperative, obbliga i giovani a creare un gruppo, a superare ostacoli e a raggiungere obiettivi collettivi, andando oltre le differenze linguistiche (Carter-Thuillier *et al.*, 2023). Nei tornei scolastici, anche se le squadre sono spesso divise per scuola di appartenenza, il confronto tra quelle italiane e tedesche diventa un'occasione di interazione positiva. L'allenatore intervistato auspica in tal senso la creazione di squadre miste, «un modo per riuscire a fare squadre un po' più multilinguistiche» (A., allenatore, 26 anni, febbraio 2025), che possano promuovere l'apertura reciproca e la conoscenza dell'altro. Anche l'insegnante di tedesco ribadisce decoubertanamente: «penso che lo sport sia sempre il modo migliore per eliminare le frontiere, ovvero confini fra culture» (V., insegnante di tedesco, 40 anni, febbraio 2025). La sua funzione educativa travalica il contesto scolastico per assumere una valenza sociale generale: «oggi [le attività sportive] sono anche una parte dei servizi sociali e garantiscono di fatto un doposcuola, [...] un controllo sociale su ragazzi che vivono difficoltà in famiglia» (J., politico locale, 49 anni, febbraio 2025). Ciononostante, anche nei contesti sportivi che coinvolgono ragazzi di lingue diverse, la semplice coesistenza non basta a generare inclusione effettiva.

Notiamo comunque che anche all'interno della squadra [mista] la tendenza spesso è quella che i ragazzini tedeschi stiano maggiormente coi ragazzi tedeschi e quelli italiani [...] con gli italiani. Anche lì c'è un po' di fatica a integrare, [...] ci rendiamo conto che è proprio una cosa anche culturale e che se non parte dalla scuola, dalle famiglie, insomma, un po' dal sistema, è difficile che col tempo si possa cambiare questa cosa (A., allenatore, 26 anni, febbraio 2025).

Di fatto, affinché lo sport diventi un vero dispositivo di integrazione, è necessaria un'intenzionalità educativa che trasformi l'attività sportiva da una semplice compresenza a un momento di scambio e cooperazione autentica (Vettori *et al.*, 2021). Gli stessi intervistati confermano il bisogno di potenziare le attività pomeridiane – laboratori linguistici, sportivi e artistici – in grado di combinare lingua e movimento. Il tempo extrascolastico rappresenta infatti una risorsa preziosa visto che molti studenti, soprattutto nella scuola italiana, frequentano il doposcuola fino alle 16, in una finestra temporale ideale per attività di integrazione non formale. Come ricorda l'insegnante di italiano: «se io socializzo con altri trovo l'interesse anche verso la lingua che parla questo bambino» (D., insegnante di italiano, 33 anni, febbraio 2025). Per valorizzarne appieno il potenziale, sarebbe però necessario riformulare l'obiettivo dello sport giovanile, abbandonando la logica performativa e agonistica ancora dominante. «Non penso che quando si parla di giovani, di bambini, di ragazzini, bisognerebbe pensare a far risultato sportivo, ma

soltanto di aiutarli a crescere come persone insieme ad altre persone, che siano tedeschi, [...] italiani, [...] di qualsiasi nazionalità» (A., allenatore, 26 anni, febbraio 2025).

Lo sport, in questo senso, non solo offre un terreno di gioco comune, ma può diventare un laboratorio di cittadinanza, in cui l'incontro con l'altro si traduce in esperienza formativa condivisa (Vettori *et al.*, 2021). Secondo l'opinione del giornalista, lo sport possiede già una funzione intrinsecamente inclusiva: «se sei scelto da un allenatore perché sei bravo e puoi andare avanti, e parlo magari di categorie già allievi, è qualcosa di più alto dell'appartenenza alla società di un gruppo linguistico o del ragazzo [...] all'una o all'altra squadra. Non è più un problema, ma pura scelta» (F., giornalista sportivo, 66 anni, febbraio 2025). Questa affermazione valorizza una dimensione dello sport in cui la competenza individuale trascende le appartenenze culturali e linguistiche, configurandosi come spazio di neutralizzazione delle differenze. Tuttavia, è opportuno riflettere sul fatto che proprio questa *pura scelta*, fondata esclusivamente sul merito, solleva interrogativi sul rischio di una deriva selettiva. Se l'integrazione è riservata a chi eccelle, si corre il pericolo di escludere coloro che non rispondono a criteri di performance, contraddicendo così il principio pedagogico dell'inclusione.

In quest'ottica, la meritocrazia sportiva, pur rappresentando un'opportunità di mobilità e riconoscimento (Bourdieu, 1978), rischia di marginalizzare proprio quei soggetti che avrebbero maggior bisogno di cimentarsi in contesti educativi aperti, relazionali e non giudicanti (Vouzoulis *et al.*, 2023). Da qui la necessità di orientare le politiche e le pratiche educative verso un bilinguismo realmente integrato, capace di valorizzare le identità senza irrigidirle in confini. Diventa cruciale investire nella formazione degli insegnanti e nella creazione di progetti condivisi, che abbiano come obiettivo non solo la tutela delle differenze culturali, ma il desiderio di tradurle in occasioni concrete di collaborazione e dialogo, per la costruzione di *ponti* tra comunità (Middleton *et al.*, 2020).

Conclusioni

Il presente contributo ha messo in luce come la scuola, pur restando un presidio fondamentale per la promozione del bilinguismo e della cittadinanza democratica, non possa da sola garantire a pieno l'integrazione tra studenti italiani e tedeschi. Nonostante emerga una maggiore attenzione alle opportunità di incontro tra i due gruppi, dalle interviste si evince che la memoria storica e le pratiche quotidiane ancora ostacolano la piena efficacia di questi momenti, in cui persiste la tendenza a dividersi secondo affinità linguistiche e culturali. Per contrastare questa situazione, è necessaria un'azione sinergica, che coinvolga scuola, famiglie e istituzioni nella promozione di contatti realmente significativi.

Le parole degli intervistati mettono in luce due esigenze prioritarie: da un lato, il legittimo bisogno di riconoscere e tutelare tutte le identità culturali e linguistiche; dall'altro, quello di creare spazi comuni, fisici e simbolici, che favoriscano la costruzione di relazioni intergruppo significative. In questo senso, riconoscere l'eredità storica e il peso simbolico che l'identità linguistica riveste per ciascuna comunità non significa accettare la separazione come dato immutabile, bensì assumere come responsabilità condivisa la promozione di contesti di incontro capaci di ricomporre le fratture del passato. Come ricorda Belvisi (2012), una società multiculturale pluralista può sussistere solo se garantisce ai suoi membri il diritto al riconoscimento senza esporli al rischio di marginalizzazione o assimilazione forzata. L'integrazione, infatti, non implica la cancellazione di una cultura e la separazione non dovrebbe essere considerata l'unico strumento di tutela. Piuttosto, quel che occorre sono strategie pedagogiche alternative

volte a preservare le identità culturali all'interno di contesti autentici di scambio e confronto (Zoletto, 2012).

Con questo intento, lo sport potrebbe configurarsi come uno spazio educativo complementare, capace – se inserito in una cornice educativa intenzionale e progettata – di facilitare la costruzione di relazioni significative, in cui si condividono regole comuni e si negoziano identità e forme di appartenenza collettiva (Caruso *et al.*, 2018). Un tale *ethos* interculturale fondato sul rispetto reciproco e sull'appartenenza condivisa richiede che le politiche educative e sportive collaborino alla creazione di ambienti misti, accessibili e orientati al contatto interlinguistico (Carter-Thuillier, 2023). Promuovere le opportunità di incontro tra i gruppi costituisce una condizione imprescindibile che travalica la motivazione all'apprendimento della seconda lingua, ma getta le basi di una società realmente inclusiva, in cui la valorizzazione delle differenze diventa il cardine della convivenza interculturale (Medda-Windischer e Carlà, 2014; Wand, 2016).

Bibliografia

- Alber E. (2012), *South Tyrol's education system: Plurilingual answers for monolingual spheres?*. In «L'Europe en Formation», Vol. 363, n. 1, pp. 399-415.
- Allport G.W. (1954), *The Nature of Prejudice*, Cambridge MA, Addison-Wesley.
- Bandini A. (2013), *Multilinguismo e multiculturalità: Competenze chiave per una cittadinanza europea*. In G. Trupiano (a cura di), *Cives, cittadini italiani verso l'Europa*, Pisa, La Scuola di Pitagora Editrice, pp. 153-164.
- Baur S. e Medda-Windischer R. (2008), *The education system in South Tyrol*. In J. Woelk, F. Palermo e J. Marko (a cura di), *Tolerance through law: Self-governance and group rights in South Tyrol*, Boston, Martinus Nijhoff Publishers, pp. 235-258. <https://doi.org/10.1163/ej.9789004163027.i-422.64>.
- Belvisi F. (2012), *I diritti fondamentali nella società multiculturale*. In «Diritto e società», Vol. 1, pp. 1-18.
- Biesta G. (2020), *Educational Research: An Unorthodox Introduction*, London, Bloomsbury Academic.
- Blasbichler A. (2018), *L'italianizzazione e la fascistizzazione dei nuovi territori statali a sud del neonato confine del Brennero dopo il 1918: La scuola stretta nella morsa nazionalistica*. In «Quaderni di Intercultura», Vol. 10, pp. 144-154.
- Bortoletto M. e Morrone A. (2016), *Sociologia dello sport*, Roma, Carocci.
- Bourdieu P. (1978), *Sport and Social Class*. In «Social Science Information», Vol. 17, n. 6, pp. 819-840. <http://dx.doi.org/10.1177/053901847801700603>.
- Boyatzis R.E. (1998), *Transforming Qualitative Information: Thematic Analysis and Code Development*, London, Sage Publications.
- Carter-Thuillier B., López-Pastor V., Gallardo-Fuentes F., Carter-Beltrán J., Fernández-Balboa J. M., Delgado-Floody P., Grimminger-Seidensticker E. e Sortwell A. (2023), *After-school sports programmes and social inclusion processes in culturally diverse contexts: Results of an international multicase study*. In «Frontiers in Psychology», Vol. 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1122362>.
- Caruso M.G., Cerbara L., Menniti A., Misiti M. e Tintori A. (2018), *Sport e integrazione sociale. Indagine nelle scuole secondarie di secondo grado in Italia*. In «IRPPS Working Papers», pp. 1-83.
- Ciccolone S. (2021), *Comunità bilingui e lingue in contatto. Uno studio sul parlato bilingue in Alto Adige*, Cagliari, IRIS Unica.
- Corbetta P. (2003), *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, Bologna, Il Mulino.
- Dal Negro S. (2017), *Bilinguismo asimmetrico in Alto Adige: Lo spazio sociolinguistico dell'italiano*. In R. Bombi (a cura di), *Nuovi spazi comunicativi per l'italiano nel mondo*, Udine, Forum Editrice Universitaria Udinese, pp. 59-67.
- De Mauro T. (1980), *Guida all'uso delle parole*, Bari, Laterza.

- Edwards A. (2017), *Working relationally in and across practices: A cultural-historical approach to collaboration*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Elias N. (1982), *Il processo di civilizzazione*, Bologna, Il Mulino.
- Gasparri G. (1929), *I problemi e i fatti dell'Alto Adige*. In «Archivio per l'Alto Adige», Vol. XXIV, pp. 53-115.
- Gass S.M. e Selinker L. (2001), *Second language acquisition: an introductory course*, 2^a, Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Gori E. (2016), *Trends in linguistic, scholastic and educational policies in Trentino and Alto Adige (1919–1939)*. In «Acta Scientiarum Education», Vol. 38, n. 1, pp. 1-9. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v38i1.26421>.
- Guarda M. (2025), *Fostering Educational Change at the Intersection of Macro-Level Institutional Narratives and Micro-Level Classroom Experiences*. In «Education Sciences», Vol. 15, n. 4, 472. <https://doi.org/10.3390/educsci15040472>
- Kumar S. (2023), *Sport and intercultural education: Practices and policies*, London, Routledge.
- Kvale S. e Brinkmann S. (2009), *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing*, 2^a, Thousand Oaks, California, Sage.
- Lightbrown P. e Spada N. (1999), *How languages are learned*, Oxford, Oxford University Press.
- Manzi C. e Gozzoli A. (2009), *Sport: Prospettive psicosociali*, Roma, Carocci.
- Masillo P., Gelo A., Nasimi A. e Peri G. (2021), *L'italiano nelle scuole di lingua tedesca: un progetto per la rilevazione delle competenze linguistiche degli studenti nella Provincia Autonoma di Bolzano*. In M. Favilla e S. Machetti (a cura di), *Lingue in contatto e linguistica applicata: individui e società*. In «Studi AltLA», Vol. 13, pp. 215-238.
- Medda-Windischer R. e Carlà A. (2014), *Migrazione e convivenza in Alto Adige: Raccomandazioni per una cittadinanza civica in provincia di Bolzano*, Bolzano, Eurac Research.
- Middleton T.R.F., Petersen B., Schinke R.J., Kao S.F. e Giffin, C. (2020), *Community sport and physical activity programs as sites of integration: A meta-synthesis of qualitative research conducted with forced migrants*. In «Psychology of Sport and Exercise», Vol. 51, n. 3, 101769. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2020.101769>.
- Milani M., Righetti P. e Mazzoni D. (2011), *La ricerca qualitativa nelle scienze umane e sociali*, Roma, Carocci.
- Paladino M.P., Poddesu L., Rauzi M., Vaes J.A., Cadinu M. e Forer D. (2009), *Second language competence in the Italian-speaking population of Alto Adige/Südtirol: Evidence for linguistic stereotype threat*. In «Journal of Language and Social Psychology», Vol. 28, n. 3, pp. 222-243. <https://doi.org/10.1177/0261927X09335333>.
- Trincherò R. (2004), *La ricerca educativa. Metodologia e strumenti per indagare la complessità dell'intervento formativo*, Milano, FrancoAngeli.
- Turner J.C., Hogg M.A., Oakes P.J., Reicher S.D. e Wetherell M.S. (1987), *Rediscovering the social group: A self-categorization theory*, Oxford, United Kingdom, Basil Blackwell.
- Vedovelli M. (2011), *Storia linguistica dell'emigrazione italiana nel mondo*, Roma, Carocci.
- Vettori C. (2016), *The long way to bilingualism: The peculiar case of multilingual South Tyrol*. In «International Journal for 21st Century Education», Vol. 32, pp. 25-33. <https://doi.org/10.21071/ij21ce.v3i2.5852>.
- Vettori C. e Abel A. (2021), *La scuola come unico contesto di apprendimento della seconda lingua? Il caso dell'Alto Adige*. In M. Favilla e S. Machetti (a cura di), *Lingue in contatto e linguistica applicata: individui e società*. In «Studi AltLA», Vol. 13, pp. 239-254.
- Vettori C., Colombo S. e Abel A. (2021), *Multilingualism in South Tyrol: Between old fears and new challenges*. In «Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht», Vol. 26, n. 2, pp. 223-249.
- Vouzoulis K., Koufioti G., Kounios A. e Vlachadi M. (2023), *The inclusion of sports educational activities in a multicultural educational context: A systematic review of the literature*. In «International Journal of Research and Innovation in Social Science», Vol. 7, n. 4, pp. 298-311. <https://doi.org/10.47772/IJRIS.2023.7423>.

- Wand A. (2016), *'Separate but equal', segregated or stymied? Second language learning issues in South Tyrol*. In «Journal of the Anthropological Society of Oxford Online», Vol. 8, n. 3, pp. 330-347.
- Zhou Q. (2023), *The Development and Evolution of the Olympic Games from the Perspective of Sports History*. In «Lecture Notes on History», Vol. 5, pp. 70-75.
<http://dx.doi.org/10.23977/history.2023.050110>.
- Zoletto D. (2012), *Dall'intercultura ai contesti eterogenei*, Milano, Franco Angeli.

Short Bio

Morena Cuconato

Professoressa ordinaria (M-PEAD/01) presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G.M. Bertin" dell'Università di Bologna. Esperta di progettazione europea, le sue ricerche si concentrano su politiche e welfare per i giovani, educazione interculturale e letteratura della migrazione.

Full Professor (M-PEAD/01) at the "G.M. Bertin" Department of Education Studies at the University of Bologna. An expert in European project design, her research focuses on youth policies and welfare, intercultural education, and migration literature.

Maila Leoni

Dottoranda di ricerca (M-PEAD/01) presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G.M. Bertin" dell'Università di Bologna. Cultrice della materia in Pedagogia Generale e Sociale e in Pedagogia Interculturale, le sue ricerche si concentrano su partecipazione giovanile, cittadinanza attiva e senso di appartenenza.

PhD Candidate (M-PEAD/01) at the "G.M. Bertin" Department of Education Studies at the University of Bologna. She is a subject expert in General and Social Pedagogy and in Intercultural Pedagogy. Her research focuses on youth participation, active citizenship, and sense of belonging.

Leonardo Riello

Laureato in Scienze Motorie (L-22) e in Management dello Sport e delle Attività Motorie (LM-47) presso l'Università di Bologna.

He holds degrees in Exercise and Sport sciences (L-22) and in Wellness and Sport Management (LM- 47) from the University of Bologna.