"Annali online della Didattica e della Formazione Docente"
Vol. 18, n. 31/2026, pp. 111-130 – ISSN 2038-1034

Educazione interculturale e civica nelle Indicazioni Nazionali. Uno sguardo pedagogico-critico

Intercultural and Civic Education in the National Curriculum Guidelines: A Pedagogical-Critical Perspective

Farnaz Farahi (Università eCampus)
farnaz.farahi@uniecampus.it

Stefania Lorenzini (Università degli Studi di Bologna)
stefania.lorenzini4@unibo.it

Abstract – *This paper examines the New National Guidelines (2025) with reference to dimensions of intercultural and civic education (2024). The first part focuses on interculturality, analyzing – through comparison with previous regulatory documents – the extent to which it is promoted or, conversely, marginalized in New Guidelines and ways in which this occurs. The second part explores aspects of Guidelines for the Teaching of Civic Education, particularly those related to the stated objective of fostering a sense of belonging to the national community among students of migrant background, highlighting the new developments for the 2024/2025 school year from an intercultural and critical pedagogical-educational perspective. Taken together, these two perspectives offer a pedagogical reflection on role of school in construction of a plural society, one capable of reconciling rights, forms of belonging and responsibilities within an educational vision grounded in respect, dialogue and participation*.

Riassunto – *Il contributo analizza le Nuove Indicazioni (2025) in riferimento alle dimensioni dell'educazione interculturale e dell'educazione civica (2024). La prima parte si concentra sull'intercultura esaminando, attraverso il confronto con i precedenti documenti normativi, in che misura e con quali modalità essa venga valorizzata o marginalizzata nelle Nuove Indicazioni. La seconda parte approfondisce alcuni aspetti delle Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica, relativi al dichiarato obiettivo di promuovere il senso di appartenenza alla comunità nazionale negli/nelle alunni/e di origine straniera, ponendo in luce, in una prospettiva pedagogico-educativa interculturale e critica, le novità dell'anno scolastico 2024/2025. I due sguardi propongono una riflessione pedagogica sul ruolo della scuola nella costruzione di una società plurale, che sappia coniugare diritti, appartenenze e responsabilità con una visione dell'educazione fondata su rispetto, dialogo e partecipazione.*

Keywords – intercultural education, civic education, teaching, early childhood, New National Guidelines

Parole chiave – educazione interculturale, educazione civica, insegnamento, infanzia, Nuove Indicazioni

Farnaz Farahi è Ricercatrice di Pedagogia generale e sociale presso l'Università Telematica eCampus. È Membro di Centro Ricerca Educazione Didattica Digitale Innovazione sociale (CREDDI), Università eCampus. I suoi principali interessi di ricerca spaziano tra le seguenti tematiche: intercultura, infanzia, relazione educativa, comunicazione efficace e gestione del conflitto. È autrice di numerose pubblicazioni nazionali e internazionali. Tra i contributi più significativi: *Identità e immigrazione. Prospettive pedagogiche e strategie educative* (Lecce, Pensa

Multimedia, 2021); *Iran, realtà sociale e questione femminile. Modelli pedagogici e spunti autobiografici* (Pisa, ETS, 2024).

Stefania Lorenzini è Professoressa associata presso l'Università degli Studi di Bologna, dove insegna *Pedagogia Interculturale.* I suoi principali temi di ricerca vertono sulla pedagogia e l'educazione interculturale con particolare riferimento ai servizi per l'infanzia e ai contesti extrascolastici; sulle traiettorie identitarie nell'esperienza migratoria; sui minori stranieri non accompagnati; sui processi di inserimento familiare e scolastico di minori con background adottivo, nazionale e internazionale. Intrecciato a queste aree anche lo studio dedicato a stereotipi e pregiudizi, in particolare di tipo etnico e di genere, a razzismo e sessismo. Tra le sue pubblicazioni: *Pedagogia interculturale Pregiudizi, razzismi, impegno educativo* (con I. Bolognesi, Bologna, Bononia University Press,2017); *Adozione e origine straniera. Problemi e punti di forza nelle riflessioni dei figli* (Pisa, ETS, 2013); *Famiglie per adozione. Le voci dei figli*, Pisa, ETS, 2012). È Editor in chief della rivista "Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche".

Il presente articolo è frutto di un lavoro condiviso tra le autrici; tuttavia, vanno attribuiti a Farnaz Farahi i paragrafi 1, 2, 3 e a Stefania Lorenzini i paragrafi 4, 5, 6.

1. Per introdurre, una prima analisi delle Nuove Indicazioni 2025

Le *Indicazioni Nazionali* del 2012[1] dell'allora Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) delineano, per la progettazione educativo-didattica dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, un quadro culturale e pedagogico che concepisce il bambino (e l'alunno) come soggetto attivo dell'apprendimento, attorno al quale deve essere costruito il curricolo. Quest'ultimo, a sua volta, deve contenere un carattere inclusivo e personalizzato, in cui la stessa progettazione media tra prescrizioni nazionali di matrice collettiva e origini socioculturali del singolo[2]. Le *Nuove Indicazioni 2025*[3] dell'attuale Ministero dell'Istruzione e del Merito (MIM) si collocano, invece, in una prospettiva diversa. Da esse emerge un'idea della didattica/educazione come sequenza progressiva e specifica di apprendimenti definiti a livello centrale, senza considerare la prospettiva interculturale, fondamentale nel mondo d'oggi[4].

Pubblicate per la prima volta, in forma di bozza, l'11 marzo 2025, sono state più volte revisionate. Una prima revisione è stata apportata l'11 giugno 2025, a seguito delle criticità evidenziate da ambienti accademici, che nel testo originale rilevavano una regressione rispetto alla normativa ministeriale precedente (in particolare, le *Indicazioni* del 2012), in merito ai principi di

[1] Cfr. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione,* 2012, in https://www.mim.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf, consultato in data 12/01/2026.

[2] Cfr. D. Ianes, *Credere obbedire insegnare. Voci critiche sulle Indicazioni nazionali 2025 per il primo ciclo di istruzione,* Trento, Erickson, 2025, pp. 71-72.

[3] Cfr. Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Nuove Indicazioni 2025. Scuola dell'Infanzia e Primo ciclo di istruzione. Materiali per il dibattito pubblico,* 2025, in https://www.mim.gov.it/-/pubblicato-il-testo-delle-nuove-indicazioni-per-la-scuola-dell-infanzia-e-primo-ciclo-di-istruzione-materiali-per-il-dibattito-pubblico, consultato in data 12/01/2026.

[4] Cfr. F. Antonacci, M. Antonietti, C. Di Bari, A. Granata, M. Guerra, E. Luciano, *Leggere le Nuove Indicazioni. Riflessioni e questioni intorno alla bozza 2025*, in "BAMBINI", 41(4), 2025, pp. 15-25.

inclusività, flessibilità e personalizzazione dell'apprendimento del bambino (per la scuola dell'infanzia) e dell'alunno (per il primo ciclo di istruzione)[5]. Nella versione di giugno, sono stati così introdotti riferimenti più espliciti agli alunni con bisogni educativi speciali, agli studenti di origine migratoria e alla necessità di adattare l'insegnamento ai contesti[6].

La bozza di giugno 2025, pur apportando alcuni miglioramenti sotto il profilo interculturale, non ha tuttavia modificato l'impianto di fondo delle *Nuove Indicazioni,* che rimaneva connotato di una forte strutturazione disciplinare e lineare degli apprendimenti. Aspetto, quest'ultimo, rilevato dal parere consultivo del Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione (CSPI), reso pubblico il 30 giugno 2025[7], il quale ha invitato il Ministero a effettuare un'ulteriore revisione, pubblicata il 7 luglio 2025, depurata da formulazioni eccessivamente direttive. La versione del 7 luglio, pur essendo definitiva per il MIM[8], è stata in seguito mandata al Consiglio di Stato per un parere non vincolante. Il Consiglio si è limitato a segnalare l'assenza di motivazione per il mancato adeguamento richiesto dal CSPI, in particolare per le discipline di Storia e Latino[9].

Dopo il parere del Consiglio di Stato, le *Nuove Indicazioni* sono diventate a tutti gli effetti un riferimento normativo, ma con un impianto rimasto eurocentrico, riassumibile nella frase: "Solo l'Occidente conosce la storia"[10]. Per alcuni, nelle *Indicazioni 2025*, emerge l'idea di una scuola non democratica, bensì nazionalista e di matrice ottocentesca, che considera inferiore tutto ciò che non rientra tra i valori dell'Occidente[11].

Ci si chiede allora quale posto sia stato riservato all'intercultura. Non si tratta di una questione marginale, ma di un nodo strutturale della progettazione educativo/didattica del presente e del futuro, poiché inserita in una società oggigiorno attraversata da pluralità linguistiche, culturali, religiose e identitarie. L'intercultura non può essere ridotta a un ambito tematico né a una politica compensativa rivolta agli alunni "stranieri" o con bisogni educativi speciali: essa costituisce un paradigma educativo complessivo, che investe il modo stesso di concepire conoscenza, cittadinanza e soggettività. Di seguito partiremo da una definizione di intercultura per fare un excursus della normativa ministeriale che negli anni si è succeduta sull'argomento, al

[5] Cfr. D. Ianes, *Credere obbedire insegnare. Voci critiche sulle Indicazioni nazionali 2025 per il primo ciclo di istruzione,* cit., pp. 71-76.

[6] Cfr. S. Fasoli, *Indicazioni Nazionali 2025: dal 7 Luglio il documento è definitivo, tra conferme e novità,* in "Insegnare. Rivista del Centro di Iniziativa Democratica degli Insegnanti", 9/07/2025, in https://www.insegnareonline.com/rivista/cultura-ricerca-didattica/indicazioni-nazionali-2025-7-documento-definitivo-conferme-novita, consultato in data 13/01/2026.

[7] Cfr. Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione, *Parere sullo schema di Regolamento recante "Indicazioni nazionali della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione"*, Seduta plenaria n. 151 del 27/06/2025, in https://www.foe.it/files/2025/06/Parere-CSPI-Prot.-n.-28754-del-30.06.2025.pdf, consultato in data 13/01/2026.

[8] Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Comunicato Stampa MIM 7 Luglio 2025,* in https://www.mim.gov.it/-/nuove-indicazioni-nazionali-concluso-iter-competenza-del-ministero, consultato in data 13/01/2026.

[9] Consiglio di Stato, *Parere relativo allo schema di regolamento recante "Indicazioni nazionali della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione"*, n. 00829/2025, 9 settembre 2025, in https://www.orizzontescuola.it/wp-content/uploads/2025/11/Parere.pdf, consultato in data 13/01/2026.

[10] Cfr. Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Nuove Indicazioni 2025. Scuola dell'Infanzia e Primo ciclo di istruzione. Materiali per il dibattito pubblico,* cit., p. 54.

[11] Cfr. F. Lorenzoni, *Le bambine, i bambini, la Storia e le storie,* in D. Ianes (a cura di), *Credere obbedire insegnare. Voci critiche sulle Indicazioni nazionali 2025 per il primo ciclo di istruzione,* cit., p. 127.

fine di dimostrare come le *Nuove Indicazioni* "indicano il passato, mosse dalla paura e dal bisogno di controllo"[12], piuttosto che il futuro, non includendo al proprio interno le dimensioni di complessità e cittadinanza di cui il mondo contemporaneo è caratterizzato.

2. Il ruolo dell'intercultura: riferimenti internazionali e nazionali

La parola intercultura è formata dal prefisso *inter,* cioè scambio, messa in gioco, interazione e dal sostantivo *cultura,* ovvero il riconoscimento della pluralità dei valori e delle diversità. L'intercultura, in altre parole, "si colloca tra universalismo e relativismo, ma li supera ambedue e li integra in una nuova sintesi, aggiungendo le possibilità di dialogo, confronto e interazione"[13]. L'intercultura,

> considerata sia nella sua dimensione processuale e teorica del lavoro di riflessione sui propri costrutti culturali ed educativi, sia come prassi che spinge verso la capacità e la disposizione a mettersi in questione, invita a riconsiderare e rivalutare le proprie idee, opinioni, atteggiamenti, attraverso i processi di relativizzazione, di storicizzazione e di decentramento delle categorie concettuali[14].

Poiché il mondo odierno è caratterizzato dal paradigma della complessità, contraddistinto da una forma di sapere sistemico dove la conoscenza non è situazionale, ma multidimensionale[15], e in cui tutto è globale, interconnesso e interdipendente[16], per assicurare all'infanzia (ma anche ai cicli di istruzione superiori) pratiche educative e didattiche efficaci, la pedagogia – e quindi la scuola – deve riconoscere le competenze interculturali quali esigenze formative dell'oggi. Soltanto con l'ausilio di strumenti interculturali, il bambino può sviluppare le competenze necessarie per affrontare, da adulto, le sfide della complessità[17]. I servizi educativi e scolastici devono pertanto integrare nella propria progettazione curricolare:

> un costrutto in cui v'è una integrazione di conoscenze (saperi), abilità (saper fare), capacità metacognitive e metodologiche (sapere come fare, trasferire, generalizzare, acquisire e organizzare informazioni, risolvere problemi) nonché personali e sociali (relazionarsi, collaborare, assu-

[12] D. Ianes, *Credere obbedire insegnare. Voci critiche sulle Indicazioni nazionali 2025 per il primo ciclo di istruzione,* cit., p. 71.

[13] A. Portera, *Manuale di pedagogia interculturale,* Roma-Bari, Laterza, 2013, pp. 42-43.

[14] A. Vaccarelli, *Dal razzismo al dialogo interculturale. Il ruolo dell'educazione negli scenari della contemporaneità,* Pisa, ETS, 2008, p. 74.

[15] Cfr. M. Ceruti, *La scuola e le sfide della complessità,* in "Studi sulla Formazione", 20, 2017, pp. 9-20.

[16] Cfr. E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro,* Milano, Raffaello Cortina, 2001.

[17] Cfr. E. Morin, *Le sfide della complessità,* Le Lettere, Firenze, 2023.

mere iniziative, affrontare e gestire situazioni nuove e complesse, assumere responsabilità personali e sociali) che consentono di agire in maniera efficace e appropriata in contesti caratterizzati da diversità culturale (ma non solo)[18].

Una simile impostazione trova conferma sia nella normativa internazionale che in quella nazionale.

A livello internazionale, la *Convention against discrimination in education* del 1960[19], all'art. 1, afferma l'importanza di contrastare ogni forma di discriminazione fondata su esclusione, limitazione o preferenza legata a colore della pelle, origine etnica, sesso, lingua, religione, opinione politica, origine naturale o sociale, condizione economica o di nascita. Negli artt. 3 e 5 sottolinea che ogni Stato deve garantire una pari opportunità educativa a tutti i minori. Tale principio dell'universalità educativa viene ripreso dalla *World declaration on education for all and framework for action to meet basic learning needs* del 1990[20] e ulteriormente sottolineato nella *Convenzione Internazionale sui diritti dell'Infanzia* del 1989[21], oltre che nella *Convenzione europea sull'esercizio dei diritti dei fanciulli* del 1996[22].

Come affermato nella *Dichiarazione universale dell'Unesco sulla diversità culturale* del 2001 e nella *Convenzione per la protezione e promozione della diversità delle espressioni culturali* del 2005, gli aspetti interculturali dell'educazione e della didattica comportano il riconoscere le differenti modalità di vita e rappresentazioni simboliche degli individui e delle società, nonché le differenti modalità relazionali con cui vengono in contatto nei molteplici contesti culturali, spaziali e temporali[23].

L'intercultura è dunque risorsa relazionale per l'inclusione e la pace sociale[24], come sostenuto anche nei documenti *We Need to Talk: measuring intercultural dialogue for peace and inclusion*[25] e *Harnessing intercultural competencies for pe acebuilding*[26]. A riguardo, il Consiglio

[18] M. Milani, *Competenze interculturali (a scuola),* in M. Fiorucci, F. Pinto Minerva, A. Portera (a cura di), *Gli alfabeti dell'intercultura,* Pisa, ETS, 2017, p. 113.

[19] Cfr. UNESCO, *Convention against discrimination in education,* Paris, 1960, in https://www.unesco.org/en/legal-affairs/convention-against-discrimination-education, consultato in data 13/01/2026.

[20] Cfr. UNESCO, *World declaration on education for all and framework for action to meet basic learning needs,* Paris, 1990, in https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583, consultato in data 13/01/2026.

[21] Cfr. United Nations, *Convention on the Rights of the Child,* United Nations General Assembly, 1989, in https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child, consultato in data 13/01/2026.

[22] Cfr. Consiglio d'Europa, *Convenzione europea sull'esercizio dei diritti dei minori,* 25 gennaio 1996, in https://rm.coe.int/16802f40f5, consultato in data 13/01/2026.

[23] Cfr. S. Claris, *Aspetti normativi dell'intercultura,* in M. Santerini (a cura di), *La qualità della scuola interculturale. Nuovi modelli per l'integrazione,* Trento, Erickson, 2009, pp. 37-64.

[24] Cfr. F. Farahi, *Il conflitto come risorsa: riflessioni e strategie pedagogiche interculturali*, in A. Gramigna, G. Gola, A.M. Marcelli (a cura di), *Progettare futuri possibili. Pluralismo dei paradigmi e tras-formazione,* Lecce, Pensa Multimedia, 2025, pp. 477-484.

[25] Cfr. UNESCO, *We need to talk: Measuring intercultural dialogue for peace and inclusion*, Paris, 2022, in https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382874, consultato in data 14/01/2026.

[26] Cfr. UNESCO, *Harnessing intercultural competencies for peacebuilding,* Paris, 2023, in https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388190, consultato in data 14/01/2026.

d'Europa, con la Raccomandazione CM/Rec(2022)[27], rimarca l'importanza dell'educazione interculturale, per sviluppare, nel lungo termine, a partire dai servizi educativo/didattici rivolti all'infanzia, una cultura democratica.

A livello nazionale, già nel 1989, il Ministero della Pubblica Istruzione (MPI), nella C.M. 26 luglio 1990, n. 205 – *La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri*, aveva sottolineato che la scuola, essendo oramai di matrice multiculturale, doveva mantenere una prospettiva interculturale nella progettazione curricolare ed extracurricolare. In particolare: "l'educazione interculturale avvalora il significato della democrazia, considerato che la diversità culturale va pensata quale risorsa positiva per i complessi processi di crescita della società e delle persone", poiché attiva "un processo di acculturazione, valorizza le diverse culture di appartenenza" senza che venga ancorata a "pregiudizi etnocentrici", poiché i modelli occidentali "non possono essere ritenuti come valori paradigmatici […] né essere proposti agli alunni come fattori di conformizzazione"[28].

L'impostazione del 1990 è stata confermata nel D.M. 23 ottobre 2007 – *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, in cui si afferma che l'intercultura, attraverso la promozione del dialogo e del confronto tra culture a tutti i livelli dell'insegnamento, non si limita a mere strategie di integrazione degli alunni immigrati, né a misure compensatorie di carattere speciale, ma deve "assumere la diversità come paradigma dell'identità stessa della scuola nel pluralismo, come occasione per aprire l'intero sistema a tutte le differenze", in cui si dia "attenzione a costruire la convergenza verso valori comuni"[29].

Nel 1990 e nel 2007, pertanto, il MPI aveva chiarito che l'intercultura dovesse essere il valore educativo fondante per l'intero sistema scuola, a partire dall'infanzia, per l'organizzazione curricolare successiva. Aspetto rafforzato nel 2012 dal MIUR con le già citate *Indicazioni nazionali*, dove l'intercultura diviene il "modello elettivo" che permette a tutti i bambini e ragazzi "il riconoscimento reciproco dell'identità di ciascuno"[30]. Qualsiasi agire educativo-didattico deve quindi porre al centro l'interesse del bambino, affinché trovi "il suo pieno significato nella scuola intesa come comunità educativa, aperta anche alla più larga comunità umana e civile, capace di includere le prospettive locale, nazionale, europea e mondiale"[31]. Questo comporta:

[27] Council of Europe, *Recommendation CM/Rec(2022)1 of the Committee of Ministers to member States on promoting education for democratic culture through intercultural and multilingual education*. Strasbourg, 2022, in https://search.coe.int/cm?i=0900001680a563ca, consultato in data 14/01/2026.

[28] Ministero della Pubblica Istruzione, *La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri. L'educazione interculturale,* C.M. 26 luglio 1990, n. 205, Allegato 1, in https://www.edscuola.it/archivio/norme/circolari/cm205_90.html, consultato in data 14/01/2026.

[29] Ministero della Pubblica Istruzione, *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri,* 2007, https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/pubblicazione_intercultura.pdf, consultato in data 14/01/2026, pp. 8-9.

[30] Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione,* cit., p. 4.

[31] *Ivi,* p. 15.

> saper accettare la sfida che la diversità pone: innanzitutto nella classe, dove le diverse situazioni individuali vanno riconosciute e valorizzate, evitando che la differenza si trasformi in disuguaglianza; inoltre nel Paese, affinché le situazioni di svantaggio sociale, economiche, culturali non impediscano il raggiungimento degli essenziali obiettivi di qualità che è doveroso garantire[32].

L'aspetto della competenza interculturale è stato chiarito nelle *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*[33] e nel documento *Diversi da chi? Raccomandazioni per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura*[34], dove si afferma:

> i giovani di oggi hanno bisogno di esperienze relazionali e di strumenti culturali per imparare ad interagire senza timori e con mentalità aperta con una cultura, un'informazione, un'economia sempre più contrassegnate dalla duplice dimensione del globale e del locale. Le classi multiculturali sono un contesto prezioso per abituare tutti, fin dai primi anni di vita, a riconoscersi ed apprezzarsi come uguali e diversi[35].

In altri termini, l'intercultura, come si legge nel documento *Orientamenti interculturali, idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*[36]*,* protegge il diritto/dovere all'istruzione e all'educazione di tutti i minori, indipendentemente dall'origine socioculturale. La scuola e i servizi educativi all'infanzia devono: da un lato, "valorizzare il patrimonio linguistico e culturale" di ciascuno; dall'altro, "promuovere l'incontro e favorire occasioni di confronto e conoscenza reciproca, per facilitare il passaggio da una situazione di multiculturalità, […] ad un'autentica situazione di interazione, accettazione e scambio"[37].

3. Quale prospettiva interculturale nelle Nuove Indicazioni 2025?

Da quanto riportato, si evince che nella normativa ministeriale antecedente al 2025 la persona è vista nella sua dimensione globale e planetaria, trovando il suo "pieno significato nella scuola intesa come comunità educativa, aperta alla più larga comunità umana e civile, capace

[32] *Ivi,* p. 5.

[33] Cfr. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri,* 2014, in https://www.mim.gov.it/documents/20182/2223566/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf/, consultato in data 14/01/2026.

[34] Cfr. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Diversi da chi? Raccomandazioni per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura,* 2015, in https://www.mim.gov.it/documents/20182/2223566/DIVERSI+DA+CHI.pdf/90d8a40f-76d2-3408-da43-4a2932131d9b?t=1564667199410, consultato in data 14/01/2026.

[35] *Ivi*, pp. 7-8.

[36] Ministero dell'Istruzione, *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori,* 2022, in https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Orientamenti+Interculturali.pdf, consultato in data 14/01/2026, pp. 35-36.

[37] *Ivi,* p. 36.

di includere le prospettive locale, nazionale, europea e mondiale"[38]. Si adotta la visione complessa e multiculturale resa nota nelle *Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari* del 2018, dove si afferma:

> tra gli effetti della globalizzazione vi è, nella sua problematicità, una interazione stretta e continua tra persone e popoli di diverse radici, storie, culture. Un punto di vista solo nazionale o anche eurocentrico non è adeguato a leggere la complessità della società planetaria del XXI secolo[39].

Riprendendo Morin[40], prima del 2025, si dava forma a una visione dell'apprendimento nella sua dimensione sociale e interpersonale, più che esclusivamente contenutistica, che andasse al di là della disciplina curricolare, per abbracciare il pensiero critico, il dialogo e il rispetto per l'altro, secondo una logica democratica che superava l'eurocentrismo, per accogliere l'incontro[41]. Con le *Nuove Indicazioni,* la complessità del sapere e l'interdipendenza sociale lasciano spazio a una visione secondo cui "altre culture, altre civiltà hanno conosciuto qualcosa che alla storia vagamente assomiglia, come compilazioni annalistiche di dinastie e/o di fatti eminenti succedutisi nel tempo"[42] e, per tale motivo, sono da considerarsi inferiori a quella a cui apparteniamo. Tale impostazione del *noi versus loro* viene mantenuta in molte discipline: oltre la storia, anche la geografia, la letteratura, la matematica, le quali, se intese come campi di esperienza, dovrebbero costituire occasioni di "formazione alla diversità, permettendo di accostarsi non solo a diversi 'contenuti', ma anche a strutture e modi di pensare differenti"[43]. Le discipline non devono essere intese entro "confini rigidi, ma come chiavi interpretative disponibili a ogni possibile utilizzazione. I problemi complessi richiedono, per essere esplorati, che i diversi punti di vista disciplinari dialoghino e che si presti attenzione alle zone di confine e di cerniera fra discipline"[44].

L'adozione di una cornice interpretativa unica, rigidamente definita, per la rappresentazione delle differenze culturali e sociali – come quella rappresentata nelle *Nuove Indicazioni* – produce un impoverimento dei processi di educazione interculturale, nonostante i richiami formali del

[38] Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione,* cit., p. 15.

[39] Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Indicazioni nazionali e nuovi scenari,* 2018, in https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/, consultato in data 14/01/2026, p. 11.

[40] Cfr. E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Raffaello Cortina, 1999.

[41] Cfr. D. Ianes, *Credere obbedire insegnare. Voci critiche sulle Indicazioni nazionali 2025 per il primo ciclo di istruzione,* cit.

[42] Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Nuove Indicazioni 2025. Scuola dell'Infanzia e Primo ciclo di istruzione. Materiali per il dibattito pubblico,* cit., p. 68.

[43] Ministero della Pubblica Istruzione, *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri,* cit., p. 18.

[44] Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione,* cit., p. 25.

documento. L'apprendimento viene così ricondotto a uno schema omogeneo e normalizzante, che fatica a dialogare con la pluralità e l'instabilità che caratterizzano le società contemporanee e quelle a venire (oltre a entrare in contrasto con la normativa ministeriale antecedente e la letteratura accademica). In questa prospettiva, si aprono una serie di questioni rilevanti che rinviano alla coerenza pedagogica delle *Nuove Indicazioni* e delle pratiche didattiche in esse delineate, in particolare per quanto concerne la loro effettiva capacità di promuovere l'elaborazione della differenza, di sostenere processi educativi inclusivi e di favorire la costruzione di legami sociali fondati sulla reciprocità[45].

4. Le Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica, 2024

Quanto sin qui evidenziato trova anticipazioni in un precedente intervento normativo, quando Il Ministro dell'Istruzione e del Merito, Giuseppe Valditara, ha firmato il 7 settembre 2024 il decreto recante le nuove *Linee guida per l'insegnamento dell'Educazione civica*; insegnamento trasversale introdotto con legge 20/9/2019, n. 92, che ha trovato la via di una prima applicazione nelle *Linee guida* formulate con decreto ministeriale 22/6/2020, n. 35. A partire quindi dall'anno scolastico 2024/2025, i curricoli di Educazione civica delle istituzioni scolastiche del sistema nazionale di istruzione devono fare riferimento a obiettivi di apprendimento definiti a livello nazionale e incentrati sul principio della trasversalità dell'insegnamento, della collaborazione tra docenti e del dialogo interdisciplinare, necessari anche in ragione della pluralità delle conoscenze e delle competenze attese "non ascrivibili a una singola disciplina e neppure ad ambiti disciplinari delimitati"[46]. Apprezzabile il richiamo

> all'apprendimento esperienziale, con l'obiettivo, sotto il profilo metodologico-didattico, di valorizzare attività di carattere laboratoriale, casi di studio, seminari dialogici a partire da fatti ed eventi di attualità, così come esperienze di cittadinanza attiva vissute dagli studenti in ambito extra-scolastico e che concorrono a comporre il curricolo di educazione civica, grazie anche a una loro rilettura critico-riflessiva e alla loro discussione sotto la guida del docente e nel confronto reciproco tra pari, ovvero nel confronto esperienziale fra studenti[47].

Le nuove *Linee* sostituiscono le precedenti e, pur senza segnare una totale discontinuità, e pur "riconoscendo e valorizzando il principio dell'autonomia delle istituzioni scolastiche"[48], introducono un impianto più strutturato e prescrittivo rispetto a quelle del 2020, caratterizzate da indicazioni generali e ampi margini di autonomia per le scuole nella definizione dei contenuti.

[45] Cfr. M. Ceruti, *Dal dolore e dalla fragilità condivise l'anelito alla solidarietà e alla pace*, in "Avvenire", 20/03/2025.

[46] Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Linee guida per l'insegnamento dell'Educazione Civica*, in https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Linee+guida+Educazione+civica.pdf, consultato in data 22/04/2026, p. 3.

[47] *Ivi,* p. 3.

[48] *Ivi,* p. 3.

Nel 2024, sono indicati traguardi e obiettivi di apprendimento più puntuali e vincolanti a livello nazionale, con l'obiettivo di una maggiore uniformità nel sistema e continuità didattica tra scuola dell'infanzia e, soprattutto, primaria e secondaria di I e II grado. Viene inoltre esplicitato il collegamento tra obiettivi, attività e valutazione, mirando a rendere l'insegnamento dell'Educazione civica meno informale, più strutturato e con un ruolo più definito anche nella documentazione valutativa.

Le *Linee* confermano i tre assi tematici originari: Costituzione, sviluppo sostenibile, cittadinanza digitale. In particolare, la conoscenza della Costituzione italiana – nelle sue dimensioni storiche, giuridiche, valoriali – rappresenta il fondamento del curricolo di Educazione Civica mirando:

> innanzitutto a favorire e sviluppare nelle istituzioni scolastiche la conoscenza della Costituzione italiana – riconoscendola non solo come norma cardine del nostro ordinamento, ma anche come riferimento prioritario per identificare valori, diritti, doveri, compiti, comportamenti personali e istituzionali finalizzati a promuovere il pieno sviluppo della persona e la partecipazione di tutti i cittadini all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese – nonché delle istituzioni dell'Unione Europea[49].

Il documento pone enfasi sull'educazione alla cittadinanza attiva e responsabile in connessione ai temi della legalità, dei doveri civici e del rispetto delle regole. Rilevanza è assegnata alla cittadinanza digitale non come semplice uso degli strumenti, ma come sviluppo di consapevolezza critica promossa attraverso attività di responsabilizzazione e la costruzione di una "reale cultura della cittadinanza digitale". In questa prospettiva, si mira a insegnare agli studenti a valutare criticamente dati e notizie reperibili in rete, a selezionare fonti attendibili e, al contempo, valutare con attenzione ciò che di sé consegnano agli altri in rete" onde evitarne un uso lesivo perché inconsapevole dei rischi a cui espone.

Ai fini della presente trattazione, interessa considerare quanto concerne in modo specifico gli alunni con background migratorio, per i quali le *Linee* 2024 non introducono disposizioni particolari o percorsi differenziati rispetto al quadro normativo previgente. L'integrazione degli "alunni stranieri" viene ricondotta all'interno del curricolo ordinario di Educazione civica che, attraverso pratiche didattiche inclusive e una concezione della cittadinanza come esperienza condivisa e partecipata,

> deve contribuire a una formazione volta a favorire l'inclusione degli alunni stranieri nella scuola italiana. L'insegnamento dell'educazione civica può supportare gli insegnanti nel lavoro dell'integrazione, producendo nei suoi esiti coesione civica e senso della comunità, evitando che anche in Italia si verifichino fenomeni di ghettizzazione urbana e sociale[50].

[49] *Ivi*, p. 2.
[50] *Ivi*, p. 3.

Il documento si caratterizza, dunque, per un'impostazione orientata all'inclusione e alla cittadinanza inclusiva e l'Educazione civica è individuata come strumento privilegiato attraverso cui i docenti possono promuovere e realizzare concretamente tali obiettivi.

Date tali premesse, è, però, necessario chiedersi quale concezione di "inclusione" sottenda l'intero documento. E quale spazio e valore siano assegnati alla dimensione interculturale. Riguardo a quest'ultima, si evidenzia la mancanza di qualsiasi riferimento esplicito. E anche implicito.

5. Considerazioni in prospettiva pedagogico-educativa interculturale

Il riferimento normativo vigente per l'insegnamento dell'Educazione civica si presenta con l'esplicito obiettivo di promuovere il senso di appartenenza alla comunità nazionale, ripetutamente definita "Patria".

Anzitutto si noti come:

> Tra i moltissimi rilievi critici che possono essere rivolti al testo delle linee guida ce ne è uno davvero impressionante, che può essere verificato facilmente. Nel testo la parola Patria ricorre 5 volte (3 più che nella Costituzione) mentre la parola pace ricorre ZERO VOLTE (contro le 2 volte, in senso specifico, nella Costituzione). Patria – Pace 5 a 0. Eppure le sfide dell'oggi e della cittadinanza sono concentrate proprio sul tema pace / guerra"[51],

visto che nel mondo divampano e proliferano conflitti distruttivi considerare i quali ben si presterebbe a sperimentare esercizi di pace.

La promozione del senso di appartenenza alla Patria è collegata all'obbiettivo specifico dell'inclusione/integrazione degli alunni stranieri nella scuola italiana. È qui opportuno osservare come la definizione stessa di "minori stranieri" si presenti nelle vesti di una categorizzazione omologante e generica che accorpa tutti gli alunni di nazionalità straniera. Non si considera la molteplicità delle peculiarità e delle differenze possibili tra coloro che sono nati in Italia oppure all'estero, e tra questi ultimi tra coloro che sono giunti nei primi anni di vita o in età più elevate. Non si volge alcuna attenzione al fatto che anche bambini adottati all'estero da genitori che, in quanto italiani, hanno trasmesso loro la cittadinanza, comunque possono essere appena arrivati in Italia e non conoscere l'italiano, e/o non aver svolto un pregresso percorso di studi che offra una base in continuità con il nuovo contesto scolastico[52]. Non si tiene conto del fatto che anche i figli di emigranti italiani di ritorno da numerosi altri paesi del mondo potrebbero avere caratteristiche simili a quelle appena descritte, pur non essendo computabili tra gli "stranieri". Non si tiene conto neppure del fatto che tra gli alunni di origine straniera possono esservene anche di

[51] Cfr. A. Tosolini, *Educazione civica. Centrale il concetto di "patria", assente quello di "pace"*, in "La Tecnica della scuola", 01/09/2024.

[52] Cfr. S. Lorenzini, *Famiglie per adozione. Le voci dei figli*, Pisa, ETS, 2012; S. Lorenzini, *Adozione e origine straniera. Problemi e punti di forza nel punto di vista dei figli*, Pisa, ETS, 2013.

provenienti da paesi a sviluppo avanzato, e che anche i figli di coppie miste possono avere un background esperienziale diversificato[53].

In definitiva pare che con "alunni stranieri" ci si riferisca essenzialmente a soggetti marginali e, appunto, a rischio di "ghettizzazione". L'inclusione, infatti, – come da stralcio citato al paragrafo precedente – è considerata anche antidoto a "fenomeni di ghettizzazione". Con evidenza, il rischio di ghettizzazione è direttamente collegato alle/agli "alunni stranieri". Non si contempla come forme analoghe o particolari di marginalizzazione possano riguardare anche bambini e ragazzi autoctoni, e persino "italiani" da tempo immemore. Così come possano esservi "alunni stranieri" che non sperimentano rischi di ghettizzazione. E che comunque ogni individuo possa portare risorse. L'associazione netta tra "alunni stranieri" e rischio di ghettizzazione, più che attenzione e cura verso criticità che effettivamente questi giovani potrebbero incontrare e soffrire (ma, come detto, non solo loro) porta in sé una chiara rappresentazione di questa tipologia di minori quali soggetti che recano difficoltà e problemi. Più che probabilmente, non solo a se stessi ma a tutto il tessuto sociale e ai contesti scolastici. Questa stessa rappresentazione stereotipata viene così ulteriormente rafforzata.

In consonanza con quanto appena considerato anche la seguente precisazione:

> La scuola "costituzionale" che ispira l'educazione alla cittadinanza, proprio perché dà centralità alla persona dello studente, deve sempre favorire l'inclusione, a iniziare dagli studenti con disabilità, dal recupero di chi manifesta lacune negli apprendimenti, dal potenziamento delle competenze di chi non ha eguali opportunità formative e di chi non utilizza pienamente l'italiano come lingua veicolare[54].

Con l'espressione "chi non utilizza pienamente l'italiano come lingua veicolare" si richiama implicitamente la categoria delle "alunne e degli alunni stranieri", riproponendola, ancora una volta, entro una cornice interpretativa di tipo deficitario. Questi alunni/e vengono rappresentati in termini di mancanza – nella fattispecie, di una piena padronanza linguistica nel nuovo contesto di vita – e non è un caso che tale richiamo sia posto al termine di un elenco di soggetti identificati proprio per quelle che sono ritenute essere le loro mancanze e difficoltà. In tale prospettiva, se da un lato viene sottolineata l'importanza della padronanza e della comprensione linguistica quale condizione per l'accesso ai contenuti dell'Educazione civica (e non solo) e per garantire forme effettive di partecipazione attiva anche a studenti e studentesse con background linguistici differenti, dall'altro l'attenzione a tali aspetti si mostra ancora una volta come attesa unidirezionale di un adeguamento che disconosce peculiarità e competenze differenti. Si rende pertanto necessario precisare che minori di diverse origini possono non possedere ancora piene competenze in lingua italiana, ma sono portatori di altri repertori linguistici, avendo acquisito un'altra lingua, e talvolta più di una, che quindi dovrebbe essere intesa come risorsa e non come mancanza.

[53] Cfr. M. Ambrosini, *Classi ponte? Un'invenzione tutta italiana*, 28/10/2026, in www.lavoce.info, consultato in data 16/04/2026.

[54] *Ivi,* p. 2.

Le *Linee* rimarcano l'importanza di far conoscere i valori, la storia e l'identità della cultura italiana, per favorire un'integrazione "autentica" basata sulla conoscenza e la condivisione dei principi fondamentali della società. Offrire agli studenti stranieri "la conoscenza piena della cultura italiana", di cui la conoscenza della lingua è il primo passo, è ritenuto l'indispensabile presupposto di una reale integrazione che non potrebbe avvenire senza conoscerne i valori fondamentali e i principi costituzionali[55]. Particolare enfasi dunque è posta sull'acquisizione da parte dei nuovi arrivati della conoscenza di valori, storia, identità, cultura italiana

> come pure la conoscenza dell'Inno e della Bandiera nazionale, come forme di appartenenza a una Nazione, la conoscenza dell'Inno e della Bandiera europei come appartenenza a una civiltà comune con i popoli europei, la conoscenza della Bandiera della regione e dello Stemma del comune, come appartenenza a una comunità e a un territorio che contribuiscono a formare la Repubblica. […] nonché conoscenza e valorizzazione del ricchissimo patrimonio culturale, artistico e monumentale dell'Italia[56].

In tutto questo si evidenzia la completa e univoca polarizzazione sugli aspetti culturali del nuovo contesto. Non si discute qui l'importanza di capire la storia del Paese in cui si vive, riconoscendola nella ricchezza delle diversità dei singoli territori e valorizzando le varie eccellenze produttive che costituiscono il "Made in Italy". Si può in parte condividere che la cittadinanza si costruisce anche attraverso l'identificazione con i valori costituzionali, l'esercizio responsabile delle virtù civiche, la valorizzazione dei territori che costituiscono la Repubblica, con le loro tipicità e tradizioni, sino ad ampliarsi all'appartenenza all'Unione Europea volta a favorire collaborazioni tra Paesi che hanno valori e interessi generali comuni. Pur se in realtà spesso molto limitatamente condivisi. Questi aspetti a un primo sguardo potrebbero far pensare a un contesto educativo attento alla pluralità culturale, ma a ben guardare l'ampiezza della visuale risulta assai limitata a fronte di contesti di vita che dimostrano un sempre più ampio *pluralizzarsi dei mondi possibili*[57]. Come non chiedersi: dov'è il mondo? E i tanti tasselli di mondi che entrano nelle vite di ognuno, che lo si voglia o no?

Si evidenzia come le *Linee* 2024 optino per un'idea di "identità nazionale", che non tiene in considerazione il contesto di globalizzazioni multiple e identità ibride caratterizzanti la vita dei giovani, e non solo, nel mondo attuale[58]. Ogni approfondimento è orientato alla dimensione locale, nazionale e al massimo europea o comunque occidentale: "il ruolo della scuola diventa

[55] Cfr. F. De Angelis, *Docenti specializzati nell'insegnamento dell'italiano agli stranieri, saranno formati e poi assunti. Il piano di Valditara per l'integrazione e per combattere la dispersione scolastica*, in "Gestire la scuola", 5 settembre 2024, in https://www.orizzontescuola.it/docenti-specializzati-nellinsegnamento-dellitaliano-agli-stranieri-saranno-formati-e-poi-assunti-il-piano-di-valditara-per-lintegrazione-e-per-combattere-la-dispersione-scolastica/, consultato in data 9/10/2025.

[56] M. Ambrosini, *Classi ponte? Un'invenzione tutta italiana*, cit., pp. 4-5.

[57] Cfr. I. Bolognesi, S. Lorenzini (a cura di), *Pedagogia interculturale. Pregiudizi, razzismi, impegno educativo*, Bologna, Bononia University Press, 2017.

[58] Cfr. L. Rondanini, *L'inclusione scolastica degli alunni con cittadinanza non italiana*, in "Mondo-Erickson", 18 ottobre 2024.

fondamentale anche al fine di svelare il significato del ricchissimo patrimonio culturale e ambientale dell'Italia, dei suoi territori e delle sue comunità. L'educazione civica può proficuamente contribuire a formare gli studenti al significato e al valore dell'appartenenza alla comunità nazionale che è comunemente definita Patria"[59].

Una prospettiva pedagogico-educativa interculturale, che orienta ad ampliare lo sguardo oltre i campanilismi, i nazionalismi e, al più, gli eurocentrismi, risulta del tutto assente. Parimenti disattesi gli ormai da tempo imprescindibili richiami alla costruzione di una "cittadinanza planetaria", così come elaborati da pensatori straordinari come Morin e Kern, che pongono al centro della riflessione l'idea di una Patria che non è nulla di meno che la terra e di un'identità umana condivisa e fondata sulla consapevolezza della comune appartenenza al pianeta[60]. Pensatrici come Nussbaum che, con il suo approccio cosmopolita, sostiene la necessità di un'educazione orientata alla formazione di cittadini del mondo, capaci di trascendere le appartenenze locali[61]. Come Beck che sviluppa il concetto di cosmopolitismo metodologico, evidenziando come i processi di globalizzazione impongano il superamento del paradigma dello Stato-nazione[62]. Come Held che, su un piano più strettamente politico-istituzionale, teorizza una democrazia cosmopolita, prospettando la costruzione di istituzioni globali e di forme di cittadinanza che oltrepassino i confini nazionali[63]. Giddens che analizza le dinamiche della globalizzazione, mettendone in luce le implicazioni per la ridefinizione delle identità e delle responsabilità su scala globale[64]. O, ancora, come Rifkin che chiama in causa la necessità di far crescere un sentimento e una coscienza globalizzati della comune appartenenza e della comunità di destino che lega gli umani quale fondamento di una "nuova civiltà dell'empatia" nella quale le appartenenze si amplino al pianeta e alla biosfera nel suo insieme[65]. Aspetto quest'ultimo, tra l'altro, indispensabile a realizzare risposte concrete alle sfide e alle urgenze poste dal *climate change* e dal dilagante depauperamento ambientale (e umano).

Dalla disattenzione alla dimensione planetaria delle identità e delle appartenenze si evidenzia, poi, come nulla sia volto al riconoscimento, all'accoglienza e alla valorizzazione delle conoscenze e competenze, degli aspetti esperienziali, identitari, linguistici e culturali acquisiti e sviluppati da bambini e adolescenti di diverse origini straniere nelle fasi di vita precedenti la migrazione o che, se nati in Italia, possono comunque conoscere e vivere all'interno delle loro famiglie. Anche l'Associazione Nazionale Dirigenti Scolastici (A.N.DI.S.) evidenzia come eccessiva l'enfasi posta sull'identità nazionale e sul concetto di "Patria", orientato non oltre la storia europea e occidentale, che risulta ben poco inclusivo rispetto alle diversità culturali e alla prospettiva

[59] Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Linee guida per l'insegnamento dell'Educazione Civica*, cit., p. 3.

[60] Cfr. E. Morin, A.B. Kern, *Terra-Patria*, Milano, Raffaello Cortina, 1994.

[61] Cfr. M.C. Nussbaum, *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*, Cambridge, University Press, 1997.

[62] Cfr. U. Beck, *The Cosmopolitan Vision*. Cambridge, Polity Press, 2006.

[63] Cfr. D. Held, *Democracy and the Global Order: From the Modern State to Cosmopolitan Governance*, Cambridge, Polity Press,1995.

[64] Cfr. A. Giddens, *Runaway World: How Globalisation is Reshaping Our Lives*, London, Profile Books, 1999.

[65] Cfr. J. Rifkin, *La civiltà dell'empatia. La corsa verso la coscienza globale nel mondo in crisi*, Milano, Mondadori, 2010.

globale. Viene, quindi, criticata l'impostazione considerata troppo tradizionalista e conservatrice, anche per l'accento posto su doveri e responsabilità individuali, in una visione rigida delle regole, a scapito di una formazione civica più aperta, dialogica e critica[66].

Richiamando all'inclusione entro una "identità nazionale" – presuntamente – unitaria e condivisa le concezioni e le misure introdotte, per gli/le studenti stranieri (e non), si mostrano riconducibili a un approccio che qui definiamo *assimilazionista*, chiuso rispetto all'eterogeneità sociale richiesta e generata dalle globalizzazioni, nonché alla pluralità identitaria che caratterizza tutti e ciascuno, non solo straniero ma pure autoctono o di differente origine, con o senza cittadinanza italiana. Si tratta di un'eterogeneità socio-culturale da intendersi in senso ampio e pervasivo. Essa attiene alla composizione e alle caratteristiche dei gruppi umani e riguarda i singoli individui le cui identità e percorsi di vita si evolvono – di fatto – sempre più in modo dinamico e in relazione a una crescente varietà di riferimenti culturali e di appartenenze possibili[67].

Riprendendo quindi il quesito formulato al termine del paragrafo precedente, il concetto e l'obbiettivo dell'inclusione/integrazione risultano coincidere con il significato che qui attribuiamo ad *assimilazione* e dunque escludono l'obbiettivo di una effettiva integrazione tra differenze e somiglianze, poiché si punta all'adesione piena alle caratteristiche ritenute proprie al nuovo contesto (lingua, tradizioni, valori, cultura, regole, modelli di comportamento…), senza volgere alcuna attenzione né accoglienza all'identità e all'esperienza pregressa delle/degli alunni[68]. In questo quadro, non solo studentesse e studenti di origine straniera ma anche italiana sono considerati come gruppi distinti e omogenei al loro interno, privi di caratteristiche peculiari e potenzialmente differenti da quelli che sono ritenuti i valori nazionali. La centralità assegnata ai principi di cittadinanza attiva e partecipazione democratica, al nesso tra senso civico e sentimento di appartenenza alla comunità nazionale che trova importanza nei doveri verso la collettività indicati dalla Carta Costituzionale, nonché alla coscienza di una comune identità italiana come parte, peraltro, della civiltà europea ed occidentale e della sua storia benché apprezzabili configurano un'integrazione unidirezionale e meramente adattiva, assimilativa, omologante, ben distante dall'idea di "integrazione" in senso interculturale.

Tra le notazioni che ancora si potrebbero fare, preme accennare, come notato anche dall'A.N.DI.S, alla scarsissima attenzione riservata all'educazione all'affettività e alle relazioni interpersonali. Le *Linee* non affrontano i temi della gestione delle emozioni e delle dinamiche relazionali, fondamentali per la formazione e il benessere dei giovani, anche in ottica di genere. Nel testo, tra l'altro, si rileva l'uso sistematico del maschile sovraesteso, senza alcun ricorso a forme declinate al femminile.

Solo nel secondo ciclo di istruzione compare tra gli obbiettivi di apprendimento:

[66] Cfr. M. Di Maio – Associazione Nazionale Dirigenti Scolastici, *Educazione Civica 2024-2025: Le Nuove Linee Guida Incomplete e Confuse. Considerazioni sulle Nuove Linee Guida per l'insegnamento dell'Educazione civica*, 22/9/2024, in https://www.andis.it/2024/09/22/educazione-civica-2024-2025-le-nuove-linee-guida-incomplete-e-confuse/, consultato in data 16/04/2026.

[67] S. Lorenzini, *Per un approccio interculturale alle identità. L'educazione alla pluralità nelle identità*, in "Pedagogia e vita. Rivista di problemi pedagogici, educativi e didattici", 1, 2020a, pp. 71-86.

[68] Cfr. I. Bolognesi, S. Lorenzini, *Pedagogia interculturale. Pregiudizi, razzismi, impegno educativo*, cit.

> Analizzare, mediante opportuni strumenti critici desunti dalle discipline di studio, i livelli di uguaglianza tra uomo e donna nel proprio Paese e nella propria cultura, confrontandoli con le norme nazionali e internazionali, individuare e illustrare i diritti fondamentali delle donne. Analizzare il proprio ambiente di vita e stabilire una connessione con gli attori che operano per porre fine alla discriminazione e alla violenza contro le donne. Sviluppare la cultura del rispetto verso ogni persona. Contrastare ogni forma di violenza, bullismo e discriminazione verso qualsiasi persona e favorire il superamento di ogni pregiudizio[69].

Tali carenze risultano del resto del tutto coerenti con le asfittiche, anacronistiche e pericolose limitazioni imposte dall'attuale Governo italiano all'educazione affettiva e sessuale nelle scuole.

6. Per concludere: punti importanti in prospettiva interculturale

L'analisi delle *Nuove Indicazioni 2025* e delle *Linee guida per l'Educazione civica 2024* evidenzia un arretramento rispetto alla tradizione pedagogico-educativa interculturale e agli sviluppi della pedagogia di genere, consolidati sia nella ricerca e nella letteratura scientifica, sia nelle pratiche scolastiche, sia ancora in diversi riferimenti normativi nazionali e internazionali. Pur richiamando inclusione e cittadinanza, tali documenti appaiono orientati a un'impostazione prevalentemente trasmissiva e normativa, che tende a privilegiare una logica assimilazionista centrata sulla presunzione di un'identità nazionale unitaria e condivisa. Una prospettiva interculturale, al contrario, orienta a riconoscere la pluralità dei vissuti, delle appartenenze, delle lingue e dei repertori culturali come dimensione costitutiva della formazione, individuale e collettiva. Ciò richiede di superare visioni riduttive degli studenti con background migratorio e di valorizzare le differenze e le possibili somiglianze come risorse da scoprire nel rispetto e nella reciprocità, promuovendo un'idea di inclusione fondata sul dialogo, sul reciproco riconoscimento e sulla costruzione condivisa di significati. Solo in questa prospettiva l'Educazione civica può diventare ambito privilegiato per la negoziazione culturale e la costruzione partecipata della cittadinanza. Allo stesso modo, l'attenzione alle differenze e alle relazioni tra generi dovrebbe attraversare l'intero curricolo. In questo quadro, i contesti educativi sin dalle età più precoci e la scuola si configurano come spazi fondamentali per lo sviluppo delle competenze affettive e relazionali, in cui anche i temi dell'affettività e della sessualità possano uscire dalla dimensione del tabù, trovando apertura e piena legittimità educativa.

In questa prospettiva, la cittadinanza non è un modello da trasmettere, ma un processo dinamico, che prepara a vivere in società complesse, plurali e interdipendenti, ove educare significa formare soggetti capaci di interpretare criticamente la realtà, confrontarsi con la pluralità delle alterità e assumere responsabilità su scala locale, nazionale e globale. Solo una scuola aperta, inclusiva e orientata alla reciprocità può promuovere appartenenze molteplici e consapevoli, contribuendo allo sviluppo di una cultura del dialogo, della convivenza democratica e della PACE.

[69] Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Linee guida per l'insegnamento dell'Educazione Civica*, cit., p. 19.

7. Bibliografia di riferimento

Ambrosini M., *Classi ponte? Un'invenzione tutta italiana*, 28/10/2026, in www.lavoce.info, consultato in data 16/04/2026.

Antonacci F., Antonietti M., Di Bari C., Granata A., Guerra M., Luciano E., *Leggere le Nuove Indicazioni. Riflessioni e questioni intorno alla bozza 2025*, in "BAMBINI", 41(4), 2025, pp. 15-25.

Beck U., *The Cosmopolitan Vision*, Cambridge, Polity Press, 2006.

Bolognesi I., Lorenzini S., *Pedagogia interculturale. Pregiudizi, razzismi, impegno educativo*, Bologna, Bononia University Press, 2017.

Ceruti M., *Dal dolore e dalla fragilità condivise l'anelito alla solidarietà e alla pace*, in "Avvenire", 20/03/2025.

Ceruti M., *La scuola e le sfide della complessità,* in "Studi sulla Formazione", 20, 2017, pp. 9-20.

Claris S., *Aspetti normativi dell'intercultura,* in M. Santerini (a cura di), *La qualità della scuola interculturale. Nuovi modelli per l'integrazione,* Trento, Erickson, 2009.

Consiglio d'Europa, *Convenzione europea sull'esercizio dei diritti dei minori,* 25 gennaio 1996, in https://rm.coe.int/16802f40f5, consultato in data 13/01/2026.

Consiglio di Stato, *Parere relativo allo schema di regolamento recante "Indicazioni nazionali della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione"*, n. 00829/2025, 9 settembre 2025, in https://www.orizzontescuola.it/wp-content/uploads/2025/11/Parere.pdf, consultato in data 13/01/2026.

Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione, *Parere sullo schema di Regolamento recante "Indicazioni nazionali della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione"*, Seduta plenaria n. 151 del 27/06/2025, in https://www.foe.it/files/2025/06/Parere-CSPI-Prot.-n.-28754-del-30.06.2025.pdf, consultato in data 13/01/2026.

Council of Europe, *Recommendation CM/Rec(2022)1 of the Committee of Ministers to member States on promoting education for democratic culture through intercultural and multilingual education*. Strasbourg, 2022, in https://search.coe.int/cm?i=0900001680a563ca, consultato in data 14/01/2026.

De Angelis F., *Docenti specializzati nell'insegnamento dell'italiano agli stranieri, saranno formati e poi assunti. Il piano di Valditara per l'integrazione e per combattere la dispersione scolastica*, in "Gestire la scuola", 5 settembre 2024, in https://www.orizzontescuola.it/docenti-specializzati-nellinsegnamento-dellitaliano-agli-stranieri-saranno-formati-e-poi-assunti-il-piano-di-valditara-per-lintegrazione-e-per-combattere-la-dispersione-scolastica/, consultato in data 9/10/2025.

Di Maio M. – Associazione Nazionale Dirigenti Scolastici, *Educazione Civica 2024-2025: Le Nuove Linee Guida Incomplete e Confuse. Considerazioni sulle Nuove Linee Guida per l'insegnamento dell'Educazione civica*, 22/9/2024, in https://www.andis.it/2024/09/22/educazione-civica-2024-2025-le-nuove-linee-guida-incomplete-e-confuse/, consultato in data 16/04/2026.

Farahi F., *Il conflitto come risorsa: riflessioni e strategie pedagogiche interculturali*, in A. Gramigna, G. Gola, A.M. Marcelli (a cura di), *Progettare futuri possibili. Pluralismo dei paradigmi e tras-formazione,* Lecce, Pensa Multimedia, 2025.

Fasoli S., *Indicazioni Nazionali 2025: dal 7 Luglio il documento è definitivo, tra conferme e novità,* in "Insegnare. Rivista del Centro di Iniziativa Democratica degli Insegnanti", 9/07/2025, in https://www.insegnareonline.com/rivista/cultura-ricerca-didattica/indicazioni-nazionali-2025-7-documento-definitivo-conferme-novita, consultato in data 13/01/2026.

Giddens A., *Runaway World: How Globalisation is Reshaping Our Lives*, London, Profile Books, 1999.

Held D., *Democracy and the Global Order: From the Modern State to Cosmopolitan Governance*, Cambridge, Polity Press,1995.

Ianes D., *Credere obbedire insegnare. Voci critiche sulle Indicazioni nazionali 2025 per il primo ciclo di istruzione,* Trento, Erickson, 2025.

Lorenzini S., *Famiglie per adozione. Le voci dei figli*, Pisa, ETS, 2012.

Lorenzini S., *Adozione e origine straniera. Problemi e punti di forza nel punto di vista dei figli*, Pisa, ETS, 2013.

Lorenzini S., *Per un approccio interculturale alle identità. L'educazione alla pluralità nelle identità*, in "Pedagogia e vita. Rivista di problemi pedagogici, educativi e didattici", 1, 2020a, pp.71-86.

Lorenzoni F., *Le bambine, i bambini, la Storia e le storie,* in D. Ianes (a cura di), *Credere obbedire insegnare. Voci critiche sulle Indicazioni nazionali 2025 per il primo ciclo di istruzione,* Trento, Erickson, 2025.

Milani M., *Competenze interculturali (a scuola),* in M. Fiorucci, F. Pinto Minerva, A. Portera (a cura di), *Gli alfabeti dell'intercultura,* Pisa, ETS, 2017.

Ministero della Pubblica Istruzione, *La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri. L'educazione interculturale,* C.M. 26 luglio 1990, n. 205, Allegato 1, in https://www.edscuola.it/archivio/norme/circolari/cm205_90.html, consultato in data 14/01/2026.

Ministero della Pubblica Istruzione, *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri,* 2007, https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/pubblicazione_intercultura.pdf, consultato in data 14/01/2026.

Ministero dell'Istruzione, *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori,* 2022, in https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Orientamenti+Interculturali.pdf, consultato in data 14/01/2026.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Indicazioni nazionali e nuovi scenari,* 2018, in https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/, consultato in data 14/01/2026.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione,* 2012, in https://www.mim.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf consultato in data 12/01/2026.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Diversi da chi? Raccomandazioni per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura,* 2015, in https://www.mim.gov.it/documents/20182/2223566/DIVERSI+DA+CHI.pdf/90d8a40f-76d2-3408-da43-4a2932131d9b?t=1564667199410, consultato in data 14/01/2026.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri,* 2014, in https://www.mim.gov.it/documents/20182/2223566/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf/, consultato in data 14/01/2026.

Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Comunicato Stampa MIM 7 Luglio 2025,* in https://www.mim.gov.it/-/nuove-indicazioni-nazionali-concluso-iter-competenza-del-ministero, consultato in data 13/01/2026.

Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Nuove Indicazioni 2025. Scuola dell'Infanzia e Primo ciclo di istruzione. Materiali per il dibattito pubblico,* 2025, in https://www.mim.gov.it/-/pubblicato-il-testo-delle-nuove-indicazioni-per-la-scuola-dell-infanzia-e-primo-ciclo-di-istruzione-materiali-per-il-dibattito-pubblico, consultato in data 12/01/2026.

Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Linee guida per l'insegnamento dell'Educazione Civica*, in https://www.istruzione.it/educazione_civica/, consultato in data 12/04/2026.

Ministero dell'Istruzione e del Merito, *L'Educazione Civica. Un percorso per formare cittadini responsabili*, in https://www.istruzione.it/educazione_civica/, consultato in data 12/04/2026.

Morin E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro,* Milano, Raffaello Cortina, 2001.

Morin E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Raffaello Cortina, 1999.

Morin E., *Le sfide della complessità,* Le Lettere, Firenze, 2023.

Morin E., Kern A.B., *Terra-Patria*, Raffaello Cortina, Milano, 1994.

Nussbaum M.C., *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*, Cambridge, University Press, 1997.

Portera A., *Manuale di pedagogia interculturale,* Roma-Bari, Laterza, 2013.

Rifkin J.*, La civiltà dell'empatia. La corsa verso la coscienza globale nel mondo in crisi*, Milano, Mondadori, 2010.

Rondanini L., *L'inclusione scolastica degli alunni con cittadinanza non italiana*, in "Mondo-Erickson", 18 ottobre 2024, https://www.erickson.it/it/mondo-erickson/linclusione-scolastica-degli-alunni-con-cittadinanza-non-italiana, consultato in data 13/04/2026.

Tosolini A., *Educazione civica. Centrale il concetto di "patria", assente quello di "pace"*, in "La Tecnica della scuola", 01/09/2024, https://www.gildavenezia.it/nuove-linee-guida-educazione-civica-cosa-cambia/, consultato in data 15/04/2026.

UNESCO, *Convention against discrimination in education,* Paris, 1960, in https://www.unesco.org/en/legal-affairs/convention-against-discrimination-education, consultato in data 13/01/2026.

UNESCO, *Harnessing intercultural competencies for peacebuilding,* Paris, 2023, in https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388190, consultato in data 14/01/2026.

UNESCO, *We need to talk: Measuring intercultural dialogue for peace and inclusion*, Paris, 2022, in https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382874, consultato in data 14/01/2026.

UNESCO, *World declaration on education for all and framework for action to meet basic learning needs,* Paris, 1990, in https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583, consultato in data 13/01/2026.

United Nations, *Convention on the Rights of the Child,* United Nations General Assembly, 1989, in https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child, consultato in data 13/01/2026.

Vaccarelli A., *Dal razzismo al dialogo interculturale. Il ruolo dell'educazione negli scenari della contemporaneità,* Pisa, ETS, 2008.

Data di ricezione dell'articolo: 15 aprile 2026
Date di ricezione degli esiti del referaggio in doppio cieco: 18 e 21 maggio 2026
Data di accettazione definitiva dell'articolo: 21 maggio 2026