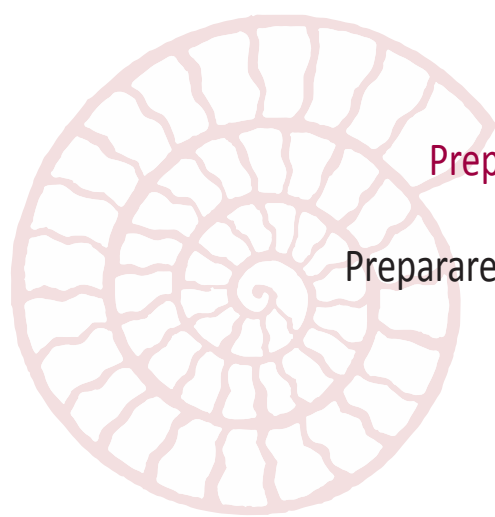




Preparing Primary School Teachers for Multicultural Classrooms: Constructing Professional Identity for Inclusion

Preparare gli insegnanti della scuola primaria alle classi multiculturali: Costruire un'identità professionale orientata all'inclusione

Rossella D'Agostino

Università degli Studi di Salerno (Italy); rdagostino@unisa.it – <https://orcid.org/0009-0006-7908-4455>

Zahra Sadat Mohajeri

Università degli Studi di Salerno (Italy); zmohajeri@unisa.it – <https://orcid.org/0009-0006-0139-973X>

Erika Marie Pace

Università degli Studi di Salerno (Italy); epace@unisa.it – <https://orcid.org/0000-0002-4557-7722>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

According to the 2025 TALIS report by OECD, the percentage of immigrant students or with migrant background has increased by 10 percentage points on average in OECD countries since 2018. In Italy, 38% of teachers work in schools where Italian is not the first language for more than 10% of students, and 38% teach in schools where at least 1% of students are refugees. This underscores the urgency of initial teacher education that equips future teachers to address diverse learning needs and adopt inclusive teaching practices. Teacher identity, defined as a complex and dynamic process shaped by values, experiences, and educational practices, represents an essential dimension. This exploratory study examines the extent to which primary teacher education courses integrate these dimensions to prepare future teachers for multicultural classrooms. Data were collected through an analysis of the course programme of a five-year degree in Primary Education in Italy. Results reveal notable patterns regarding the alignment between course content and the competences required in today's school contexts but also highlights that current provision is not yet sufficient to fully prepare future teachers for multicultural classrooms. The article concludes by offering suggestions to provide more responsive teacher education programmes.

Secondo il rapporto 2025 TALIS dell'OECD, la percentuale di studenti immigrati o con background migratorio è aumentata in media di 10 punti percentuali nei Paesi OCSE dal 2018. In Italia, il 38% degli insegnanti lavora in scuole dove l'italiano non è la prima lingua per più del 10% degli studenti e il 38% insegna in scuole in cui almeno l'1% degli studenti è costituito da rifugiati. Ciò evidenzia l'urgenza di una formazione iniziale che prepari i futuri docenti a rispondere a bisogni di apprendimento diversificati e ad adottare pratiche didattiche inclusive. L'identità docente, intesa come un processo complesso e dinamico plasmato da valori, esperienze e pratiche educative, costituisce una dimensione fondamentale. Questo studio esplorativo analizza in che misura i corsi di formazione per insegnanti della primaria integrino tali dimensioni per preparare i futuri docenti a classi multiculturali. I dati derivano dall'analisi del programma di un corso di laurea quinquennale in Scienze della Formazione Primaria in Italia. I risultati mostrano alcuni allineamenti tra contenuti formativi e competenze richieste nelle scuole attuali, ma mettono anche in luce come l'offerta attuale non sia ancora sufficiente a preparare pienamente i futuri docenti ad affrontare contesti multiculturali. L'articolo conclude proponendo suggerimenti per rendere i percorsi formativi più responsivi.

KEYWORDS

Professional identity, Multiculturalism, Reflexivity, Primary teacher education, Inclusion
Identità professionale, Multiculturalità, Riflessività, Formazione primaria, Inclusione

Citation: D'Agostino, R., Mohajeri, Z.S., & Pace, E.M. (2026). Preparing Primary School Teachers for Multicultural Classrooms: Constructing Professional Identity for Inclusion. *Formazione & insegnamento*, 24(2), 52-59. https://doi.org/10.7346/-fei-XXIV-02-26_06

Copyright: © 2026 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author declares no conflicts of interest.

Acknowledgments:

Authorship: Conceptualization (R. D'Agostino, Z. S. Mohajeri, E. M. Pace); Methodology (R. D'Agostino); Formal analysis (R. D'Agostino); Writing – original draft (R. D'Agostino: Sections 3, 4, and 5; Z. S. Mohajeri: Section 2; E. M. Pace: Sections 1, 6, and 7); Writing – review & editing (R. D'Agostino, Z. S. Mohajeri, E. M. Pace).

DOI: https://doi.org/10.7346/-fei-XXIV-02-26_06

Submitted: December 11, 2025 • **Accepted:** May 28, 2026 • **Published on-line:** July 6, 2026

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introduzione

Negli ultimi decenni, l'Italia ha assistito ad un profondo cambiamento demografico, segnato da una crescente diversificazione culturale all'interno delle classi (Colussi, 2021; MIM, 2024; OECD 2026). Questa trasformazione ha dato origine a una realtà scolastica sempre più multi-etnica e multiculturale in riferimento sia "alla molteplicità di cittadinanze rispetto a quella italiana [...], sia a una pluralità di modelli culturali, che si manifestano in orientamenti, comportamenti, stili di vita eterogenei" (Besozzi, 2021, p. 16). Tale affermazione è supportata dai dati del rapporto TALIS (OECD, 2020) nel quale si evidenzia che già nel 2018 oltre un terzo degli insegnanti italiani lavorava in contesti educativi in cui almeno il 10% degli studenti proviene da un background migratorio. Più recentemente, i dati MIM (2024) relativamente all'a.s. 2022-2023 riportano che gli alunni con cittadinanza non italiana, provenienti da oltre 200 Paesi, ammontano all'11,2%. Nel medesimo rapporto, inoltre, viene evidenziato che tra il 2013 e il 2018, si è registrata una crescita costante, a livello globale, del numero di docenti consapevoli dell'importanza di acquisire competenze per gestire con efficacia la crescente eterogeneità culturale e linguistica delle classi. Nonostante ciò, parte significativa del corpo docente in Italia continua a sentirsi impreparata: solo il 40% dichiara di sentirsi adeguatamente attrezzato per affrontare le sfide poste dalla multiculturalità o dal plurilinguismo in classe (OECD, 2026). Questo dato è allarmante specialmente quando si pensa all'impatto negativo che possa avere sul clima scolastico e sull'efficacia dell'insegnamento in contesti inclusivi (Cottini, 2017; Contini, 2023). L'acquisizione di competenze metodologico-didattiche per operare in classi multiculturali risulta, quindi, essere tra le principali priorità degli insegnanti, sollevando la necessità di un ripensamento dei programmi formativi iniziali e in servizio che possano rispondere efficacemente alle esigenze del contesto scolastico contemporaneo. È ormai evidente che, in una società orientata alla piena inclusione (Ainscow & César, 2006), l'attività didattica svolta in contesti educativi eterogenei, caratterizzati da multiculturalità, multilinguismo, differenti livelli di abilità, interessi e bisogni educativi, richieda competenze professionali sempre più articolate e, di conseguenza, una formazione docente adeguata e continua (OECD, 2019). Tale ambizione riflette la necessità di una trasformazione profonda nei principi valoriali e nelle pratiche didattiche di tutta la comunità educante (Bertagna, 2008) affinché si possano prediligere approcci pedagogici innovativi e inclusivi sensibili alle differenze e capaci di considerare l'eterogeneità culturale come una ricchezza.

In questo scenario, lo sviluppo dell'identità professionale degli insegnanti assume un ruolo centrale (Sibilio & Aiello, 2018). Inteso come un processo dinamico, influenzato da esperienze personali, valori e interazioni professionali (Beijaard et al., 2004; Suarez & McGrath, 2022), il concetto include oggi anche una dimensione multiculturale, sempre più centrale nell'esperienza didattica. Darling-Hammond et al. (2017) lo reputano un elemento essenziale all'interno di un ampio ventaglio di esperienze che concorrono all'apprendimento professionale, contribuendo all'ampliamento delle competenze degli insegnanti e al miglioramento della pratica didattica. Tale sviluppo non può non prescindere dall'integrazione di contenuti relativi al multiculturalismo, dimensione sempre più rilevante nel contesto scolastico contemporaneo. L'aumento della diversità culturale nelle scuole impone, infatti, la necessità che i docenti siano preparati a riconoscere, valorizzare e affrontare efficacemente le differenze presenti nelle aule. Di conseguenza, i percorsi di formazione iniziale

e in servizio necessitano di includere esperienze mirate allo sviluppo di una solida identità professionale, all'acquisizione di competenze interculturali e all'adozione di pratiche didattiche inclusive. Come ampiamente dichiarato nella letteratura, tali percorsi sono fondamentali per promuovere una pedagogia attenta alla pluralità culturale e per contribuire alla costruzione di un ambiente educativo più equo, responsivo e significativo per tutti gli studenti (Sleeter, 2001; Abacioglu et al., 2022).

Alla luce di queste considerazioni, il presente studio intende indagare quanto e come i corsi di formazione docenti per la scuola primaria, progettati sulla base del decreto vigente (Decreto Ministeriale 249/2010), preparino i futuri docenti ad affrontare contesti educativi multiculturali, promuovendo l'inclusione. Nello specifico, l'indagine esplorativa esamina in che misura e con quali modalità il corso di laurea magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria (LM-85bis) integri contenuti e strategie utili a preparare i futuri docenti ad affrontare contesti multiculturali, promuovendo l'inclusione. Tale contributo si colloca all'interno di un lavoro di ricerca più ampio e articolato, volto a esaminare complessivamente il ruolo della formazione iniziale degli insegnanti rispetto alle sfide poste dalla crescente complessità e multiculturalità dei contesti educativi. In questa fase preliminare, tuttavia, si è scelto di concentrare l'attenzione su un unico ambito di analisi, al fine di descrivere e approfondire in modo più chiaro e sistematico le caratteristiche del percorso formativo considerato, rimandando a successivi sviluppi l'estensione dello studio ad altri atenei.

2. Cornice teorica: il multiculturalismo come paradigma educativo contemporaneo

Tra la fine degli anni Sessanta e i primi anni Settanta, il termine *multiculturalismo* fece il suo ingresso nel dibattito pubblico, promosso in particolare da Paesi come l'Australia e il Canada (Mann, 2012). La scelta di questi Stati di adottare un'identità multiculturale e di dichiarare esplicitamente il proprio sostegno a tale paradigma evidenzia la crescente rilevanza del concetto (Rattansi, 2011). I movimenti migratori su scala globale hanno contribuito a renderlo un tema centrale anche nel confronto educativo (Verkuyten, 2005), mentre espressioni quali *multiculturalismo*, *società multiculturale* ed *educazione multiculturale* si sono affermate come riferimenti consolidati in diversi ambiti disciplinari (Tamang, 2022). Prima di analizzare in profondità il multiculturalismo, è utile soffermarsi sul concetto di *cultura*. Già nel 1952, gli antropologi Kroeber e Kluckhohn avevano individuato ben 164 definizioni del termine, un numero che, nei decenni successivi, è aumentato piuttosto che ridursi. Nella prospettiva evolutiva contemporanea, la cultura è spesso associata all'apprendimento sociale, che si sviluppa attraverso l'osservazione o l'interazione con altri individui o con i loro prodotti. Le ricerche più recenti indicano che i fattori sociali, più ancora di quelli cognitivi, sono determinanti per la nascita di una cultura cumulativa. In questa visione, l'essere umano è intelligente in quanto essere culturale, e non viceversa (Heyes, 2020).

Sebbene non esista ancora una definizione univoca e condivisa di multiculturalismo, la letteratura propone diverse interpretazioni che ne delineano tratti fondamentali dei principi e dei valori inclusivi. Secondo l'UNESCO (2009), si tratta della presenza di gruppi culturali diversi all'interno di una società, in cui la diversità è riconosciuta e rispettata come un elemento positivo e fonte di arricchimento per tutti i membri della comunità. L'approccio multiculturale mira a

promuovere l'interazione, la comprensione e lo scambio tra culture, affinché esse possano convivere pacificamente e con un livello minimo di tensione (Sadeghi, 2019). Ne consegue che nella realtà odierna il multiculturalismo è considerato una direzione emergente per il futuro. Diversi studiosi, tra cui Prema e Haripriya (2023), Salimi e Rad (2024), Kincheloe e Steinberg (1997), Mozafari (2020), si sono occupati di multiculturalismo, e i termini che ricorrono più frequentemente nelle loro definizioni includono: uguaglianza, antidiscriminazione, giustizia sociale, pace, civiltà, cultura, razza, etnia e nazionalità.

Alla base del multiculturalismo vi è l'idea che tutte le culture debbano essere rispettate e valorizzate, in quanto portatrici di pari dignità e significato. Esso si fonda sulla concezione della cultura come un processo dinamico e in costante trasformazione, rifiutando qualsiasi forma di egemonia o marginalizzazione culturale (Parekh, 2000). In molti casi, il multiculturalismo viene interpretato come una risposta ai fenomeni migratori, che hanno contribuito alla costituzione di società sempre più eterogenea. In tale ottica, l'attenzione si focalizza sui modi attraverso cui i gruppi migranti riescono a preservare la propria identità culturale, pur adattandosi e interagendo con la società di accoglienza (Joppke, 2004). Nel quadro del multiculturalismo, le differenze culturali non vengono né annullate né omologate; idealmente, ciò che è percepito come divergente può trasformarsi in una risorsa per l'intera collettività (Pace & Aiello, 2022). Tuttavia, nella realtà contemporanea, coesistono sia il riconoscimento del valore della diversità sia tendenze alla marginalizzazione (Parekh, 2010). Berry e Sam (2014, p. 97) sottolineano che “[i]l multiculturalismo è la presenza essenziale della diversità culturale nella società. Oltre alla semplice presenza della diversità, esso richiede contatti interculturali e la partecipazione equa di tutti gli elementi culturali alla vita sociale nel suo complesso.”

Il concetto di società multiculturale viene spesso utilizzato per descrivere i profondi cambiamenti sociali legati alla trasformazione della composizione etnica della popolazione. Da una struttura demografica storicamente omogenea si è passati a una realtà eterogenea, con implicazioni non solo quantitative, ma anche qualitative (Heckmann, 1993). In questo senso, la società multiculturale costituisce una categoria descrittiva, mentre atteggiamenti come la tolleranza e l'apertura verso l'altro rappresentano competenze che si costruiscono anche attraverso il confronto critico con il passato (Raz, 1994). Nonostante la crescente interconnessione globale e la formazione di sistemi regionali o transnazionali, le questioni legate all'etnicità e alle differenze culturali mantengono una rilevanza centrale (Khosravi, 2008). Come osserva Raz:

“L'intero concetto di multiculturalismo mira a incoraggiare le società a preservare la propria diversità culturale. Piuttosto che opporsi al cambiamento, il multiculturalismo afferma che i membri di gruppi diversi dovrebbero valorizzare e rispettare le altre culture presenti nella società. Questo, a sua volta, genera inevitabili cambiamenti nelle culture produttive, specialmente in quelle che si sono sviluppate in relativa isolazione (Raz, 1994, p. 39, trad. degli autori).

Nel contesto educativo, il multiculturalismo si traduce nell'integrazione di prospettive e narrazioni culturali differenti all'interno dei curricula e dei metodi didattici. L'obiettivo è quello di contrastare le disuguaglianze culturali e promuovere l'inclusività, riconoscendo e valorizzando i *background* degli studenti nel processo di apprendimento (Banks, 2008).

L'educazione multiculturale si compone di un insieme di strategie e materiali didattici pensati per supportare gli insegnanti nell'affrontare le sfide poste dalla crescente diversità della popolazione scolastica. Mira a garantire elevati livelli di apprendimento per tutti gli studenti (Arslan & Rață, 2015). Banks (1993) la definisce come un'idea, un movimento di riforma educativa e un processo volto a trasformare profondamente le istituzioni scolastiche. Secondo Levinson (2012), in una prospettiva multiculturale, gli studenti insieme ai loro vissuti e alle loro esperienze, occupano il centro dell'azione educativa. In questo contesto, l'attenzione alla diversità culturale degli studenti, congiunta alla promozione dell'inclusione come principio fondante e obiettivo formativo, rappresenta un elemento chiave per il rafforzamento della coesione sociale e culturale (Arsal, 2019). Le classi scolastiche, infatti, sono sempre più caratterizzate dalla presenza di studenti con background migratorio o con origini culturali, etniche e linguistiche differenti. In particolare, nelle aree urbane, gli insegnanti si confrontano quotidianamente con una notevole eterogeneità culturale e sociale.

L'educazione multiculturale si propone di trasformare profondamente il sistema scolastico, al fine di garantire pari opportunità di apprendimento a tutti gli studenti e contribuire alla costruzione di una società più equa e inclusiva (Arslan & Rață, 2015). Per realizzare tali obiettivi, è fondamentale che i docenti acquisiscano competenze e conoscenze specifiche per gestire la diversità in aula e promuovere pratiche didattiche inclusive. Tuttavia, l'attuazione di un'educazione multiculturale implica sia sfide sia opportunità, che devono essere pienamente comprese per poter essere affrontate in modo efficace e consapevole (Naz et al., 2023).

Alla luce di quanto esposto, l'educazione multiculturale non può prescindere da una riflessione sul contesto concreto in cui essa prende forma: la classe. In particolare, è nella classe multiculturale che il multiculturalismo si traduce in pratiche didattiche quotidiane e nel modo in cui gli insegnanti interpretano il proprio ruolo. Una classe multiculturale è un ambiente in cui studenti e insegnanti provengono da background etnici differenti e sono aperti all'accoglienza di tutte le razze, culture e religioni (Hoosein, 2014). In tale contesto, gli studenti non solo apprendono i contenuti scolastici, ma sono anche chiamati a imparare la lingua veicolare dell'insegnamento, essenziale tanto per l'apprendimento quanto per la comunicazione con i pari e con gli insegnanti (Yamat et al., 2013).

Il multiculturalismo è un elemento essenziale nell'educazione contemporanea, poiché garantire un'istruzione equa richiede che gli insegnanti ne comprendano a fondo principi e implicazioni (Alismail, 2016). La crescente presenza, nelle scuole, di diversità etniche, di genere, religiose e di esperienze legate al transnazionalismo rende questo concetto sempre più complesso, influenzando le modalità con cui i docenti rispondono ai bisogni formativi di studenti provenienti da contesti culturali eterogenei (Banks, 2004; Kymlicka, 1995). Per affrontare efficacemente tali sfide, l'insegnante è chiamato a combinare competenza pedagogica e sensibilità interculturale, adottando un approccio personalizzato e imparziale, capace di valorizzare le esperienze di apprendimento di ciascun alunno (Linton, 2018; Capobianco, 2024). Un ruolo chiave è inoltre quello di promuovere la libertà di espressione culturale, incoraggiando la condivisione in classe delle identità etniche e delle tradizioni di ciascuno, così da arricchire il percorso formativo collettivo (Friswell et al., 2013; Strollo & Capobianco, 2025).

3. L'identità professionale del docente nei contesti multiculturali

Preparare adeguatamente gli insegnanti che operano in contesti multiculturali è oggi una priorità riconosciuta a livello internazionale, poiché rappresenta un fattore decisivo per costruire una scuola inclusiva e capace di offrire un'istruzione di qualità (Bove, 2019). Affinché si possa valorizzare la crescente diversità culturale nelle classi, si evidenzia con forza la necessità di investire nella formazione degli insegnanti, a partire dalla costruzione dell'identità professionale. Questa non può essere considerata un'entità statica, ma un processo dinamico, profondamente influenzato dal contesto e dalle interazioni con studenti, colleghi e famiglie (Pishghadam et al., 2022). L'identità professionale è infatti strettamente legata alla capacità del docente di rispondere in modo riflessivo e consapevole ai bisogni di contesti educativi sempre più multiculturali.

Si tratta di un percorso che si costruisce nel tempo, inizialmente attraverso esperienze personali e successivamente mediante la formazione e la pratica professionale (Day, 2002). In ambienti scolastici caratterizzati da una pluralità di culture, lingue e valori, l'insegnante è chiamato a rinegoziare costantemente la propria visione del ruolo educativo, confrontandosi con aspettative e bisogni differenti. Il multiculturalismo, in questo senso, si configura come elemento trasformativo che incide profondamente sulla costruzione del sé professionale, stimolando pratiche riflessive, atteggiamenti inclusivi e una sempre maggiore consapevolezza interculturale.

In questa direzione, Hong et al. (2024) propongono una definizione attuale dell'identità professionale degli insegnanti, intesa come:

“La comprensione e le convinzioni che i docenti hanno di sé in quanto educatori, in relazione a identità multiple e interconnesse. Tale identità si sviluppa attraverso processi agentivi di autoregolazione orientati agli obiettivi, che permettono di interpretare e rielaborare continuamente esperienze personali e professionali, situate all'interno di contesti storico-socioculturali stratificati” (Hong et al., 2024, p. 162, trad. degli autori).

Come afferma Norton (2013), la modalità con cui un individuo interpreta il proprio rapporto con il mondo, ovvero come tale relazione si configura nel tempo e nello spazio e come si delineano le sue possibilità future, è un aspetto centrale anche nell'ambito di studi dell'educazione multiculturale. In questo quadro, il concetto di “multiculturalismo” non si limita a descrivere la coesistenza di culture diverse, ma diventa uno strumento di analisi e di trasformazione, capace di sollecitare una riflessione critica sul proprio ruolo e sui propri valori, favorendo così una ristrutturazione dell'identità professionale in senso più inclusivo, consapevole e aperto alla diversità. Di conseguenza, i corsi di formazione per i futuri docenti non possono prescindere da temi che mettono in risalto l'eterogeneità delle classi, e come questa, in un'ottica inclusiva, debba essere considerata un valore aggiunto. Infatti, le ricerche sul tema evidenziano che una riflessione sull'identità culturale e l'adozione di approcci didattici attenti alle diversità contribuiscono ad aumentare la consapevolezza interculturale degli insegnanti (Mitchell, 2009).

4. Metodologia

Sulla base di queste riflessioni, adottando una metodologia qualitativa di tipo documentale, l'obiettivo della ricerca è stato di analizzare l'offerta formativa del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Salerno, nell'anno accademico 2024–2025. L'indagine è stata intenzionalmente limitata a un singolo ateneo, selezionato come contesto pilota, poiché si è reso necessario esplorare e definire il metodo di analisi per l'individuazione dei dati, in assenza di strumenti metodologici consolidati per questo specifico ambito di ricerca. Tale scelta ha inoltre consentito di garantire una maggiore profondità analitica nella fase esplorativa dello studio. L'analisi è stata condotta attraverso una lettura sistematica dei programmi ufficiali dei singoli insegnamenti previsti dal corso di laurea, disponibili sul sito dell'Ateneo all'interno delle schede d'insegnamento, ed è stata svolta tra aprile e maggio 2025, periodo durante il quale sono stati esaminati in modo approfondito contenuti, obiettivi formativi e articolazione degli insegnamenti. L'obiettivo dell'analisi è stato quello di rilevare la presenza di contenuti espliciti o impliciti riconducibili al tema del multiculturalismo. A tal fine, è stata predisposta una griglia di parole chiave, tra cui “cultura”, “intercultura”, “multiculturale”, “multiculturalità” e “multiculturalismo”, utilizzata come strumento guida per l'individuazione di riferimenti teorici e operativi afferenti all'educazione interculturale. In una fase successiva, l'analisi è stata estesa anche all'identificazione di termini affini o semanticamente correlati, con l'obiettivo di ampliare la sensibilità interpretativa dell'indagine e intercettare eventuali varianti terminologiche, lessicali o concettuali presenti nei testi.

Il corso analizzato, in conformità alla normativa del Corso di Laurea a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria, costituisce l'unico percorso abilitante all'insegnamento in Italia, come previsto dal Decreto Ministeriale n. 249 del 10 settembre 2010. Tale normativa definisce con chiarezza il profilo professionale dei laureati della classe LM-85bis, sottolineando la necessità di garantire una preparazione solida nei diversi ambiti disciplinari oggetto di insegnamento, unita alla capacità di adattare i contenuti in modo flessibile ed efficace, in relazione al livello scolastico, all'età e al contesto culturale degli studenti.

Il decreto, inoltre, evidenzia come le conoscenze disciplinari non possano essere considerate sufficienti se non accompagnate da competenze trasversali, quali la gestione della classe, la progettazione di percorsi educativi e didattici e la capacità di utilizzare metodologie diversificate in funzione dei bisogni degli alunni. Centrale è anche la dimensione inclusiva della formazione: i futuri insegnanti sono infatti chiamati a sviluppare abilità specifiche per favorire l'integrazione e la partecipazione attiva degli alunni con bisogni educativi speciali, ponendo particolare attenzione alle strategie didattiche inclusive e alla collaborazione con figure di supporto e con le famiglie (DM 249/2010, art.6, Corso di laurea magistrale in Scienze della formazione primaria – LM-85bis, Obiettivi formativi qualificanti).

Gli obiettivi formativi del corso di laurea magistrale sono riferibili al Quadro Europeo delle Qualifiche (EQF), evidenziando come tale strumento europeo ponga al centro non solo l'acquisizione di conoscenze disciplinari, ma anche lo sviluppo di competenze trasversali, sociali e interculturali (European Commission, n.d.). In particolare, l'EQF enfatizza la capacità di applicare le conoscenze in contesti reali complessi, di agire in modo autonomo e responsabile e di adattare le pratiche professionali a contesti educativi eterogenei. In questa prospettiva, la formazione dei futuri docenti della

scuola primaria e dell'infanzia si configura come un processo che integra la dimensione nazionale con quella europea, promuovendo un profilo professionale orientato all'inclusione e alla valorizzazione delle differenze culturali. Il corso di Scienze della Formazione Primaria, in linea con i descrittori EQF, mira dunque a preparare insegnanti capaci di rispondere alle esigenze di classi sempre più multiculturali, favorendo pratiche educative inclusive e una didattica attenta ai bisogni formativi di tutti gli alunni.

Il piano di studi è caratterizzato da attività formative indispensabili ed attività formative caratterizzanti con settori scientifico disciplinari che sono raggruppati in tre aree: attività formative e di base - psicopedagogiche e metodologico-didattiche (78 CFU); attività formative caratterizzanti, area 1: i saperi della scuola (135 CFU) ed infine, area 2: insegnamenti per l'accoglienza di studenti disabili (31 CFU). A queste si aggiungono ulteriori attività per complessivi 56 crediti, comprendenti insegnamenti a scelta, tirocinio, laboratori e prova finale (DM n. 249/2010).

Per quanto riguarda il corso offerto dall'Università degli Studi di Salerno, nel rispetto dei CFU previsti dal DM 249/2010, esso prevede 276 crediti dedicati alle discipline teoriche e laboratoriali (92%) e 24 crediti riservati alle attività di tirocinio (8%), per un totale di 300 crediti formativi al termine del percorso. Nell'ambito di questa ricerca sono stati presi in considerazione tutte le attività previste dal piano di studi. Utilizzando i termini sopracitati, sono state analizzate tutte le schede, comprendenti di titolo dell'insegnamento, descrizione dei contenuti, le finalità e gli obiettivi, e i testi di riferimento nonché quelli consigliati. Tra questi sono stati individuati 6 insegnamenti appartenenti a 4 settori scientifico disciplinari.

5. Risultati

L'analisi del piano di studi ha permesso di individuare i settori scientifico-disciplinari (SSD)¹ maggiormente coinvolti nell'elaborazione di contenuti afferenti ai temi della multiculturalità e dell'interculturalità. I risultati emersi evidenziano come tali tematiche trovino spazio, in modo più sistematico, all'interno di quattro principali ambiti disciplinari: il settore M-PED/01, relativo alla Pedagogia generale e sociale e l'M-PED/03, inerente alla Pedagogia e alla Didattica Speciale; il settore M-GGR/01, riconducibile alla Geografia, ed infine, il settore M-PSI/04, che riguarda la Psicologia dello sviluppo e dell'educazione. Questi ambiti rappresentano i nuclei concettuali attorno ai quali si articola la riflessione educativa sull'inclusione, l'identità culturale e la diversità nelle pratiche didattiche e formative. Nello specifico, nel corso di laurea dell'Università degli Studi di Salerno, le tematiche legate alla multiculturalità e all'interculturalità trovano espressione attraverso specifici insegnamenti afferenti a diversi settori scientifico-disciplinari. In particolare, al primo anno è previsto l'insegnamento di Pedagogia interculturale (1), che introduce gli studenti ai fondamenti teorici e metodologici del dialogo tra culture. Al secondo anno, il percorso prosegue con Geografia e il relativo Laboratorio di Geografia (2), che offrono strumenti per comprendere la dimensione territoriale e socioculturale della diversità. Al terzo anno, infine, è

previsto l'insegnamento di Psicologia culturale delle disabilità e dell'integrazione, accompagnato dal Laboratorio di Psicologia culturale delle disabilità e dell'integrazione (3), volto ad approfondire le dinamiche psicologiche e sociali legate ai processi di inclusione. Accanto a questi, si collocano i corsi di Pedagogia Generale (M-PED/01) (4) e di Pedagogia Speciale (5) e Didattica Speciale (M-PED/03) (6), che approfondiscono in modo sistematico i bisogni educativi speciali, le situazioni di svantaggio e le diverse forme di diversità presenti nei contesti scolastici e sociali. Tali insegnamenti forniscono strumenti teorici e metodologici utili a riconoscere le differenze individuali e a sviluppare pratiche didattiche inclusive, orientate a valorizzare le potenzialità di ogni studente e a promuovere l'integrazione e la partecipazione attiva all'interno della comunità educativa. Non si esclude, tuttavia, la possibilità che da parte di singoli docenti possano essere proposti contenuti, moduli o testi che affrontano in modo trasversale o complementare i temi della multiculturalità e dell'interculturalità, anche al di fuori dei percorsi esplicitamente dedicati.

Nello specifico, l'insegnamento di Pedagogia interculturale (1) ha come obiettivo fornire agli studenti una preparazione solida sui concetti fondamentali e sugli strumenti operativi indispensabili per progettare e realizzare percorsi di educazione interculturale. Da ciò che emerge dalla scheda dell'insegnamento, tale percorso è orientato a favorire l'incontro tra persone appartenenti a culture differenti, con lo scopo di apprendere a convivere e a interagire con l'altro in modo costruttivo e rispettoso, basandosi su valori universalmente condivisibili come la tolleranza, il rispetto e la solidarietà. Nel corso delle lezioni si affrontano temi centrali come il significato e l'evoluzione del concetto di cultura, le dinamiche e le difficoltà legate alla comunicazione interculturale. Vengono, inoltre, analizzate strategie educative e didattiche specifiche da applicare in ambito scolastico, al fine di sviluppare una pratica pedagogica realmente inclusiva. Le conoscenze acquisite saranno trasferibili nella pratica educativa quotidiana, permettendo allo studente di progettare e realizzare interventi coerenti con una prospettiva interculturale. Inoltre, il corso promuove lo sviluppo di un'autonoma capacità di giudizio, utile per interpretare con senso critico le realtà educative e per affrontarle in modo consapevole e responsabile.

In seguito, l'insegnamento di Geografia (2) valorizza il ruolo centrale della disciplina nella comprensione critica e profonda delle complesse relazioni tra territorio, cultura e società. Come indicato nella scheda dell'insegnamento, la geografia non si limita all'analisi dello spazio fisico, ma si configura come una disciplina capace di interpretare i processi di trasformazione territoriale attraverso una pluralità di prospettive, naturali, economiche, sociali e culturali e su differenti scale, dal livello locale a quello globale. Il territorio non è quindi concepito soltanto come un insieme di dati fisici o morfologici, ma viene letto come espressione dell'identità collettiva, come patrimonio da valorizzare e come risorsa strategica per lo sviluppo sostenibile e l'innovazione sociale. In questo contesto, la dimensione interculturale assume un ruolo di primo piano: la cultura è intesa non solo come elemento simbolico e identitario, ma anche come fattore di cambiamento. La geografia si afferma così come una disciplina educativa fondamentale per formare cittadini consapevoli, in grado di orientarsi nel mondo contemporaneo, coglierne le trasformazioni e contribuire alla costruzione di società più inclusive e sostenibili. L'attenzione si concentra in particolare sui processi che modellano l'organizzazione dello spazio, sulle relazioni tra i luoghi e sulle dinamiche che plasmano l'identità territoriale. Le lezioni frontali, i seminari e le esercitazioni offrono agli studenti l'opportunità di sviluppare competenze operative e riflessive, rendendo la geografia una disciplina viva, connessa

1 Dal 2024 è entrato in vigore il DM 639/2024, relativo alla determinazione dei gruppi scientifico-disciplinari e alla riconduzione dei settori scientifico-disciplinari ai nuovi gruppi. Nel presente contributo si mantiene tuttavia il riferimento ai settori scientifico-disciplinari previsti dal DM 249/2010, in coerenza con il quadro normativo richiamato per il corso di laurea magistrale in Scienze della Formazione Primaria.

alla realtà e fortemente orientata alla formazione di una cittadinanza attiva e responsabile.

Parallelamente, il corso di Psicologia culturale delle disabilità e dell'integrazione (3) esplora il rapporto tra individuo e contesto, mettendo in evidenza il ruolo fondamentale che l'ambiente culturale e sociale gioca nella definizione e nell'esperienza della disabilità. Il corso propone una visione ampia, critica e articolata della disabilità, non riducendola a una mera condizione individuale, ma interpretandola come il risultato di una complessa interazione tra fattori personali, educativi, relazionali e culturali. Lo studio delle funzioni psichiche, tipiche e atipiche, nell'età dello sviluppo, avviene con uno sguardo attento all'inclusione e all'adattamento nei diversi contesti di vita. Gli studenti approfondiscono sia le basi teoriche che gli strumenti operativi della psicologia applicata alla disabilità e sono invitati a riflettere criticamente sui significati che le diverse realtà attribuiscono alla disabilità e alle possibilità di integrazione.

Tra le principali conoscenze promosse dall'insegnamento vi è l'analisi del concetto di disabilità in prospettiva storica e culturale, insieme allo studio dei principali quadri deficitari, delle loro caratteristiche distintive e delle cause attualmente conosciute. In ambito applicativo, gli studenti delineano per ciascuna tipologia di disabilità le principali linee di ricerca e di intervento, considerando le diverse aree dello sviluppo cognitiva, emotiva, relazionale, linguistica e motoria. Particolare attenzione è rivolta all'analisi delle relazioni tra disabilità e i principali contesti di vita, come la famiglia, la scuola e la comunità, e al ruolo che la psicologia svolge nei diversi ambiti d'intervento, sia clinici che educativi. Il corso prevede anche l'approfondimento di tematiche specifiche legate a singoli disturbi, con l'obiettivo di offrire strumenti concreti e mirati per affrontare la complessità dell'inclusione scolastica e sociale in modo consapevole ed efficace.

In aggiunta, il corso di Pedagogia Generale (4) si concentra sull'evoluzione del pensiero educativo e sulla pedagogia dell'insegnamento, fornendo strumenti per comprendere come le pratiche didattiche possano adattarsi ai bisogni degli studenti e come la riflessione pedagogica si intrecci con i cambiamenti sociali e culturali della società contemporanea. Al centro dell'analisi vi è anche il ruolo dell'educatore e l'azione educativa nella pratica quotidiana, considerando le competenze necessarie per sostenere efficacemente lo sviluppo degli studenti.

Amplia questa prospettiva, l'insegnamento di Pedagogia Speciale (5) concentrando sui processi educativi rivolti a persone con disabilità o con bisogni educativi speciali, collocandoli all'interno di un contesto culturale e sociale più ampio. In questo modo si evidenzia come le pratiche educative siano influenzate dai valori e dalle norme culturali e come l'educatore debba modulare il proprio intervento tenendo conto sia delle differenze individuali sia delle dinamiche della comunità in cui opera, promuovendo una comprensione integrata dell'inclusione.

Completando questo percorso, l'insegnamento di Didattica Speciale (6) mira a stimolare una riflessione critica sulle teorie e sulle pratiche didattiche volte a progettare interventi educativi realmente inclusivi. Il corso approfondisce i principi che guidano l'inclusione, analizza l'organizzazione del contesto scolastico e delle procedure didattiche in modo sensibile alle diversità culturali e promuove metodologie capaci di favorire la partecipazione e l'apprendimento di tutti gli studenti. In questo senso, Didattica Speciale rappresenta un ponte tra la conoscenza pedagogica generale e speciale e l'applicazione pratica di strategie educative che valorizzano le differenze individuali e culturali presenti nelle scuole contemporanee (Università degli Studi di Salerno, n.d.).

Nel loro insieme, questi insegnamenti contribuiscono a costruire nei futuri docenti una visione capace di affrontare con competenza le sfide della diversità culturale. Tuttavia, andrebbe ulteriormente incentivata una diffusione trasversale e sistematica delle tematiche interculturali all'interno di tutti i percorsi formativi, affinché diventi un elemento strutturale e condiviso della formazione degli insegnanti (Gobbo, 2011; UNESCO, 2006).

6. Discussione e prospettive future

L'analisi del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria evidenzia come l'offerta formativa contenga nuclei teorici e metodologici rilevanti per la preparazione dei futuri insegnanti a operare in contesti multiculturali e inclusivi. In particolare, gli insegnamenti individuati forniscono strumenti per comprendere e valorizzare la diversità culturale, linguistica e sociale presente nelle classi contemporanee.

Questi percorsi favoriscono lo sviluppo di una prima sensibilità interculturale, stimolano la riflessione critica sul ruolo del docente e introducono le basi per pratiche educative inclusive, in linea con quanto sostenuto da Sleeter (2001) e Banks (2015) riguardo all'importanza di un'educazione multiculturale integrata e consapevole.

Tuttavia, dall'analisi documentale emerge che i contenuti interculturali, sebbene presenti, risultano ancora frammentati e non sistematicamente integrati nel piano di studi. In particolare, la concentrazione dei temi interculturali in insegnamenti specifici rischia di generare una discontinuità nella costruzione di competenze trasversali e limita la formazione di un'identità professionale pienamente orientata alla gestione della diversità. Analogamente, la componente pratica, costituita da laboratori, tirocini mirati e progetti applicativi, necessita di essere valorizzata maggiormente per consolidare le conoscenze teoriche in esperienze operative reali. Questo disallineamento tra contenuti formativi e complessità delle classi multiculturali sottolinea la necessità di un approccio più sistemico e integrato, coerente con le evidenze della letteratura internazionale (Mitchell, 2009; OECD, 2018, 2020b).

Il multiculturalismo, come paradigma educativo, non si limita a descrivere la coesistenza di culture diverse, ma richiede interazioni significative e riflessive tra studenti, insegnanti e contesti culturali (Mohajeri et al., 2025a, 2025b), affinché la diversità sia riconosciuta come risorsa educativa e non percepita come ostacolo (UNESCO, 2009; Parekh, 2000, 2010). In questo senso, la costruzione dell'identità professionale degli insegnanti assume un ruolo centrale: essa si sviluppa attraverso processi agentivi e riflessivi, influenzati da esperienze personali e professionali e dalle interazioni con contesti storico-socioculturali stratificati (Beijaard et al., 2004; Hong et al., 2024; Suarez & McGrath, 2022). La formazione iniziale, pertanto, deve favorire la consapevolezza critica rispetto ai propri valori, alla propria identità culturale e agli stili di insegnamento, promuovendo atteggiamenti inclusivi e la capacità di adattarsi a contesti complessi (Sleeter, 2001; Mitchell, 2009).

L'analisi dei singoli insegnamenti mette in luce come Pedagogia Interculturale fornisca strumenti teorici e metodologici per comprendere i processi culturali e favorire il dialogo tra culture, mentre Geografia e i relativi laboratori permettono di collegare la dimensione territoriale alla comprensione delle dinamiche sociali e culturali. Analogamente, la Psicologia culturale della disabilità approfondisce il rapporto tra individuo e contesto, promuovendo una visione inclusiva della disabilità, coerente con le indicazioni di Banks (2015) sull'integrazione delle differenze culturali nell'apprendi-

mento. Pedagogia Generale, Pedagogia Speciale e Didattica Speciale completano il percorso, fornendo strumenti per progettare interventi educativi coerenti con un approccio inclusivo e interculturale, come sottolineato da Sleeter (2001).

Nonostante questi elementi positivi, la dimensione interculturale non è ancora sufficientemente trasversale e sistemica, per cui il multiculturalismo rischia di essere percepito come componente opzionale della formazione. Tale frammentazione limita la possibilità di consolidare un'identità docente coerente, capace di affrontare le sfide poste dalla crescente eterogeneità delle classi italiane, dove studenti provengono da background culturali, linguistici e socioeconomici diversificati (Colussi, 2021; MIM, 2024).

Alla luce di queste evidenze, risulta necessario ripensare i percorsi di formazione iniziale in termini strutturali, integrando sistematicamente competenze interculturali, pratiche inclusive e strumenti operativi, in modo da favorire lo sviluppo di un'identità professionale dinamica e riflessiva. Tra le priorità emergono:

- Integrazione trasversale dei contenuti interculturali in tutti gli insegnamenti, superando l'approccio modulare isolato e promuovendo la coerenza formativa lungo l'intero percorso universitario;
- Potenziare laboratori, tirocini e progetti pratici in contesti multiculturali reali, per permettere agli studenti di tradurre la teoria in esperienze operative concrete;
- Formazione dei docenti universitari sull'approccio interculturale, affinché garantiscano continuità e coerenza tra teoria e pratica;
- Esplicitazione e accompagnamento dello sviluppo dell'identità professionale interculturale, promuovendo la consapevolezza del ruolo del docente come mediatore culturale e facilitatore di apprendimenti significativi.

In questa prospettiva, i risultati dell'analisi potrebbero costituire la base per raccomandazioni operative rivolte ai corsi di laurea in Scienze della Formazione Primaria di altri atenei, favorendo una riflessione comparativa sull'integrazione dei principi dell'educazione interculturale e inclusiva nei curricula formativi. Tale trasferibilità, pur nel rispetto delle specificità istituzionali e territoriali, consentirebbe di valorizzare l'esperienza analizzata come riferimento per il miglioramento e l'armonizzazione delle pratiche formative in ambito nazionale. Rendere il multiculturalismo un asse strutturale della formazione iniziale significa non solo promuovere competenze professionali, ma contribuire alla costruzione di una scuola inclusiva e democratica, in cui la pluralità culturale diventa risorsa educativa, la partecipazione è valorizzata e la coesione sociale rafforzata (Banks, 2008; Colussi, 2021; OECD, 2018). La formazione di un habitus professionale del docente orientato al multiculturalismo, in questa prospettiva, non costituisce un investimento accessorio, ma rappresenta un elemento strategico per lo sviluppo di cittadini consapevoli e attivi, capaci di interpretare, plasmare e contribuire a un mondo in costante cambiamento (OECD, 2018).

7. Limiti

Data la natura esplorativa di questo studio, nonché i limiti di carattere metodologico, si è deciso di focalizzare l'attenzione su un solo percorso formativo, così da poter realizzare un'analisi più approfondita e coerente delle sue caratteristiche strutturali, dei contenuti offerti e delle possibili strategie rivolte all'insegnamento in contesti inclusivi e multiculturali. Questa scelta ha permesso di esaminare il contesto indivi-

duato con maggiore precisione interpretativa, evitando di frammentare l'analisi tra realtà formative differenti. In futuro, la ricerca potrà essere ampliata includendo altri atenei e corsi di studio, al fine di favorire confronti più estesi e una comprensione più articolata delle modalità attraverso cui la formazione iniziale dei docenti risponde alle sfide della multiculturalità nei contesti educativi contemporanei.

Riferimenti bibliografici

- Abacioglu, C. S., Fischer, A. H., & Volman, M. (2022). Professional development in multicultural education: What can we learn from the Australian context? *Teaching and Teacher Education*, 114, Article 103701. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103701>
- Ainscow, M., & César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 231–238. <https://www.jstor.org/stable/23421604>
- Alismail, H. A. (2016). Multicultural education: Teacher's perceptions and preparation. *Journal of Education and Practice*, 7(11), 139–146. <https://pdfs.semanticscholar.org/bb81/309e93ef1084-583a3a298f91a4a8ffad4d48.pdf>
- Arsal, Z. (2019). Critical multicultural education and preservice teachers' multicultural attitudes. *Journal for Multicultural Education*, 13(1), 106–118. <https://doi.org/10.1108/JME-10-2018-0068>
- Arslan, H., & Rață, G. (2015). *Multicultural education: From theory to practice*. Cambridge Scholars Publishing.
- Banks, J. A. (1993). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. *Review of Research in Education*, 19, 3–49. <https://www.jstor.org/stable/1167339>
- Banks, J. A. (2004). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 3–29). Jossey-Bass.
- Banks, J. A. (2008). *An introduction to multicultural education*. Pearson Education.
- Banks, J. A. (2015). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching*. Routledge.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Berry, J. W., & Sam, D. L. (2014). Multicultural societies. In V. Benet-Martínez & Y. Hong (Eds.), *The Oxford handbook of multicultural identity* (pp. 97–117). Oxford University Press.
- Bertagna, G. (2008). Per una teoria della comunità educante. In Centro Studi Scuola Cattolica (Ed.), *Costruire la comunità educante: X Rapporto sulla scuola Cattolica in Italia* (pp. 13–45). La Scuola.
- Besozzi, E. (2021). Gli insegnanti nella scuola multiculturale contemporanea. In E. Colussi (Ed.), *La formazione interculturale dei docenti: Professionalità, risorse e sfide globali* (pp. 13–31). Fondazione ISMU. https://www.ismu.org/wp-content/uploads/2021/12/La-formazione-interculturale-dei-docenti_Miur-Rossellini_Colussi.pdf
- Bove, C. (2019). Pensare con metodo e logica dell'indagine: La ricerca-azione per la formazione e l'azione nella scuola multiculturale. *Educazione Interculturale*, 17(1), 59–75. <https://doi.org/10.14605/EI1621904>
- Capobianco, R. (2024). Promuovere percorsi riflessivi di responsabilità interculturale durante la formazione iniziale dei docenti. *Pedagogia e Vita*, 82(3), 55–65.
- Colussi, E. (Ed.). (2021). *La formazione interculturale dei docenti: Professionalità, risorse e sfide globali*. Fondazione ISMU. https://www.ismu.org/wp-content/uploads/2021/12/La-formazione-interculturale-dei-docenti_Miur-Rossellini_Colussi.pdf
- Contini, R. M. (2023). *Il paradigma interculturale: Questioni teoriche e declinazioni educative*. FrancoAngeli.
- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Carocci.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). Effective teacher professional development. Learning Policy Institute.
- Day, C. (2002). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. Routledge.
- Dei, F. (2021). *La scuola multiculturale: Una critica antropologica*. Edizioni MCE.
- DM 249/2010. (2011). Decreto 10 settembre 2010, n. 249: Regola-

- mento. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2011/01/31/011-G0014/sg>
- DM 639/2024. (2024). Decreto 2 maggio 2024, n. 639: Determinazione dei gruppi scientifico-disciplinari e delle relative dichiarazioni, nonché razionalizzazione e aggiornamento dei settori scientifico-disciplinari e riconduzione di questi ultimi ai gruppi scientifico-disciplinari, ai sensi dell'art. 15 della legge 30 dicembre 2010, n. 240. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2024/05/09/24A02342/sg>
- European Commission. (n.d.). *European qualifications framework (EQF)*. Retrieved May 28, 2026, from <https://europass.europa.eu/it/european-qualifications-framework-eqf>
- Friswell, T., Lovett, K., Reed, M., Turner, C., & Ponder, K. (2013). Teaching bilingual education and English language learner (ELL) students: Recommendations for teachers. University of Delaware.
- Gobbo, F. (2011). *Pedagogia interculturale: Saperi, pratiche, politiche*. Laterza.
- Heckmann, F. (1993). Multiculturalism defined seven ways. <https://www.thesocialcontract.com/pdf/three-four/Heckmann.pdf>
- Heyes, C. (2020). A primer on culture. *Current Biology*, 30, R1233–R1255. <https://doi.org/10.1016/j.cub.2020.08.045>
- Hong, J., Cross Francis, D., & Schutz, P. A. (2024). Reconceptualizing teacher identity development. *Educational Psychologist*, 59(3), 159–176. <https://doi.org/10.1080/00461520.2023.2292713>
- Hoosein, S. (2014). Teachers' perspectives and instructional strategies in multicultural diverse classrooms. University of Toronto. Master's thesis. <http://hdl.handle.net/1807/68671>
- Joppke, C. (2004). The role of immigrant integration policies in shaping multicultural societies. Migration Policy Institute.
- Khosravi, M. (2008). Multicultural education as a requirement for the globalization of education. In *Proceedings of the Eighth Conference of the Association of Curriculum Studies* (pp. 401–427). Mazandaran University.
- Kincheloe, J., & Steinberg, S. (1997). *Changing multiculturalism*. Open University Press.
- Kroeber, A. L., & Kluckhohn, C. (1952). *Culture: A critical review of concepts and definitions*. Peabody Museum.
- Kymlicka, W. (1995). *Multicultural citizenship: A liberal theory of minority rights*. Oxford University Press.
- Levinson, M. (2012). Mapping multicultural education. In H. Siegel (Ed.), *The Oxford handbook of philosophy of education* (pp. 428–450). Oxford University Press.
- Linton, D. B. (2018). Celebrating the world in your classroom. *Journal of Adventist Education*, 80(3), 32–38. <https://www.journalofadventisteducation.org/2018.3.6>
- Mann, J. (2012). The introduction of multiculturalism in Canada and Australia. *Nations and Nationalism*, 18(3), 485–503. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8129.2012.00553.x>
- MIM. (2024). Gli alunni con cittadinanza non italiana, a.s. 2022/2023. Ministero dell'Istruzione e del Merito. https://www.mim.gov.it/pubblicazioni/-/asset_publisher/6Ya1FS4E4QJw/content/gli-alunni-con-cittadinanza-non-italiana-anno-scolastico-2022-2023
- Mitchell, L. A. (2009). Becoming culturally responsive teachers in today's diverse classroom. In *2009 American Educational Research Association Annual Meeting*. AERA. Conference Paper. <https://eric.ed.gov/?id=ED505986>
- Mohajeri, Z. S., Akbari, Z. A., D'Agostino, R., & Pace, E. M. (2025a). Valuing multiculturalism in primary schools: How are teachers being prepared in Iran and Italy? In *ICERI2025 Proceedings* (pp. 3481–3491). IATED. <https://doi.org/10.21125/iceri.2025.1085>
- Mohajeri, Z. S., Todino, M. D., D'Agostino, R., & Pace, E. M. (2025b). Multilingual classrooms to “feel at home”: A viable approach in Iran and Italy? *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching*, 5(1), 1–19. <https://www.inclusiveteaching.it/index.php/inclusiveteaching/article/view/302>
- Mozafari, M. H. (2020). Multiculturalism in Contemporary Iran. <https://ims.or.kr/ims/essay/12?page=4>
- Naz, F. L., Afzal, A., & Khan, M. H. N. (2023). Challenges and benefits of multicultural education. *Journal of Social Sciences Review*, 3(2), 511–522. <https://doi.org/10.54183/jssr.v3i2.291>
- Norton, B. (2013). *Identity and language learning: Extending the conversation*. Multilingual Matters.
- OECD. (2018). Preparing our youth for an inclusive and sustainable world. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/topics/policy-sub-issues/global-competence/Handbook-PISA-2018-Global-Competence.pdf>
- OECD. (2019). *TALIS 2018 results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- OECD. (2020a). *Education at a glance 2020: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/69096873-en>
- OECD. (2020b). *TALIS 2018 results (Volume II): Teachers and school leaders as valued professionals*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>
- OECD. (2025). Results from TALIS 2024: The state of teaching. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/90df6235-en>
- OECD. (2026). Risultati di TALIS 2024: Italia. OECD Publishing. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/it/publications/reports/2025/10/results-from-talis-2024-country-notes_eafd703e/italy_24a89972/9c577659-it.pdf
- Pace, E. M., & Aiello, P. (2022). Strengths-based community interventions to promote inclusion for wellbeing: (Re)discovering individual and collective resources. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 10(2), 160–168. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2022-15>
- Parekh, B. (2000). *Rethinking multiculturalism*. Harvard University Press.
- Parekh, B. (2010). What is multiculturalism? In M. Guibernau & J. Rex (Eds.), *The ethnicity reader* (pp. 238–243). Routledge.
- Pishghadam, R., Golzar, J., & Miri, M. A. (2022). A new conceptual framework for teacher identity development. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 876395. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.876395>
- Prema, M., & Haripriya, V. (2023). Promoting multilingualism and cultural diversity in national education policy. In *Impact of new education policy among future generation*. NGM College - Polachi.
- Rattansi, A. (2011). *Multiculturalism: A very short introduction*. Oxford University Press.
- Raz, J. (1994). Multiculturalism: A liberal perspective. *Dissent*, 41(1), 67–79. <https://dissentmagazine.org/article/multiculturalism-a-liberal-perspective/>
- Sadeghi, A. (2019). Requirements and challenges of multicultural education in Iran. *Journal of International Pharmaceutical Research*, 46(6), 1–5. <https://ijprjournals.com/ijpr/index.php/ijpr/article/view/253>
- Salimi, E. A., & Rad, M. R. (2024). Nurturing multiculturalism in Iranian EFL teacher education: An in-depth scrutiny of experts' and teachers' perceptions. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 9, Article 9. <https://doi.org/10.1186/s40862-023-00231-3>
- Sibilio, M., & Aiello, P. (2018). *Lo sviluppo professionale dei docenti: Ragionare di agentività per una scuola inclusiva*. EdISES.
- Sleeter, C. E. (2001). Preparing teachers for culturally diverse schools. *Journal of Teacher Education*, 52(2), 94–106. <https://doi.org/10.1177/0022487101052002002>
- Strollo, M. R., & Capobianco, R. (2025). L'educazione interculturale nelle Indicazioni Nazionali: Solo una questione multilinguistica? *Cultura Pedagogica e Scenari Educativi*, 3(2), 18–26. <https://doi.org/10.7347/spgs-02-2025-03>
- Suarez, V., & McGrath, J. (2022). *Teacher professional identity: How to develop and support it in times of change*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b19f5af7-en>
- Sue, D. W., Arredondo, P., & McDavis, R. J. (1992). Multicultural counseling competencies. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 20(2), 64–88. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1912.1992.tb00563.x>
- Tamang, Y. B. (2022). Multicultural education: Concept, emergence and dimensions. *Innovative Research Journal*, 1(1), 80–85. <https://doi.org/10.3126/irj.v1i1.51817>
- UNESCO. (2006). Guidelines on intercultural education. UNESCO Publishing.
- UNESCO. (2009). Investing in cultural diversity and intercultural dialogue. UNESCO Publishing.
- Università degli Studi di Salerno. (n.d.). *Scienze della formazione primaria: Piano di studi*. Retrieved July 5, 2026, from <https://corsi.unisa.it/scienze-della-formazione-primaria/didattica/piano-di-studi>
- Verkuyten, M. (2005). Immigration discourses and their impact on multiculturalism: A discursive and experimental study. *British Journal of Social Psychology*, 44(2), 223–241. <https://doi.org/10.1348/014466604X23482>
- Yamat, H., Fisher, R., & Rich, S. (2013). Young Malaysian children's silence in a multicultural classroom. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 103, 1337–1343. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.10.464>