

Il valore dell'interculturalità: una critica costruttiva alle Nuove Indicazioni 2025

The value of interculturality: a constructive critique of the 2025 New Guidelines

Farnaz Farahi

Università eCampus, farnaz.farahi@uniecampus.it

ABSTRACT

The contemporary world is characterized by globalization and multiculturalism. Educational institutions inevitably reflect this social plurality. Consequently, no pedagogical approach can disregard interculturality as a foundational element of the educational process. Yet, despite this awareness being acknowledged at both institutional and academic levels, the 2025 National Guidelines do not contain explicit references to intercultural values. This contribution aims to trace the evolution of ministerial regulations and academic literature on interculturality, in order to understand how it has progressively become an indispensable element of pedagogical practice. The objective is to offer critical insights on the 2025 Guidelines, so that the educational system does not regress toward an ethnocentric perspective but continues to evolve in the direction of inclusivity.

Il mondo contemporaneo è caratterizzato da globalizzazione e multiculturalismo. Le agenzie educative riflettono, inevitabilmente, tale pluralità sociale. Qualsiasi percorso pedagogico non può dunque non considerare l'interculturalità quale elemento fondante dell'azione formativa. Eppure, nonostante tale consapevolezza sia riconosciuta a livello istituzionale e accademico, le Nuove Indicazioni 2025 non contengono espliciti riferimenti ai valori interculturali. Il contributo intende ripercorrere l'evoluzione della normativa ministeriale e della letteratura accademica sull'interculturalità, per comprendere come essa sia progressivamente divenuta un elemento imprescindibile della pratica pedagogica. Lo scopo è offrire spunti critici sulle Indicazioni 2025, affinché il sistema educativo non regredisca verso una visione etnocentrica, ma continui a evolversi nella direzione dell'inclusività.

KEYWORDS

National Guidelines; Interculturality; Inclusivity; Multiculturalism; Ethnocentrism
Indicazioni nazionali; Intercultura, Inclusività, Multiculturalismo, Etnocentrismo

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 3 | n. 2 | dicembre 2025

Citation: Farahi, F. (2025). Il valore dell'interculturalità: una critica costruttiva alle Nuove Indicazioni 2025. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 3(2), 77-86. <https://doi.org/10.7347/spgs-02-2025-09>.

Corresponding Author: Farnaz Farahi | farnaz.farahi@uniecampus.it

Journal Homepage: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipeges>

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-02-2025-09

Received: 21/09/2025 | **Accepted:** 01/12/2025 | **Published:** 30/12/2025

1. La complessità interculturale della pedagogia

La pedagogia odierna è governata, da un lato, dal paradigma della complessità (Morin, 2023; Callari Galli, Cambi & Ceruti, 2016), dall'altro, da inevitabili e necessarie competenze interculturali (Farahi, 2024; Milani, 2017).

Con “paradigma della complessità” intendiamo un contesto di apprendimento dominato dall'incertezza, senza precisi fondamenti (Cambi, Cives & Fornaca, 1991; Bauman, 1999). Un apprendimento, ovvero, contraddistinto da una forma di sapere sistemico dove la conoscenza non è situazionale, ma multidimensionale (Ceruti, 2017), e in cui tutto è globale, interconnesso e interdipendente (Morin, 2001).

La complessità, in particolare, è una conseguenza del multiculturalismo di cui il mondo di oggi è caratterizzato, ossia la condivisione, in uno stesso spazio e luogo (formativo, sociale, scolastico, educativo) di differenti valori morali, tradizioni, religioni e culture (Shaver, 2018). La complessità è dunque legata alla necessità di educare ai valori dell'interculturalità (dialogo, rispetto, apertura alla diversità), intesi non come ostacoli alla relazione, ma come occasioni di crescita e sviluppo reciproco (Fiorucci, 2020; Farahi, 2025).

Se ne deriva che, per assicurare ai servizi per l'infanzia pratiche educative e didattiche realmente efficaci, la pedagogia contemporanea – e con essa la scuola in tutti i suoi livelli di istruzione – deve riconoscere le competenze interculturali quali esigenze formative fondamentali (Milani, 2017; 2019). Dove, per competenza interculturale, intendiamo:

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, assumere 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) (Milani, 2017, p. 113).

Soltanto con l'ausilio degli strumenti interculturali il bambino potrà sviluppare le competenze necessarie per affrontare, da adulto, le sfide della complessità (Callari Galli et al., 2016; Morin, 2023).

Appare tuttavia doveroso interrogarsi su come la normativa nazionale abbia affrontato – e stia affrontando – queste tematiche, con particolare riferimento alle Nuove Indicazioni 2025 del Ministero dell'Istruzione e del Merito (MIM). Si tratta, in altre parole, di comprendere se l'approccio interculturale trovi effettiva conferma o se, al contrario, rimanga relegato a semplici enunciazioni di principio prive di reale impatto, e di riflettere, di conseguenza, sulle implicazioni che da tale constatazione deriverebbero.

2. L'intercultura nella normativa internazionale

Partendo dalla normativa internazionale, uno dei primi documenti che ha trattato il tema interculturale in relazione all'infanzia è la *Convention against discrimination in education* del 1960, redatta dall'UNESCO (Clarís, 2009).

In essa si fa accenno, nell'articolo 1, all'importanza di contrastare ogni forma di discriminazione fondata su esclusione, limitazione o preferenza legata a razza, colore della pelle, origine etnica, sesso, lingua, religione, opinione politica, origine naturale o sociale, condizione economica o di nascita (UNESCO, 1960). Nei successivi articoli 3 e 5 si sottolinea, invece, la necessità di garantire, da parte dello Stato, una pari opportunità educativa a tutti i minori. Un principio, quello dell'universalità educativa, che l'UNESCO ha definito – in occasione della *World declaration on education for all and framework for action to meet basic learning needs* del 1990 – uno strumento efficace per eliminare le disparità (Clarís, 2009).



Il tema dell'intercultura, in seguito, ha ottenuto un riconoscimento ulteriore a partire dal 1989, grazie alla Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, approvata dall'Assemblea delle Nazioni Unite il 20 novembre 1989, e alla Convenzione europea sull'esercizio dei diritti dei fanciulli del 1996, sottoscritta a Strasburgo il 25 gennaio 1996. Nelle convenzioni citate si ribadisce l'importanza di garantire a tutti i bambini, indipendentemente dalla nazionalità e cultura di origine, un accesso universale ai servizi educativi e di istruzione, assicurando pari opportunità di apprendimento (United Nations, 1989; Council of Europe, 1996).

L'aspetto interculturale di cui sopra viene rinsaldato nel 2001 con la Dichiarazione universale dell'Unesco sulla diversità culturale, in cui si afferma il valore di riconoscere le differenti modalità di vita e rappresentazioni simboliche degli esseri umani, degli individui e delle società, nonché le differenze e le modalità relazionali con cui vengono in contatto nei molteplici contesti culturali, spaziali e temporali (UNESCO 2001). Un documento che apre la strada alla Convenzione Unesco per la protezione e promozione della diversità delle espressioni culturali del 2005, approvata a Parigi il 20 ottobre, avente lo scopo – tra gli altri – di:

- c) promuovere il dialogo interculturale, al fine di garantire a livello internazionale scambi culturali più intensi ed equilibrati, favorendo così il rispetto interculturale e una cultura della pace;
- [...] d) stimolare l'interculturalità allo scopo di potenziare l'interazione culturale e di costruire un ponte tra i popoli;
- e) promuovere il rispetto per la diversità delle espressioni culturali e la presa di coscienza del suo valore a livello locale, nazionale e internazionale;
- [...] g) riconoscere la natura specifica delle attività, dei beni e dei servizi culturali quali portatori d'identità, di valori e di significato (UNESCO, 2005, art. 1).

L'intercultura, secondo l'UNESCO (2005), rimanda quindi alla co-esistenza e all'interazione equa tra culture diverse, nonché alla possibilità di produrre espressioni culturali condivise attraverso il dialogo e il rispetto.

Si affaccia una nuova e moderna visione pedagogica dell'intercultura, intesa non più come ostacolo alla reciproca convivenza, quanto sinonimo di ricchezza relazionale (Farahi, 2025). Visione, quest'ultima, che confluisce nelle Linee guida per l'educazione interculturale del Consiglio d'Europa (2006), redatte affinché educatori e insegnanti conoscano e implementino l'intercultura nei vari contesti pedagogici e didattici in cui sono chiamati a operare. Il documento del 2006 fornisce, infatti, orientamenti ben delineati per politiche educative che siano maggiormente e culturalmente responsive, dialettiche, coese e comunitarie (Council of Europe, 2006).

Più recente è il documento *We Need to Talk: measuring intercultural dialogue for peace and inclusion* (UNESCO, 2022) che, pur non concentrandosi esclusivamente sui servizi educativi per l'infanzia, definisce il dialogo una competenza indispensabile nell'ottica dell'inclusione sociale. Lo stesso concetto che sottolinea il report *Harnessing intercultural competencies for peacebuilding* (UNESCO, 2023), circoscrivendo le competenze interculturali quale strumento di promozione di pace tra i popoli.

Sul tema educativo interculturale è da citare anche la Raccomandazione CM/Rec (2022) del Consiglio d'Europa che rimarca l'importanza, nell'ambito dei servizi per l'infanzia, di un'educazione plurilingue e interculturale, ai fini di sviluppare, nel lungo termine, una cultura democratica e, soprattutto, inclusiva. Il documento evidenzia, infatti, il valore positivo della diversità linguistica e culturale quale risorsa educativa, in quanto contribuisce allo sviluppo del pensiero critico e alla partecipazione sociale attiva dei bambini, intesi come futuri cittadini (Council of Europe, 2022).



3. Evoluzione normativa nazionale sull'interculturalità

A seguito dei documenti internazionali emanati fino al 1989, il Ministero della Pubblica Istruzione (MPI), nella C.M. 26 luglio 1990, n. 205 – La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri, aveva già rimarcato l'importanza dell'educazione interculturale, definendola:

una condizione strutturale della società multiculturale. Il compito educativo in questo tipo di società, assume il carattere specifico di mediazione fra le diverse culture di cui sono portatori gli alunni: mediazione non riduttiva degli apporti culturali diversi, bensì animatrice di un continuo, produttivo confronto fra differenti modelli.

L'educazione interculturale avvalorava 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. Pertanto l'obiettivo primario dell'educazione interculturale si delinea come promozione delle capacità di convivenza costruttiva in un tessuto culturale e sociale multiforme. Essa comporta non solo l'accettazione e il rispetto del diverso, ma anche il riconoscimento della sua identità culturale nella quotidiana ricerca di dialogo, di comprensione, di collaborazione, in una prospettiva di reciproco arricchimento.

L'educazione interculturale, pur attivando un processo di acculturazione, valorizza le diverse culture di appartenenza. Compito assai impegnativo perché la pur necessaria acculturazione non può essere ancorata a pregiudizi etnocentrici. I modelli della cultura occidentale non possono essere ritenuti come valori paradigmatici, e, perciò, non possono essere proposti agli alunni come fattori di conformizzazione (MPI, 1990, Allegato 1).

Nel 1990, pertanto, il MPI aveva già considerato la prospettiva interculturale quale parametro pedagogico indispensabile per l'educazione e l'istruzione dell'infanzia, riconfermandola in seguito nel D.M. 23 ottobre 2007 – *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*. In esso, nell'evidenziare la forte presenza di minori stranieri nella scuola quale “fenomeno dinamico in una situazione in forte trasformazione sociale, culturale, di organizzazione scolastica” (MPI, 2007, p. 5), si afferma:

la scuola italiana sceglie di adottare la prospettiva interculturale – ovvero la promozione del dialogo e del confronto tra le culture – per tutti gli alunni e a tutti i livelli: insegnamento, curricoli, didattica, discipline, relazioni, vita della classe. Scegliere l'ottica interculturale significa, quindi, non limitarsi a mere strategie di integrazione degli alunni immigrati, né a misure compensatorie di carattere speciale. Si tratta, invece, di assumere la diversità come paradigma dell'identità stessa della scuola nel pluralismo, come occasione per aprire l'intero sistema a tutte le differenze (di provenienza, genere, livello sociale, storia scolastica). Tale approccio si basa su una concezione dinamica della cultura, che evita sia la chiusura degli alunni/studenti in una prigione culturale, sia gli stereotipi o la folklorizzazione. Prendere coscienza della relatività delle culture, infatti, non significa approdare a un relativismo assoluto, che postula la neutralità nei loro confronti e ne impedisce, quindi, le relazioni. Le strategie interculturali evitano di separare gli individui in mondi culturali autonomi ed impermeabili, promuovendo invece il confronto, il dialogo ed anche la reciproca trasformazione, per rendere possibile la convivenza ed affrontare i conflitti che ne derivano.

La via italiana all'intercultura unisce alla capacità di conoscere ed apprezzare le differenze la ricerca della coesione sociale, in una nuova visione di cittadinanza adatta al pluralismo attuale, in cui si dia particolare attenzione a costruire la convergenza verso valori comuni (MPI, 2007, pp. 8-9).

La strada tracciata dal MPI nel 1990 e nel 2007 è chiara: l'intercultura ha valore educativo per l'intero sistema-scuola per ciò che concerne l'organizzazione curricolare dei progetti pedagogici e di apprendimento.

Per consentire alle agenzie educative di utilizzare nel concreto tale approccio, nel 2012 vengono emanate le Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione. In esse l'intercultura è considerata il modello che permette a tutti i bambini e ragazzi “il riconoscimento reciproco



dell'identità di ciascuno" (MIUR, 2012, p. 4). Il presupposto dell'agire pedagogico è 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" (MIUR, 2012, p. 15).

In tale scenario la scuola – dunque le agenzie educative in generale – devono realizzare appieno la propria funzione pubblica impegnandosi:

per il successo scolastico di tutti gli studenti, con una particolare attenzione al sostegno delle varie forme di diversità, di disabilità o di svantaggio. Questo comporta 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 (MIUR, 2012, p. 5).

Con le Indicazioni del 2012 si ripropone l'aspetto della competenza interculturale, chiarito successivamente dalle Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri (MIUR, 2014) e dal documento *Diversi da chi? Raccomandazioni per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura* (MIUR, 2015). In quest'ultimo si afferma che promuovere l'educazione interculturale è alla base dell'esperienza pedagogica poiché

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. La presenza degli studenti con background migratorio, se valorizzata da un approccio educativo interculturale, offre opportunità importanti alla modernizzazione e all'arricchimento del profilo culturale della scuola italiana (MIUR, 2015, p. 7-8).

Come si legge nel documento *Orientamenti interculturali, idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori* (MI, 2022), l'intercultura – intesa quale educazione alla cittadinanza, rispetto reciproco, valorizzazione della diversità linguistico culturale e del plurilinguismo – contribuisce a proteggere il diritto/dovere all'istruzione e all'educazione di tutti i minori, indipendentemente dall'origine socioculturale. Tale prospettiva può essere adottata tanto nei contesti educativi dell'infanzia, quanto nei livelli di istruzione del ciclo primario e secondario, con l'attuazione di determinati strumenti interculturali, quali:

- valorizzare il patrimonio linguistico e culturale degli alunni provenienti da contesti migratori, dando cittadinanza al plurilinguismo e al pluralismo religioso, superando una concezione che interpreta le culture e le identità come realtà statiche, o folkloristiche [...];
- sostenere reti tra scuole, centri di educazione degli adulti, centri educativi ed associazioni, intese come spazi di relazione che favoriscono la riflessione critica sulle prassi educative attuate e l'elaborazione e realizzazione di attività che si rivolgono a tutta la popolazione, ripensando in primo luogo la scuola e l'educazione come luoghi privilegiati di mediazione interculturale;
- promuovere l'incontro e favorire occasioni di confronto e conoscenza reciproca, per facilitare il passaggio da una situazione di multiculturalità, con la semplice convivenza fra diverse culture, ad un'autentica situazione di interazione, accettazione e scambio. L'approccio interculturale è un modo per rispettare e valorizzare la diversità alla ricerca di valori comuni che permettano di vivere insieme [...] (MI, 2022, pp. 35-36).



Senza entrare nel dettaglio delle modalità curricolari e progettuali con cui l'impostazione interculturale viene realizzata (modalità che vengono esplicitate all'interno della documentazione sopra citata), quanto detto basta per dire che la normativa ministeriale ha da sempre – e correttamente – considerato la prospettiva interculturale un elemento fondante dell'insegnamento e dell'educazione dei bambini. Ci si chiede, allora: come è stato affrontato il tema all'interno delle Nuove Indicazioni 2025?

4. Alcune riflessioni sulle Nuove Indicazioni 2025

Come abbiamo visto, le Indicazioni Nazionali del 2012 mettono al centro la dimensione globale e planetaria della persona, vista nella sua interezza, e un'idea di scuola intesa quale comunità educativa locale, nazionale, europea e mondiale (MIUR, 2012). Parimenti, nel documento *Indicazioni nazionali e nuovi scenari* (MIUR, 2018), si evidenzia il bisogno di interculturalità stante gli effetti della globalizzazione e della “stretta e continua interazione tra persone e popoli di diverse radici, storie, cultura” (Ivi, p. 11).

Affermazioni che, nell'insieme, richiamano la formazione alla competenza interculturale, al pensiero critico, al superamento dell'etnocentrismo e dell'eurocentrismo (Baldacci, 2014; Morin, 1999, 2001).

Una visione – complessa e interculturale – che, però, sembra in parte mancare all'interno delle Nuove Indicazioni 2025 per la scuola dell'infanzia e il primo ciclo di istruzione, pubblicate l'11 marzo 2025 dalla Commissione appositamente costituita dal Governo del Ministro Giuseppe Valditara.

Le complessità del sapere, dovute all'interdipendenza sociale e culturale dei tempi odierni (Morin, 2023), lasciano in questo caso il posto a una visione più “occidentolocentrica” (Ianes, 2025, p. 74), in cui l'intercultura assume un ruolo apparentemente marginale. Lo si nota, ad esempio, dalle seguenti frasi:

- “Solo l'Occidente conosce la Storia” (MIM, 2025, p. 68);
- “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” (*Ibidem*).

Frasi che riproducono un arretramento in termini di apertura e pensiero interculturali, soprattutto se confrontate con quanto scritto nei documenti ministeriali degli ultimi decenni (Ianes, 2025). A ulteriore conferma di ciò, nelle Nuove Indicazioni 2025 si riporta il seguente pensiero:

anziché mirare all'obiettivo, del tutto irrealistico, di formare ragazzi (o perfino bambini!) capaci di leggere e interpretare le fonti, per poi valutarle criticamente magari alla luce delle diverse interpretazioni storiografiche, è consigliabile percorrere una via diversa. E cioè un insegnamento/apprendimento della storia che metta al centro la sua dimensione narrativa in quanto racconto delle vicende umane nel tempo. La dimensione narrativa della storia è di per sé affascinante e tale deve restare nell'insegnamento, svincolato da qualsiasi nozionismo così come da un inutile ricorso a “grandi temi”, disancorati dall'effettiva conoscenza degli eventi. Non è pertanto necessario che i discenti imparino tutto ciò che di più o meno notevole è avvenuto in ciascuna epoca, bensì che apprendano quanto è stato davvero determinante, in primo luogo nella vicenda storica italiana. Che sappiano elaborare e connettere logicamente le loro conoscenze, esprimerle con appropriata capacità di verbalizzazione. Infine va ricordato che l'insegnamento della storia deve servire a comprendere come la realtà sociale e politica non sia mai descrivibile in bianco e nero. Essa è invece caratterizzata costantemente da contraddizioni e complessità. Riconoscere ciò è essenziale anche per comprendere il presente e quindi è un invito a evitare ogni fazione e a mostrarsi capaci di ascoltare e comprendere le ragioni degli altri (MIM, 2025, p. 70).

L'impostazione dell'insegnamento e dell'educazione secondo un'unica modalità narrativa appare in contraddizione, oltre che con la prospettiva interculturale e la normativa del passato, anche con quanto sostenuto dalla letteratura accademica (Bruni, 2019; Vaccarelli, 2019; Baldacci, 2020).



In altri termini, le discipline non dovrebbero essere presentate

come territori da proteggere definendo confini rigidi, ma come chiavi interpretative disponibili ad 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 (MIUR, 2012, p. 25).

Questo concetto non deve riguardare soltanto l'insegnamento della storia sopra menzionato, ma estendersi anche ad altre discipline, come "geografia, letteratura, matematica, scienze, arte, musica, nuovi linguaggi comunicativi e altri campi del sapere" (MPI, 2007, p. 18) le quali, intese come campi di esperienza, "costituiscono un'occasione ineludibile di formazione alla diversità, permettendo di accostarsi non solo a diversi 'contenuti', ma anche a strutture e modi di pensare differenti" (*Ibidem*).

Difatti, se la storia deve permettere di comprendere la globalizzazione nella sua problematicità, nella prospettiva di "una interazione stretta e continua tra persone e popoli di diverse radici, storie, cultura" (MIUR, 2018, p. 11), la geografia deve consentire, ad esempio, il confronto sulle grandi questioni comuni, a partire dalla conoscenza dei differenti luoghi di nascita o di origine familiare (MIUR, 2012). Al contempo, il pensiero matematico deve offrire "strumenti per indagare e spiegare molti fenomeni del mondo che ci circonda, favorendo un approccio razionale ai problemi che la realtà pone e fornendo, quindi, un contributo importante alla costruzione di una cittadinanza consapevole" (MIUR, 2018, p. 12). Così come il pensiero artistico deve essere inteso quale sviluppo armonioso della personalità, al fine di formare una persona e un cittadino "capace di esprimersi con modalità diverse, di fruire in modo consapevole dei beni artistici, ambientali e culturali, riconoscendone il valore per l'identità sociale e culturale e comprendendone la necessità della salvaguardia e della tutela" (Ivi, p. 14).

In altri termini, le differenti narrazioni di culture, religioni e società non sono semplicemente nozioni, ma esperienze democratiche di dialogo, confronto e apertura alla differenza culturale e individuale che si esprimono – e devono farlo – proprio attraverso le varie discipline curriculari (Dewey 2014; 2020; Baldacci, 2014; 2020). Limitare la narrazione di queste ultime a un solo registro e a una sola finalità educativo-didattica riduce lo sviluppo delle competenze interculturali – pur richiamate, in maniera saltuaria, all'interno delle Nuove Indicazioni – confinando l'esperienza di apprendimento a un modello monodimensionale e standardizzato che mal si adatta alla complessità contemporanea e futura (Callari Galli et al., 2016; Demetrio & Favaro, 2004). Ciò solleva importanti dubbi circa l'efficacia delle pratiche didattiche proposte dalle Nuove Indicazioni e su come esse possano concretamente promuovere o, al contrario, ostacolare l'apprendimento della diversità e la costruzione di relazioni rispettose (Ianes, 2025; Ceruti, 2025).

Sebbene all'interno delle Nuove Indicazioni si legga, infatti, che la persona è da considerarsi sempre al centro di qualsiasi insegnamento e che "gli allievi si trovano a interagire con i coetanei di culture diverse" (MIM, 2025, p. 10), tale interazione non sembra basarsi su un approccio interculturale propriamente inteso (pur essendo quest'ultimo menzionato). Le Nuove Indicazioni paiono erigersi, piuttosto, su una visione egemonica dell'educazione, se vogliamo utilizzare la terminologia di Gramsci (1975). Una concezione del mondo non elaborata né sistemica né multidimensionale, con cui un gruppo sociale domina i subalterni legittimando e avvalorando, proprio per mezzo di essi, un'unica visione della vita.

Tutti elementi che si allontanano dalla concezione interculturale propriamente detta della materia educativa che, invece, dovrebbe essere aperta – per definizione – alla subalternità e all'interdipendenza narrativa in ciascuna disciplina curricolare protagonista dell'educazione e della didattica.

5. In conclusione: quale idea di inclusione?

Stante quanto riportato, la prospettiva interculturale pare non assumere nelle Nuove Indicazioni 2025 un ruolo fondante nell'impostazione teorica e metodologica dell'educazione, venendo piuttosto relegata a ele-



mento marginale dell'agire pedagogico. Una simile constatazione, peraltro, relega il tema dell'inclusione a un ambito di applicazione ristretto, centrato quasi esclusivamente su disabilità e bisogni educativi speciali, senza estendersi alle dimensioni sociali e culturali che ne sono parte integrante (Ianes, 2025).

Farahi (2021; 2024), a tal proposito, ricorda che nessun apprendimento né insegnamento può essere considerato inclusivo se, in un'epoca complessa e multiculturale come quella attuale, non è in grado di richiamare, in primo luogo, quei dispositivi interculturali che permettano l'apertura all'altro, la decentrazione culturale, il meticciamiento delle culture, la convergenza tra etnie differenti, l'intreccio dei linguaggi (*Ibidem*). Con l'ausilio di questi strumenti, e soltanto con essi, è possibile favorire – tra pari, adulti e bambini – un vero scambio dialettico e inclusivo caratterizzato da reciprocità e ascolto attivo (Farahi, 2021).

Secondo l'*European Agency for Development in Special Needs Education* (2012), può d'altronde definirsi inclusivo solo l'insegnante o l'educatore che sia in grado di valorizzare, nell'ottica interculturale, attraverso l'agire pedagogico, la diversità del bambino, futuro discente e cittadino. Un metodo di lavoro – l'unico – che dà un contributo rilevante alla decostruzione di un'identità culturale esclusiva, monolitica e autoreferenziale (Farahi, 2021), per lasciare davvero spazio a un'idea di accoglienza che navighi tra intercultura, cittadinanza e Global Education (Milani & Matera, 2023).

In conclusione, possiamo allora dire che non è attraverso la realizzazione di una visione riduzionistica e semplicistica del tema interculturale che si consente a un bambino di affrontare le tematiche del presente e del futuro (Callari Galli et al., 2016). Piuttosto, è attraverso un'educazione capace di valorizzare davvero la pluralità dei punti di vista che il bambino affronta con maggiore consapevolezza le sfide della complessità e contribuisce attivamente alla costruzione di una società più inclusiva e democratica (Baldacci, 2014; Fiorucci, 2020).

Cognizione che, nelle Nuove Indicazioni, appare tuttavia lasciata in secondo piano, facendo affiorare la sensazione di una

profonda crisi, che è alla radice di tutte le crisi: una crisi culturale, del pensiero, che concerne la difficoltà a pensare la complessità del nostro mondo, in cui tutto è connesso. Viviamo un paradosso. Più aumenta la complessità, più aumenta la tentazione della semplificazione (Ceruti, 2025, p. 2).

Bibliografia

- Baldacci, M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*. Franco Angeli.
- Baldacci, M. (2020). *Un curriculum di educazione etico-sociale. Proposte per una scuola democratica*. Carocci.
- Bauman, Z. (1999). *La società dell'incertezza* (R. Marchisio, Trans.). Il Mulino.
- Bruni, E. M. (Ed.) (2019). *Una pedagogia possibile per l'intercultura*. Franco Angeli.
- Callari Galli, M., Cambi, F., & Ceruti, M. (2016). *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*. Carocci.
- Clarís, S. (2009). Aspetti normativi dell'intercultura. In M. Santerini (Ed.), *La qualità della scuola interculturale. Nuovi modelli per l'integrazione* (pp. 37-64). Erickson.
- Cambi, F., Cives, G., & Fornaca, R. (1991). *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*. La Nuova Italia.
- Ceruti, M. (2017). La scuola e le sfide della complessità. *Studi sulla Formazione*, 20, 9-20. https://doi.org/10.13128/Studi_Formaz-22165
- Ceruti, M. (2025). Dal dolore e dalla fragilità condivise l'anelito alla solidarietà e alla pace. *Avvenire*, 20/03/2025.
- Council of Europe (1996). *European Convention on the Exercise of Children's Rights*. Strasbourg. Retrieved September 04, 2025, from <https://rm.coe.int/european-convention-on-the-exercise-of-children-s-rights/1680a40f72>
- Council of Europe (2006). *Guidelines on Intercultural Education*. Strasbourg: Council of Europe. Retrieved September 04, 2025, from <https://rm.coe.int/168070eb8f>
- Council of Europe (2022). *Recommendation CM/Rec(2022)1 of the Committee of Ministers to member States on pro-*



- moting education for democratic culture through intercultural and multilingual education*. Strasbourg. Retrieved September 04, 2025, from [https://search.coe.int/cm/#{%22CoEIdentifier%22:\[%220900001680a563ca%22\]-,%22sort%22:\[%22CoEValidationDate%20Descending%22\]}](https://search.coe.int/cm/#{%22CoEIdentifier%22:[%220900001680a563ca%22]-,%22sort%22:[%22CoEValidationDate%20Descending%22]})
- Demetrio, D., & Favaro, G. (2004). *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*. Franco Angeli.
- Dewey, J. (2014). *Esperienza e educazione*. Raffaello Cortina. (Original work published 1938)
- Dewey, J. (2020). *Pedagogia, scuola e democrazia* (A. Mariuzzo, Trans.). Scholé. (Original work published 1916)
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *Profile of Inclusive Teachers*. Odense. Retrieved September 05, 2025, from <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf>
- Farahi, F. (2021). *Identità e immigrazione. Prospettive pedagogiche e strategie educative*. Pensa MultiMedia.
- Farahi, F. (2024). L'insegnante inclusivo e la pedagogia interculturale. *Education Sciences & Society*, 1, 294-309. <https://doi.org/10.3280/ess1-2024oa17413>
- Farahi, F. (2025). Il conflitto come risorsa: riflessioni e strategie pedagogiche interculturali. In A. Gramigna, G. Gola, & A.M. Marcelli (Eds.), *Progettare futuri possibili. Pluralismo dei paradigmi e trasformazione* (pp. 477-484). Pensa Multimedia.
- Fiorucci, M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. Franco Angeli.
- Gramsci, A. (1975). *Quaderni dal carcere*. Einaudi.
- Ianes, D. (Ed.) (2025). *Credere obbedire insegnare. Voci critiche sulle Indicazioni Nazionali 2025 per il primo ciclo di istruzione*. Erickson.
- Milani, M. (2017). Competenze interculturali (a scuola). In M. Fiorucci, F. Pinto Minerva, & A. Portera (Eds.), *Gli alfabeti dell'intercultura* (pp. 111-119). ETS.
- Milani, M. (2019). Pedagogia e competenza interculturale: implicazioni per l'educazione. *Encyclopaideia – Journal of Phenomenology and Education*, 23(54), 93-108. <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/9494>
- Milani, L., & Matera, F. (Eds.) (2023). *Accoglienza tra intercultura, cittadinanza e Global Education*. Progedit.
- MPI (1990). C.M. 26 luglio 1990, n. 205, *La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri. L'educazione interculturale*. Retrieved September 04, 2025, from https://www.edscuola.it/archivio/norme/circolari/cm205_90.html
- MPI (2007). *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*. Retrieved September 05, 2025, from https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/pubblicazione_intercultura.pdf
- MIUR (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Retrieved September 05, 2025, from https://www.mim.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf
- MIUR (2014). *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*. Retrieved September 05, 2025, from https://www.mim.gov.it/documents/20182/2223566/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf/5e4-1fc48-3c68-2a17-ae75-1b5da6a55667?t=156466
- MIUR (2015). *Diversi da chi? Raccomandazioni per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura*. Retrieved September 05, 2025, from <https://www.mim.gov.it/documents/20182/2223566/DIVERSI+DA+CHI.pdf/9-0d8a40f-76d2-3408-da43-4a2932131d9b?t=1564667199410>
- MIUR (2018). *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*. Retrieved September 05, 2025, from <https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/>
- MIM (2022). *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*. Retrieved September 04, 2025, from <https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Orientamenti+Interculturali.pdf>
- MIM (2025). *Nuove Indicazioni 2025. Scuola dell'infanzia e primo ciclo di istruzione*. Retrieved September 05, 2025, from <https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Nuove+indicazioni+2025.pdf/cebce5de-1e1d-12de-8252-79758c00a50b?version=1.0&t=1741684578272>
- Morin, E. (1999). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero* (S. Lazzari, Trans.). Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro* (S. Lazzari, Trans.). Raffaello Cortina. (Original work published 1999)
- Morin, E. (2023). *La sfida della complessità* (A. Anselmo & G. Gembillo, Trans.). Le Lettere. (Original work published 1988)
- Shaver, S. (2018). Cultura, multiculturalismo e cittadinanza sociale. *La Rivista delle Politiche Sociali*, 9, 301–321.



- UNESCO (1960). *Convention against discrimination in education*, Paris. Retrieved September 04, 2025, from <https://www.unesco.org/en/legal-affairs/convention-against-discrimination-education>
- UNESCO (1990). *World declaration on education for all and framework for action to meet basic learning needs*, Paris. Retrieved September 04, 2025, from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583>
- UNESCO (2001). *Universal Declaration on Cultural Diversity*. Paris. Retrieved September 04, 2025, from <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/universal-declaration-cultural-diversity>
- UNESCO (2005). *Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions*. Paris. Retrieved September 04, 2025, from <https://www.unesco.org/creativity/en/2005-convention>
- UNESCO (2022). *We need to talk: Measuring intercultural dialogue for peace and inclusion*. Paris. Retrieved September 04, 2025, from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382874>
- UNESCO (2023). *Harnessing intercultural competencies for peacebuilding*. Paris. Retrieved September 04, 2025, from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388190>
- United Nations (1989). *Convention on the Rights of the Child*. United Nations General Assembly. Retrieved September 04, 2025, from <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>
- Vaccarelli, A. (2019). Intercultura e formazione degli insegnanti: percorsi di decostruzione pedagogica. *Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche*, 17(1), 22-40. <http://doi.org/110.14605/EI1621902>

