

**UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI
NAPOLI “ PARTHENOPE ”**



Dipartimento di Studi Economici e Giuridici

**Corso di Dottorato di Ricerca in
Studi Linguistici, Terminologici e Interculturali**

CICLO XXXVIII

***Terminologia e didattica inclusiva: multilinguismo e
sport***

TUTOR

Ch.ma Prof.ssa Bronwen Hughes

CANDIDATO

Dott. Fabrizio Liguori

COORDINATRICE

Ch.ma Prof.ssa Maria Giovanna Petrillo

Anno Accademico 2024-2025

Sommario

Introduzione.....	1
Capitolo 1. La Didattica Inclusiva	5
1.1 Dal concetto di “Esclusione” a quello di “Inclusione”	5
1.1.1 Origini del concetto di inclusione.....	6
1.2 Dall’esclusione all’inclusione: il secondo dopoguerra e i diritti umani	11
1.2.1 Dichiarazione Universale dei Diritti Umani.....	11
1.2.2 Convenzione Europea dei Diritti dell’Uomo.....	13
1.2.3 I Trattati di Roma	15
1.2.4 Movimenti per i diritti civili.....	17
1.3 Il Multiculturalismo, un breve accenno	21
1.4 Unione Europea e politiche di inclusione	22
1.4.1 Il Trattato di Maastricht	22
1.4.2 Dichiarazione di Salamanca	26
1.4.3 Strategia di Lisbona	28
1.4.4 Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità	31
1.4.5 The UN Agenda 2030 for Sustainable Development Goals.....	33
1.4.6 Il Pilastro Europeo dei Diritti Sociali	36
1.5 Inclusività e Didattica.....	38
1.5.1 Definizione di “Didattica Inclusiva”.....	38
1.5.2 Inclusione scolastica in Europa	39
1.5.3 Strategia Europea per l’istruzione e la formazione.....	41
1.5.4 Sfide e prospettive future della didattica inclusiva in Europa	42
1.5.5 Il sistema “differenziato” in Germania	43
1.5.6 Il sistema “multidirezionale” in Gran Bretagna	43
1.5.7 Il sistema di inclusione in Italia.....	45
1.5.8 La normativa italiana per l’integrazione	46
1.5.9 La Didattica Inclusiva in Italia oggi	54
Capitolo 2. Il Multilinguismo	57
2.1 Definizione di Multilinguismo.....	57
2.1.1 Contesto storico: il Multiculturalismo	60
2.1.2 Multiculturalismo e diritti delle minoranze nelle culture anglosassoni	62
2.1.3 Multiculturalismo tra l’universale e il particolare	64
2.1.4 Le identità culturali.....	68
2.1.5 Documenti europei e normativa di riferimento	71
2.2 Acquisizione del linguaggio	76
2.2.1 Apprendimento ed acquisizione della lingua	79
2.2.2 Lingua materna e lingua seconda	80

2.2.3 La lingua seconda e la lingua straniera	82
2.2.4 Tipologie di bilinguismo	83
2.2.5 <i>Code mixing</i> e <i>code switching</i>	86
2.2.6 Conseguenze delle influenze tra le lingue nei soggetti multilingue	87
2.3 Multilinguismo e scuola	88
2.3.1 I benefici del multilinguismo	91
2.3.2 Differenza tra pedagogia interculturale ed educazione interculturale.....	93
2.3.3 Iniziative per un'educazione interculturale	96
2.3.4 Accoglienza e integrazione di studenti stranieri nella scuola italiana	98
2.3.5 Attività per lo sviluppo di una competenza interculturale	101
2.3.6 Il “ <i>Translanguaging</i> ”	103
2.3.7 Il ruolo degli insegnanti	105
2.3.8 Uso della terminologia sportiva in contesti educativi multiculturali	107
2.4 Miti sul multilinguismo	109
2.4.1 Sfide e opportunità nel contesto multilingue.....	111
Capitolo 3. Sport, linguaggio e inclusione	115
3.1 I bisogni salutistici nel contesto odierno (OMS).....	115
3.1.1 I benefici dell'attività motoria	117
3.1.2 I valori dello sport	120
3.1.3 Lo sport come stile di vita.....	122
3.2 Lo sport come strumento di inclusione.....	124
3.2.1 Il ruolo delle emozioni nel benessere psico-fisico.....	125
3.2.2 Educare emozioni e relazioni attraverso lo sport.....	127
3.2.3 L'attività sportiva nello sviluppo dell'identità in adolescenza	129
3.2.4 Il linguaggio sportivo come ponte tra le culture	130
3.2.5 Il ruolo dello sport nell'apprendimento linguistico	131
3.2.6 Fattori che possono influenzare l'apprendimento linguistico	134
3.2.7 Sport e inclusione per la disabilità.....	136
3.3 Multilinguismo e sport	139
3.3.1 Esempi di multilinguismo nell'universo sportivo.....	141
3.3.2 Analisi della terminologia sportiva in diverse lingue	143
3.3.3 L'influenza della lingua inglese	144
3.3.5 Il linguaggio dello sport	145
3.3.6 Gli anglicismi nello sport	146
3.4 Terminologia sportiva e apprendimento linguistico: esperienze didattiche.....	147
3.4.1 L'apprendimento integrato di contenuti e di lingua: il CLIL	149
3.4.2 Il dizionario dello spogliatoio	151
3.4.3 I <i>roleplay</i> sportivi	152
3.4.5 Con i piedi, con la testa, con il cuore - il gioco del calcio per imparare	154
3.5 Sfide odierne	156
3.5.1 L'educazione sportiva in Italia	158

Conclusioni.....	162
Bibliografia.....	165

Introduzione

L'ambito della didattica inclusiva rappresenta oggi uno dei settori più articolati e ampiamente studiati all'interno delle scienze umane. Nel tempo, esso ha contribuito a ridefinire le nozioni di apprendimento, le dinamiche relazionali tra individui e il valore attribuito alla diversità. Numerosi aspetti teorici e operativi risultano tuttavia poco esplorati, e le possibilità di sviluppo che questo campo può offrire appaiono ancora da ampliare.

Nel panorama educativo contemporaneo, infatti, segnato da una crescente complessità sociale e culturale, la didattica inclusiva emerge come una prospettiva pedagogica imprescindibile per garantire l'accesso equo all'istruzione. Non si tratta solo di rispondere ai bisogni educativi speciali, ma di costruire contesti di apprendimento capaci di accogliere la pluralità delle esperienze, dei *background* e delle competenze degli studenti. L'inclusione, dunque, si configura come un principio trasversale, volto a valorizzare la diversità come leva per l'innovazione didattica e la crescita collettiva.

All'interno di questa cornice, il multilinguismo rappresenta una dimensione sempre più centrale. Le aule scolastiche riflettono la composizione linguistica articolata delle società contemporanee, dove coesistono lingue diverse e si intrecciano repertori linguistici eterogenei. In tale contesto, la scuola è chiamata a promuovere pratiche che riconoscano il potenziale educativo del plurilinguismo, sostenendo sia l'apprendimento della lingua di scolarizzazione sia la valorizzazione delle lingue d'origine, considerate parte integrante dell'identità dello studente e risorsa per l'intera comunità scolastica.

Il lavoro di tesi si propone di indagare il rapporto tra inclusione, multilinguismo e sport, con particolare attenzione al ruolo che l'attività sportiva può svolgere nel favorire la comunicazione interculturale e il dialogo tra differenti codici linguistici. Lo sport, infatti, non è solo veicolo di sviluppo fisico e relazionale, ma anche spazio di interazione sociale e linguistica, in cui possono emergere pratiche comunicative informali e inclusività spontanea. In chiave educativa, l'integrazione dello sport nella progettazione didattica offre interessanti possibilità per promuovere la coesione, l'apprendimento reciproco e l'inclusione degli alunni con *background* migratorio.

La presente ricerca si sviluppa in tre capitoli, ciascuno dei quali affronta un aspetto centrale del tema generale. Il primo capitolo è dedicato all'analisi della didattica inclusiva, di cui si esplorano le basi teoriche, gli approcci metodologici e le principali strategie operative.

L'indagine prende avvio da una riflessione sul concetto di "inclusione", tracciandone le origini e l'evoluzione storico-culturale, a partire dall'antichità classica fino ai modelli educativi del secondo dopoguerra. In questo percorso si evidenziano alcuni snodi fondamentali, in particolare sul piano normativo e politico, come la Dichiarazione Universale dei Diritti Umani del 1948, la Convenzione Europea dei Diritti dell'Uomo (1950), i Trattati di Roma (1957), e i movimenti per i diritti civili che hanno contribuito alla ridefinizione del concetto di inclusione in chiave moderna.

In vista della centralità che ricoprirà nel secondo capitolo, viene introdotto il tema del multiculturalismo, concetto strettamente intrecciato ai flussi migratori che, soprattutto negli anni Ottanta e Novanta, hanno trasformato profondamente il tessuto sociale e culturale europeo. In relazione a tali trasformazioni, si offre un primo sguardo alle politiche inclusive promosse a livello europeo, come il Trattato di Maastricht (1993), la Dichiarazione di Salamanca (1994) e, più recentemente, l'Agenda 2030 delle Nazioni Unite per lo Sviluppo Sostenibile (2015).

Nella seconda parte del capitolo, l'attenzione si concentra in modo più specifico sul concetto di didattica inclusiva, analizzando i diversi modelli adottati nei contesti europei: il sistema "differenziato" in Germania, quello "multidirezionale" del Regno Unito e il modello "inclusivo" italiano. Si procede quindi all'esame del quadro normativo italiano in materia di inclusione scolastica, con particolare riferimento alla Legge Falcucci (1974), alla Legge Quadro n. 104 del 1992 e alla Legge 170 del 2010. Uno spazio particolare è riservato alla Direttiva MIUR del 2014, che disciplina l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri: un ambito che costituisce il ponte concettuale verso il secondo capitolo, incentrato sul tema del multilinguismo.

Il secondo capitolo si concentra, quindi, in modo approfondito sul tema del multilinguismo, analizzandolo sotto il profilo normativo, educativo e socio-culturale. In apertura, si propone una definizione del concetto, distinguendolo dal termine "plurilinguismo" – distinzione che verrà ripresa in più punti del lavoro – per poi delineare un quadro storico che prende le mosse dai flussi migratori degli anni Sessanta. Tale ricostruzione storica si rivela essenziale per comprendere la rilevanza attuale del fenomeno e le sue implicazioni educative e sociali. Il concetto di multiculturalismo, già introdotto nel primo capitolo, viene qui ripreso come sfondo interpretativo, in particolare per analizzare la questione dei diritti delle minoranze linguistiche, con una riflessione sulle differenze ideologiche tra liberalismo e comunitarismo, soprattutto nei contesti anglosassoni. Da ciò deriva

l'approfondimento delle identità culturali emergenti e delle politiche adottate dall'Unione Europea per il loro riconoscimento e integrazione, attraverso l'analisi dei principali documenti ufficiali: dal Progetto Lingue Moderne (1971) alla Carta europea delle lingue regionali o minoritarie (1992), dal Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (1996) fino al Quadro Strategico per il Multilinguismo (2005).

La seconda sezione del capitolo è dedicata agli aspetti cognitivi e linguistici legati all'apprendimento e all'acquisizione del linguaggio, sia in ambienti scolastici sia in contesti informali. Viene esaminato lo sviluppo della lingua madre e della seconda lingua, per poi soffermarsi sulle varie forme di bilinguismo e sui fenomeni linguistici ad esso associati, come il *code-switching* e il *code-mixing*. Si approfondiscono, inoltre, le interferenze linguistiche che possono emergere nei soggetti multilingue, come il rallentamento nell'acquisizione di determinate strutture linguistiche o il trasferimento interlinguistico di regole grammaticali.

Infine, la terza parte del capitolo si focalizza sul ruolo del multilinguismo nell'ambito scolastico, evidenziandone le potenzialità come risorsa pedagogica all'interno della didattica inclusiva. Dopo aver illustrato i benefici cognitivi, affettivi e sociali legati alla competenza multilingue, si analizzano le principali strategie e iniziative promosse per favorire un'educazione interculturale. In questa cornice si inserisce il tema dell'accoglienza e dell'integrazione degli alunni stranieri nella scuola italiana, nodo cruciale dell'intero lavoro, in quanto direttamente collegato all'intersezione tra terminologia e didattica inclusiva. Tra le pratiche più significative si evidenzia il *translanguaging*, strumento utile per valorizzare le competenze linguistiche degli studenti e promuovere un ambiente educativo equo e partecipativo. Il capitolo si chiude con una riflessione sul ruolo degli insegnanti nel contesto multilingue e introduce il nucleo tematico del terzo e ultimo capitolo, dedicato all'uso della terminologia sportiva nei contesti educativi multiculturali, e al suo potenziale contributo nell'integrazione linguistica degli studenti stranieri.

Questo ultimo capitolo, infatti, si propone di esplorare l'interrelazione tra sport, linguaggio e inclusione, adottando un approccio articolato che abbraccia diverse dimensioni educative e sociali. L'analisi prende le mosse da una riflessione sui bisogni salutistici emergenti nella contemporaneità: dalla salute mentale al benessere psicosociale, fino all'alfabetizzazione sanitaria, con un focus specifico sui benefici psicologici, fisici e sociali connessi alla pratica motoria. Lo sport viene riconosciuto come uno strumento privilegiato di inclusione, in particolare nei contesti scolastici ed educativi.

In questa prima sezione, verrà approfondito il ruolo che le emozioni e l'empatia giocano negli ambienti educativi e sportivi, nonché l'importanza dell'attività fisica nello sviluppo dell'identità adolescenziale. Particolare attenzione sarà riservata al linguaggio sportivo, inteso come canale privilegiato di comunicazione interculturale, capace di fungere da ponte tra differenti culture. In tale prospettiva, saranno esaminate anche alcune teorie che attribuiscono allo sport una funzione rilevante nei processi di apprendimento linguistico.

La seconda parte del capitolo sarà dedicata al nesso tra multilinguismo e sport, con l'illustrazione di esempi concreti che evidenziano l'applicazione del plurilinguismo all'interno del mondo sportivo. Si analizzerà inoltre la terminologia sportiva in diverse lingue, con particolare riferimento all'influenza dell'inglese e alla pervasività degli anglicismi nel lessico sportivo italiano, fenomeno che ha comportato un notevole impatto culturale.

Infine, nella terza sezione si esaminerà il ruolo della terminologia sportiva nei contesti di apprendimento linguistico, attraverso la presentazione di esperienze e metodologie didattiche innovative. Sarà dato rilievo in particolare al metodo CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), che prevede l'insegnamento di discipline curricolari mediante l'uso veicolare di una lingua straniera.

Il capitolo si chiuderà con una riflessione sulle sfide attuali in merito alle disuguaglianze nell'accesso e nella qualità dell'educazione fisica, evidenziando le carenze infrastrutturali e le criticità del sistema esistente. Uno sguardo conclusivo sarà rivolto alla concezione attuale di educazione sportiva nel contesto italiano, interrogandosi su limiti, opportunità e prospettive di sviluppo.

Capitolo 1. La Didattica Inclusiva

1.1 Dal concetto di “Esclusione” a quello di “Inclusione”

Cosa si intende per “inclusione”? Si intende un processo sociale, culturale ed educativo volto a garantire a tutti gli individui, indipendentemente dalle loro differenze, la piena partecipazione alla vita collettiva. Tale concetto si basa sul principio di equità, che non significa trattare tutti allo stesso modo, ma fornire a ciascuno le risorse e le opportunità necessarie per sviluppare il proprio potenziale. Il passaggio dall’esclusione all’inclusione rappresenta un’evoluzione significativa nelle società moderne, che coinvolge diversi ambiti, dall’educazione al lavoro, dalla politica sociale allo sport. Mentre l’esclusione si configura come un meccanismo di marginalizzazione che priva individui o gruppi di opportunità e diritti, l’inclusione promuove la partecipazione attiva e l’uguaglianza di accesso alle risorse e ai servizi.

L’esclusione sociale è un fenomeno complesso, determinato da molteplici fattori (multifattorialità) e che coinvolge diversi ambiti della vita (multidimensionalità). Se in passato il termine indicava semplicemente l’allontanamento da qualcosa o il divieto di accesso, nel tempo ha assunto connotazioni più ampie e specifiche, entrando non solo nel lessico specialistico ma anche in quello quotidiano. Oggi si lega a situazioni come l’emarginazione, la precarietà lavorativa ed economica, l’isolamento sociale, la povertà e la privazione culturale.

Le persone che, per ragioni sia individuali che legate al contesto socioeconomico, non riescono a mantenere una posizione stabile nel mondo del lavoro si trovano escluse anche dalla piena cittadinanza (Cretti et al., 1996). Per comprendere le cause e le conseguenze dell’esclusione sociale, è necessario analizzarla attraverso una serie di indicatori che permettano di definirne l’estensione e l’origine.

L’esclusione è sempre un pericolo latente, prevedibile ma sempre da evitare. Significa, metaforicamente, ritrovarsi dall’altra parte dello sportello, lavorare con la costante percezione della precarietà e del rischio di marginalità.

Non si può limitare lo studio dell’esclusione sociale alle sole difficoltà delle categorie più vulnerabili, ma è indispensabile analizzarla come espressione delle rigidità e delle inefficienze del sistema di integrazione sociale. Queste disfunzioni devono essere individuate e superate al più presto per garantire un’inclusione effettiva e duratura.

Il concetto di "esclusione sociale specifica", invece, si riferisce al processo di emarginazione sociale, analizzando l'intensità con cui determinati fattori di rischio colpiscono in modo più incisivo alcune categorie vulnerabili (Negri e Saraceno, 2000). Tra queste rientrano anziani, giovani, persone con disabilità, tossicodipendenti, malati cronici e donne, i quali, proprio a causa della loro condizione, tendono a subire maggiormente le conseguenze dell'esclusione.

Ad esempio, il rischio legato alla salute (che comprende problematiche come la carenza di strutture sanitarie, la mancanza di personale medico e le difficoltà di accesso alle cure) grava in modo particolare sugli anziani, con un impatto ancora più significativo sui malati cronici. Il fattore intelligenza incide prevalentemente sui giovani, mentre quello relativo alla comunicazione pesa soprattutto sulle persone con disabilità.

L'analisi dell'esclusione sociale richiede un approccio che tenga conto delle specificità territoriali e delle condizioni di chi appartiene alle cosiddette categorie vulnerabili. Per ciascuno di essi, è necessario valutare l'incidenza di diversi fattori di rischio, tra cui salute, istruzione, lavoro, criminalità, pari opportunità di genere, struttura familiare, sicurezza sociale e fenomeni di isolamento o abbandono.

1.1.1 Origini del concetto di inclusione

Antica Grecia: il concetto di inclusione ha origini molto antiche e si è sviluppato nel corso del tempo. I primi segnali di una cultura inclusiva vengono fatti risalire ai tempi dell'antica Grecia.

La tradizione scientifica dell'Occidente affonda le sue radici in un'area di confine tra mondo orientale e occidentale, nelle isole situate nei pressi dell'Anatolia, intorno al VI secolo a.C. È qui che prende forma quello che viene definito il "miracolo greco": un momento cruciale in cui vengono sviluppati nuovi strumenti concettuali, categorie di pensiero e metodi di ricerca. Nel contesto della filosofia greca si delineano gli elementi fondanti della cultura scientifica occidentale: l'importanza attribuita all'esperienza diretta e alla conoscenza derivante dall'osservazione e dalla sperimentazione, come testimoniano le pratiche mediche di Ippocrate e Galeno, e l'affermazione della logica, dell'argomentazione razionale e della sistematizzazione dei saperi, che caratterizza il pensiero di Sofisti, Socrate, Platone e Aristotele. (Nussbaum, 2001).

Il primo embrione del concetto di inclusione lo si trova nella *Scuola di Mileto* (Laurenti,

1971). I fisici di Mileto sviluppano un concetto di “eguaglianza” basato sull'osservazione della natura umana: tutti gli individui, per loro stessa essenza, sono uguali. Non si tratta solo di filosofi teorici, ma di uomini attivamente coinvolti nella vita politica della città, nel commercio e nei viaggi. Grazie a queste esperienze, entrano in contatto con culture molto diverse dalla loro, come quelle degli Egizi, dei Fenici e dei Persiani.

Probabilmente è proprio attraverso l'analisi di queste società, applicando la stessa precisione con cui studiavano i fenomeni naturali, che giungono alla consapevolezza che al di là delle differenze culturali esiste un tratto comune a tutta l'umanità. Identificano così un principio universale, una sorta di natura umana condivisa, che si manifesta in caratteristiche fondamentali come il respiro, il camminare, il ridere o il piangere. Questo aspetto innato dell'essere umano si colloca al di sotto delle diversità legate ai costumi, ai comportamenti e alle tradizioni di ciascun popolo.

Ci sono diverse ragioni per cui la scoperta dell'eguaglianza non si traduce in una sua effettiva applicazione nella società.

Innanzitutto, il pensiero dei fisici di Mileto non si diffonde ampiamente nell'Antichità, ma sopravvive solo in parte attraverso le opere di alcuni filosofi successivi. Un esempio significativo è Aristotele, che ribalta completamente l'idea di un'eguaglianza naturale: secondo lui, uomini, donne e schiavi non sono uguali per natura, ma profondamente diversi. L'uomo greco libero è destinato al comando, mentre la donna e lo schiavo sono nati per obbedire.

Con il tempo, il concetto di eguaglianza basata sulla natura viene sostituito da un'idea di eguaglianza politica, che trova espressione nelle prime costituzioni e nei governi democratici. Tuttavia, si tratta di un'eguaglianza “limitata e selettiva”, riservata esclusivamente agli uomini adulti, liberi, con una certa proprietà e residenti nella polis. Tutte le altre categorie – donne, schiavi e bambini – ne restano escluse.

È nel IV secolo a.C., che verranno apportati degli importanti contributi filosofici sul concetto di inclusione ed equità da figure quali Aristotele, Platone e gli Stoici. Nel suo lavoro “Politica”, Aristotele discute di giustizia e equità, concetti che possono essere collegati all'idea di inclusione. Va però notato che Aristotele sosteneva una visione gerarchica della società, inclusa la giustificazione della schiavitù (Pacchiani, 2001). Platone, invece, all'interno del suo lavoro “Repubblica” immagina una società ideale in cui i governanti (i filosofi) agiscono per il bene comune. Anche se non si tratta di inclusione nel senso moderno, l'idea di un bene collettivo può essere vista come un precursore di tale

concetto (Giannantoni, 1957). Infine, gli stoici come Seneca e Epitteto, promuovevano l'idea di un'umanità condivisa e di uguaglianza morale tra le persone, indipendentemente dalla loro condizione sociale.

Nella vasta parentesi dell'egemonia culturale greca si possono rilevare anche altre forme di pratiche e attività volte all'inclusione. Alcune festività religiose, come le Panatenee ad Atene, coinvolgevano l'intera comunità, inclusi schiavi e stranieri, anche se in ruoli limitati, implicando una forma di inclusione simbolica (Filoramo et al., 1998). Il teatro greco era un'istituzione democratica che coinvolgeva tutti i cittadini, compresi quelli delle classi più basse. Le tragedie e le commedie affrontavano temi universali, promuovendo una riflessione condivisa (Hall, 2015).

Impero Romano: alla profonda e significativa influenza della cultura greca, che ha posto le fondamenta per lo sviluppo di una mentalità inclusiva, si aggiunge il notevole contributo dell'Impero Romano. Ai Romani, infatti, spetta il merito di ideare il concetto di “diritto” (*ius*) e di “legge” (*lex*), intesi come sistemi strutturati e astratti, capaci di regolamentare i singoli eventi e di fornire criteri per l'analisi e la risoluzione delle controversie.

Il diritto romano rappresenta il primo tentativo di conciliare due forme di eguaglianza: quella formale e astratta, propria del sistema giuridico, e quella sostanziale, che riguarda la vita sociale, pubblica e privata. Tuttavia, l'idea dell'individuo come soggetto autonomo, titolare di diritti uguali per tutti, rimane estranea alla cultura antica, che si basa invece su criteri come classe sociale, censo, genere e origine familiare ed etnica.

Ciò che manca nel pensiero antico è proprio la nozione stessa di “individuo” inteso come persona distinta dai gruppi di appartenenza. Nella società greco-romana esistono ruoli, status e categorie, ma non individui considerati a sé stanti. Di conseguenza, sebbene l'idea di eguaglianza sia già presente in termini naturali e giuridici, essa non si traduce in una vera e propria eguaglianza sostanziale, poiché non esiste ancora il riconoscimento di diritti inalienabili indipendenti dalla posizione sociale, economica o di genere.

Il diritto romano, con il suo sviluppo nel corso dei secoli, ha introdotto concetti di uguaglianza giuridica relativa, soprattutto nel contesto della cittadinanza. Un momento chiave fu la *Constitutio Antoniniana* (212 d.C.), con cui l'imperatore Caracalla concesse la cittadinanza romana a tutti gli abitanti liberi dell'impero. Un atto che può essere visto come un tentativo di creare maggiore coesione e inclusione (Conte, 2006).

Sull'integrazione culturale e religiosa, i Romani erano noti per assimilare divinità e culti

dei popoli conquistati, un processo noto come sincretismo religioso (Linderski, 2000). Altri contributi ci furono anche per quanto riguarda le pratiche sociali. L'ascesa sociale dei liberti (ex schiavi) e l'integrazione di popoli conquistati nella società romana mostrano una forma di inclusività pratica. Ad esempio, molti imperatori provenivano da province esterne (es. Traiano, nato in Spagna). I liberti, pur partendo da una condizione di svantaggio, potevano raggiungere posizioni di rilievo all'interno della società. Un esempio famoso è quello di Pallante, liberto di Claudio, che divenne un potente funzionario imperiale (Parkin e Pomeroy, 2007).

Cristianesimo: va riconosciuta, a questo punto, anche la significativa impronta del Cristianesimo nella concezione di un'uguaglianza religiosa e nella concezione dell'uomo come una persona. L'uguaglianza nel messaggio cristiano è radicale. Tutti gli uomini sono eguali e hanno lo stesso valore di fronte a Dio, indipendentemente dalla loro condizione sociale, etnia o genere. Questo principio era radicale in un mondo antico dominato da gerarchie rigide e disuguaglianze. Quella cristiana è un'uguaglianza di tipo teologico religioso, non solo, tutti gli uomini sono uguali; nella religione cristiana, Dio si prende cura, ascolta e protegge ogni singolo individuo. Il Cristianesimo ha rotto con l'idea di una religione legata a un singolo popolo - come era per l'ebraismo - e si è aperto a tutte le nazioni. Questo è stato un passo fondamentale verso l'inclusione universale. Nasce così e si diffonde il concetto di "persona" che anticipa quelle di individuo, di soggetto. La persona è intesa come un essere unico, irripetibile e dotata di valore intrinseco. Per rispondere alle ingiustizie e alle disuguaglianze sociali terrene il Cristianesimo valorizza i sentimenti di pietà, compassione, carità. Questo anticipa e influenza lo sviluppo delle moderne teorie dei diritti umani, ponendo le basi per un'idea di inclusione che considera ogni individuo degno di rispetto e attenzione (Taylor, 2007).

Umanesimo e Rinascimento: dal XIV al XVI secolo, l'Umanesimo e il Rinascimento hanno accolto la sfida di ripensare l'idea di uomo, introducendo una concezione completamente nuova, svincolata da principi religiosi e dogmi assoluti. L'essere umano viene definito non più in base a criteri trascendenti, ma attraverso le sue attività, il lavoro che svolge e le conoscenze che acquisisce.

Progressivamente prende forma, dapprima in modo graduale e poi con sempre maggiore forza, l'idea dell'uomo come individuo, un essere unico e irripetibile, padrone del proprio

corpo e del proprio tempo. Questa visione si affermerà con forza nell'epoca moderna e contemporanea. Parallelamente, si sviluppa anche il concetto di Stato, destinato a svolgere un ruolo cruciale nell'attuazione dell'eguaglianza, sia dal punto di vista formale che sostanziale (Kristeller, 1961).

Sviluppo moderno: dopo aver annoverato quelle che sono le tappe della cultura inclusiva all'interno dell'antichità, è opportuno fare un passo in avanti fino al XX secolo, periodo storico in cui possiamo inquadrare lo “sviluppo moderno” dell'inclusività e delle pratiche inclusive. È in questi anni, infatti, che possiamo ritrovare il concetto di inclusione nella sua accezione più moderna e contemporanea. All'interno del quadro europeo in questi anni grande influenza hanno avuto i movimenti sociali, politici e culturali, nonché eventi cruciali come le due guerre mondiali, la decolonizzazione e la lotta per i diritti civili.

Nei primi decenni del XX secolo si gettano le basi dell'inclusione sociale. L'Europa vede nascere i movimenti operai e socialisti; questi ultimi hanno lottato per migliorare le condizioni di lavoro e promuovere l'uguaglianza sociale, contribuendo a una maggiore inclusione economica. Altro fenomeno di centrale importanza è l'avvento del suffragio universale. Dopo la Prima Guerra Mondiale, molti paesi europei hanno esteso il diritto di voto alle donne - es. Regno Unito nel 1918, Germania nel 1919 - un passo importante verso l'inclusione politica (Taylor, 1994).

Il periodo tra le due guerre, invece, è segnato da crisi ed esclusione. Gli anni '30 vedono instaurarsi il periodo della Grande Depressione. La crisi economica accentua le disuguaglianze, ma stimola anche la nascita di politiche sociali per proteggere i più vulnerabili. Inoltre, in quegli anni si assiste anche all'ascesa dei totalitarismi; regimi come il nazismo e il fascismo promuovono politiche di esclusione basate su razza, religione e ideologia, mostrando il lato oscuro della mancanza di inclusione (Garland, 2016).

Un momento di fondamentale importanza per la presa di consapevolezza dell'umanità nei confronti della cultura inclusiva e di una visione che rispettasse la persona in quanto tale, e non come semplice ingranaggio di un meccanismo più grande, arriva alla conclusione della seconda grande guerra. Dopo le devastazioni della Seconda Guerra Mondiale, infatti, l'Europa si trova a dover ricostruire non solo le infrastrutture, ma anche il tessuto sociale. L'Olocausto e le atrocità della guerra hanno portato a una maggiore consapevolezza dell'importanza dei diritti umani e dell'inclusione. La necessità di garantire la pace e prevenire le discriminazioni porta alla creazione di strumenti giuridici fondamentali.

1.2 Dall'esclusione all'inclusione: il secondo dopoguerra e i diritti umani

Dopo le devastazioni della Seconda Guerra Mondiale e gli orrori del Nazismo e dello Stalinismo, gli Stati europei sentirono l'urgenza di creare un sistema giuridico in grado di proteggere i diritti fondamentali dei cittadini e di prevenire nuove violazioni su larga scala. Diventa necessario ricostruire non solo le infrastrutture, ma anche il tessuto sociale.

1.2.1 Dichiarazione Universale dei Diritti Umani

La Dichiarazione Universale dei Diritti Umani (ONU, 1948) adottata dalle Nazioni Unite, sancisce il principio di uguaglianza e dignità di tutti gli esseri umani, diventando un punto di riferimento per le politiche di inclusione. Si tratta di uno dei documenti più rivoluzionari e importanti della storia moderna. È stata creata in risposta agli orrori della Seconda Guerra Mondiale, con l'obiettivo di garantire che tali atrocità non si ripetessero mai più (Amnesty, 2025)¹.

Dopo la fine della Seconda Guerra Mondiale, il mondo era profondamente segnato dalle devastazioni del conflitto, dall'Olocausto e dalle violazioni dei diritti fondamentali. La comunità internazionale si rese conto che era necessario stabilire un insieme di principi universali per proteggere la dignità e i diritti di ogni individuo. Fu così che, nel 1948, l'Assemblea Generale delle Nazioni Unite approvò la Dichiarazione Universale dei Diritti Umani (Morsink, 1999).

La Dichiarazione è composta da un preambolo e 30 articoli che delineano i diritti fondamentali di ogni essere umano, senza distinzione di razza, sesso, religione, lingua o status sociale. Ecco alcuni dei principi chiave:

Diritti civili e politici:

- Articolo 1: "Tutti gli esseri umani nascono liberi ed eguali in dignità e diritti."
- Articolo 3: Diritto alla vita, alla libertà e alla sicurezza personale.
- Articolo 5: Nessuno può essere sottoposto a tortura o trattamenti crudeli.
- Articolo 19: Libertà di opinione e di espressione.

¹ <https://www.amnesty.org/en/what-we-do/universal-declaration-of-human-rights/>

Diritti economici, sociali e culturali:

- Articolo 23: Diritto al lavoro e a una retribuzione equa.
- Articolo 25: Diritto a un tenore di vita adeguato, inclusi cibo, vestiario e assistenza medica.
- Articolo 26: Diritto all'istruzione.

Principi di uguaglianza e non discriminazione:

- Articolo 2: Tutti i diritti devono essere garantiti senza distinzioni di alcun tipo.
- Articolo 7: Tutti sono uguali davanti alla legge.

La Dichiarazione non è legalmente vincolante, ma ha avuto un'enorme influenza a livello globale. Alcuni dei suoi contributi principali sono:

- *Fondamento del diritto internazionale*: ha ispirato numerosi trattati e convenzioni, come la Convenzione Europea dei Diritti Umani (1950) e il Patto Internazionale sui Diritti Civili e Politici (1966).
- *Strumento di lotta per i diritti umani*: È stata utilizzata da movimenti per i diritti civili, femministi e anti-apartheid come base per rivendicare uguaglianza e giustizia.
- *Promozione dell'inclusione*: ha contribuito a combattere discriminazioni basate su razza, genere, religione e orientamento sessuale.
- *Ispirazione per le costituzioni nazionali*: molti paesi hanno incorporato i principi della Dichiarazione nelle loro costituzioni e leggi (Sen, 2009).

Nonostante il suo impatto, la Dichiarazione ha anche affrontato critiche e sfide.

Vi è tuttora un acceso dibattito sulla natura realmente universale del documento o se sia portatore di un “relativismo culturale”. Alcuni sostengono che i diritti umani siano un concetto occidentale e non sempre applicabile in contesti culturali diversi.

Altra problematica riguarda la mancanza di effettiva applicazione. Poiché non è vincolante, molti paesi continuano a violare i diritti umani senza conseguenze (Sohn, 1998).

Viene infine posto l'accento sulle nuove sfide globali. Questioni come il cambiamento climatico, la migrazione di massa e la tecnologia pongono nuove sfide alla protezione dei diritti umani.

In sintesi, la Dichiarazione Universale dei Diritti Umani rappresenta una pietra miliare nella storia dell'umanità, un faro di speranza e un promemoria costante che i diritti umani devono essere protetti e promossi ovunque.

1.2.2 Convenzione Europea dei Diritti dell'Uomo

La Convenzione Europea dei Diritti dell'Uomo (CEDU) è un trattato internazionale adottato dal Consiglio d'Europa il 4 novembre 1950 a Roma ed entrato in vigore il 3 settembre 1953. Si tratta di uno dei documenti fondamentali per la tutela dei diritti umani e delle libertà fondamentali in Europa (1950).

Dopo le devastazioni della Seconda Guerra Mondiale e gli orrori del Nazismo e dello Stalinismo, gli Stati europei sentirono l'urgenza di creare un sistema giuridico in grado di proteggere i diritti fondamentali dei cittadini e di prevenire nuove violazioni su larga scala.

Nel 1949, con la fondazione del Consiglio d'Europa, si avviò il processo di redazione della Convenzione, ispirata alla Dichiarazione Universale dei Diritti Umani (ONU, 1948). La CEDU mirava a garantire standard giuridici vincolanti per i Paesi membri e a creare un meccanismo di controllo per assicurare il rispetto dei diritti umani (Bates, 2010).

La CEDU stabilisce un elenco di diritti e libertà fondamentali, che gli Stati membri devono rispettare (Harris et al., 2018). Tra i principali:

- *Diritto alla vita* (Art. 2): protegge ogni individuo da condanne arbitrarie e impone limiti rigorosi all'uso della forza letale da parte dello Stato.
- *Divieto di tortura e trattamenti inumani o degradanti* (Art. 3): assolutamente inderogabile.
- *Divieto di schiavitù e lavoro forzato* (Art. 4): proibisce qualsiasi forma di sfruttamento.
- *Diritto alla libertà e alla sicurezza* (Art. 5): garantisce protezione contro arresti e detenzioni arbitrarie.
- *Diritto a un equo processo* (Art. 6): assicura un processo giusto e pubblico entro un termine ragionevole.
- *Diritto al rispetto della vita privata e familiare* (Art. 8): tutela la privacy e la libertà di scelta personale.

- *Libertà di pensiero, coscienza e religione* (Art. 9): protegge la libertà di culto e di credo.
- *Libertà di espressione* (Art. 10): tutela la libertà di stampa e di parola.
- *Divieto di discriminazione* (Art. 14): garantisce che i diritti della Convenzione siano goduti senza discriminazioni di razza, sesso, lingua, religione, opinioni politiche o altro.

Uno degli aspetti più innovativi ed interessanti della Convenzione è l'istituzione della Corte Europea dei Diritti dell'Uomo (Strasburgo, 1959), che permette ai cittadini di presentare ricorsi individuali contro gli Stati membri accusati di violazioni dei diritti sanciti dalla Convenzione.

- *Chi può ricorrere?* → Ogni cittadino di uno Stato membro può presentare un ricorso, dopo aver esaurito tutti i mezzi di ricorso nazionali.
- *Sentenze vincolanti* → Se la Corte riconosce una violazione, lo Stato condannato è obbligato a rispettare la sentenza e adottare misure per prevenire futuri abusi.
- *Impatto e giurisprudenza* → La Corte ha emesso migliaia di sentenze che hanno influenzato le leggi nazionali in Europa, garantendo maggiore tutela ai diritti umani.

Nel corso degli anni, la Convenzione è stata aggiornata attraverso diversi Protocolli che hanno ampliato i diritti tutelati (Widhaber, 2010), tra cui:

- Protocollo 1 (1952) → Introduce il diritto di proprietà, il diritto all'istruzione e il diritto a elezioni libere.
- Protocollo 6 (1983) → Abolisce la pena di morte, salvo in tempo di guerra.
- Protocollo 11 (1998) → Riforma la Corte, rendendo il ricorso individuale automatico e abolendo la Commissione Europea dei Diritti dell'Uomo.
- Protocollo 13 (2002) → Abolisce la pena di morte in ogni circostanza.

Sull'impatto e l'importanza della Convenzione ci sono da segnalare alcuni meriti. Innanzitutto l'influenza sul diritto nazionale, grazie al quale molti Stati hanno modificato le

proprie leggi per conformarsi alle sentenze della Corte di Strasburgo.

Il modello giuridico internazionale ha permesso alla CEDU di ispirare altri sistemi di protezione dei diritti umani, come la Carta dei Diritti Fondamentali dell'UE.

Va, infine, considerato come uno strumento di tutela per i cittadini; permette ai singoli individui di ottenere giustizia contro gli abusi di potere degli Stati.

Per quanto riguarda gli Stati membri, oggi la Convenzione è vincolante per tutti i 46 Stati membri del Consiglio d'Europa, compresi Paesi non appartenenti all'Unione Europea, come il Regno Unito e la Turchia. La Russia è stata espulsa dal Consiglio d'Europa nel 2022, a seguito dell'invasione dell'Ucraina (Bates, 2010).

In conclusione, la CEDU rappresenta il primo grande sistema di protezione dei diritti umani in Europa, introducendo un meccanismo giuridico efficace per garantire libertà fondamentali e proteggere i cittadini dagli abusi degli Stati. Grazie alla sua Corte Europea dei Diritti dell'Uomo, la Convenzione ha avuto un impatto significativo sulle legislazioni nazionali e continua a svolgere un ruolo chiave nella promozione dei diritti e delle libertà in Europa.

1.2.3 I Trattati di Roma

Il trentennio che va dagli anni '50 agli '80, invece, è caratterizzato dallo sviluppo dello Stato sociale e delle politiche inclusive. Nel secondo dopoguerra, molti Paesi europei adottano modelli di *Welfare State*, garantendo accesso universale a sanità, istruzione e protezione sociale. Questo rafforza il concetto di inclusione, permettendo a fasce di popolazione escluse (poveri, disabili, donne, migranti) di partecipare attivamente alla società (Lydall, 1982). Uno dei momenti salienti è segnato dai trattati di Roma (1957), che fondano la Comunità Economica Europea (CEE) e pongono le basi per l'integrazione economica e sociale tra i Paesi membri.

A seguito degli eventi scaturiti dalla Seconda Guerra Mondiale, per evitare nuovi conflitti e promuovere la cooperazione tra i paesi si iniziò a pensare a un'integrazione economica e politica. Il primo passo fu la Comunità Europea del Carbone e dell'Acciaio (CECA), istituita nel 1951. I Trattati di Roma rappresentarono il passo successivo, ampliando la cooperazione a settori economici più ampi.

I Trattati di Roma² comprendono due accordi distinti:

1. *Trattato che istituisce la Comunità Economica Europea (CEE):*

- Obiettivo: Creare un mercato comune europeo, eliminando le barriere doganali e promuovendo la libera circolazione di merci, persone, servizi e capitali.
- Principi chiave:
 - Unione doganale: Abolizione dei dazi tra gli Stati membri.
 - Politiche comuni: Agricoltura, trasporti e concorrenza.
 - Istituzioni: Commissione Europea, Consiglio dei Ministri, Assemblea Parlamentare (oggi Parlamento Europeo) e Corte di Giustizia.

2. *Trattato che istituisce la Comunità Europea dell'Energia Atomica (EURATOM):*

- Obiettivo: Promuovere la cooperazione nel settore dell'energia nucleare per scopi pacifici.
- Principi chiave:
 - Ricerca e sviluppo congiunti.
 - Sicurezza nucleare e protezione dalle radiazioni.

I paesi a firmare i Trattati furono sei:

- Italia
- Francia
- Germania Ovest
- Belgio
- Paesi Bassi
- Lussemburgo

Questi sei paesi sono considerati i "padri fondatori" dell'Unione Europea.

I Trattati di Roma hanno avuto un impatto profondo e duraturo sull'Europa:

1. *Integrazione economica:*

- Hanno creato le basi per il mercato unico europeo, che oggi permette la libera

² <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:11957E/TXT>

circolazione di beni, servizi, persone e capitali.

- Hanno promosso la crescita economica e la stabilità in Europa.

2. *Cooperazione politica:*

- Hanno gettato le basi per una maggiore integrazione politica, che ha portato alla creazione dell'Unione Europea con il *Trattato di Maastricht* (1992).

3. *Pace e stabilità:*

- Hanno contribuito a mantenere la pace in Europa, trasformando rivalità storiche (es. Francia e Germania) in partnership.

4. *Allargamento:*

- I Trattati di Roma hanno aperto la strada all'adesione di nuovi Stati membri, portando l'UE a includere oggi 27 paesi.

1.2.4 Movimenti per i diritti civili

I Movimenti per i diritti civili (anni '60-'70), hanno spinto per una maggiore inclusione delle minoranze nel mercato del lavoro e nella politica (Walters, 2005). Un esempio è il Civil Rights Movement negli USA che ha influenzato anche l'Europa, promuovendo lotte contro il razzismo e la discriminazione (Holt, 2020). Questi movimenti hanno avuto un impatto profondo sulla società, trasformando la politica, la cultura e la legislazione in vari paesi del mondo. Si è assistito all'insorgere delle lotte per l'uguaglianza, la giustizia sociale e il riconoscimento dei diritti fondamentali di gruppi discriminati, come afroamericani, donne, minoranze etniche, LGBTQ+, lavoratori e popolazioni indigene.

Movimenti contro le discriminazioni razziali: negli Stati Uniti, il Civil Rights Movement (Holt, 2020) ha combattuto contro la segregazione razziale e la discriminazione istituzionale, soprattutto negli stati del Sud. Alcuni dei principali eventi sono stati:

- *Il sit-in di Greensboro* (1960) → Quattro studenti afroamericani si rifiutano di lasciare un ristorante segregato, ispirando proteste in tutto il paese.
- *I Freedom Rides* (1961) → Attivisti bianchi e neri sfidano la segregazione nei trasporti pubblici nel Sud degli USA.
- *La marcia su Washington* (1963) → Martin Luther King Jr. pronuncia il celebre discorso *I Have a Dream*.
- *Il Civil Rights Act* (1964) → Legge che mette fuori legge la segregazione razziale in

scuole, luoghi pubblici e sul lavoro.

- *Il Voting Rights Act* (1965) → Protegge il diritto di voto degli afroamericani, eliminando le restrizioni discriminatorie.
- *L'Assassinio di Martin Luther King Jr.* (1968) → Il leader viene ucciso, ma il suo movimento porta al Civil Rights Act del 1968, che vieta la discriminazione nell'accesso alla casa grazie al "Fair Housing Act".

È in questo periodo che emergono figure storiche di rinomata importanza e influenza culturale-sociale come Martin Luther King, attivista, politico e pastore protestante statunitense, leader del movimento per i diritti civili degli afroamericani. Malcolm X, leader del movimento "*Black Power*" (Branch, 1988) e sostenitore di una resistenza più radicale. Rosa Parks, simbolo della lotta contro la segregazione per il suo rifiuto di cedere il posto su un autobus a un bianco nel 1955.

Movimenti per i diritti delle donne: gli anni '60 e '70 preparano il terreno per i movimenti per i diritti delle donne; in particolare la seconda ondata femminista, che si concentra su diritti economici, riproduttivi e legali, oltre alla parità di genere.

Gli obiettivi principali sono: un accesso equo al mondo del lavoro e alla parità salariale; il diritto all'aborto e alla contraccezione; la lotta contro la violenza di genere e le molestie sul lavoro; il riconoscimento dei diritti civili e politici delle donne.

Alcuni eventi chiave contribuiscono a rendere tali movimenti imprescindibili per il quadro storico e sociale di quegli anni e della contemporaneità, come la pubblicazione di *The Feminine Mystique* (1963) di Betty Friedan, la quale critica il ruolo tradizionale delle donne come casalinghe. Il suo saggio ha dato il via al movimento femminista moderno. Altro evento di primaria importanza è la fondazione del *National Organization for Women* (NOW) del 1966, la più grande organizzazione femminista che si concentra sui diritti delle donne, femminismo, razzismo/antirazzismo, omofobia e diritti riproduttivi. Non meno importante è la sentenza della Corte Suprema USA "Roe contro Wade" del 1973 che ha garantito il diritto sull'aborto.

Il movimento femminista ha visto emergere figure di spicco che hanno contribuito in modo significativo alla lotta per i diritti delle donne. Tra queste, la già citata Betty Friedan ha avuto un ruolo fondamentale con il suo libro *The Feminine Mystique*, in cui ha messo in discussione il ruolo tradizionale della donna nella società, dando voce al malessere di molte

casalinghe americane. Un'altra figura centrale è stata Gloria Steinem, giornalista e attivista, che con la fondazione della rivista Ms. è diventata un simbolo del femminismo moderno, promuovendo la parità di genere attraverso i media (Steinem, 2015). Infine, Angela Davis, attivista afroamericana, ha intrecciato la lotta femminista con quella per i diritti civili, sottolineando l'importanza di un approccio intersezionale che consideri anche le discriminazioni legate alla razza e alla classe sociale (Davis, 1981). Queste tre donne, con il loro impegno e le loro idee, hanno lasciato un segno indelebile nella storia del femminismo.

Movimenti per i diritti LGBTQ+: oltre ai movimenti femministi e antirazzisti gli anni '60 e '70 segnano anche l'inizio del moderno movimento per i diritti LGBTQ+, con la lotta per la decriminalizzazione dell'omosessualità, la fine della discriminazione e il riconoscimento legale delle relazioni omosessuali.

Tra i momenti chiave possiamo annoverare la rivolta di Stonewall (1969). Una serie di proteste a New York, nate dopo un raid della polizia in un bar gay, considerata l'inizio del movimento di liberazione LGBTQ+ (Carter, 2004). Seguirà, un anno dopo, la prima marcia dell'orgoglio (1970), organizzata per commemorare Stonewall e che diventerà il primo Pride della storia. Un altro momento chiave arrivò nel 1973, quando *l'American Psychiatric Association* prese una decisione storica: rimuovere l'omosessualità dalla lista delle malattie mentali, segnando un passo fondamentale verso la depatologizzazione e la lotta contro la discriminazione (Drescher, 2012).

Tra le figure di spicco del movimento troviamo Marsha P. Johnson e Sylvia Rivera, attiviste transgender e protagoniste dei citati moti di Stonewall. Harvey Milk, infine, è stato il primo politico apertamente gay negli USA, eletto in California e assassinato nel 1978.

Movimenti per i diritti dei lavoratori: negli anni '60 e '70, i movimenti operai si sono battuti con determinazione per ottenere condizioni di lavoro più dignitose, salari equi e il diritto alla contrattazione collettiva. In questo periodo, diverse lotte hanno segnato la storia del sindacalismo. Negli Stati Uniti, Cesar Chavez e la *United Farm Workers* (UFW), fondata nel 1962, hanno difeso con forza i diritti dei braccianti agricoli, spesso vittime di sfruttamento e condizioni lavorative precarie. In Francia, nel 1968, gli scioperi operai si sono intrecciati con le proteste studentesche del maggio '68, dando vita a un'ondata di mobilitazione senza precedenti che ha scosso l'intero paese. Parallelamente, in diversi

paesi europei, i lavoratori hanno portato avanti battaglie per l'aumento del salario minimo e la riduzione dell'orario di lavoro, conquistando importanti miglioramenti nelle politiche del lavoro. Queste lotte hanno rappresentato tappe fondamentali nel lungo percorso verso diritti e tutele per i lavoratori.

Movimenti delle popolazioni indigene: negli anni '60 e '70, le comunità indigene iniziano a organizzarsi in modo più strutturato per rivendicare i loro diritti territoriali, culturali e politici, opponendosi alla discriminazione e all'espropriazione delle loro terre. Negli Stati Uniti, un momento chiave è la nascita dell'*American Indian Movement* (AIM) nel 1968, un'organizzazione che si batte per la tutela dei diritti dei nativi americani, denunciando ingiustizie storiche e promuovendo il rispetto dei trattati violati.

Un anno dopo, nel 1969, un gruppo di attivisti nativi occupa l'isola di Alcatraz, simbolo del potere federale, per protestare contro il trattamento riservato alle comunità indigene. L'occupazione, durata fino al 1971, diventa un evento iconico nella lotta per i diritti dei popoli nativi. Nel 1973, un'altra protesta di grande impatto si svolge a Wounded Knee, nel South Dakota: qui, gli attivisti dell'AIM insorgono contro il governo statunitense per denunciare le condizioni di vita nei territori nativi e la sistematica violazione dei trattati.

Parallelamente, movimenti indigeni in Canada, Australia e Nuova Zelanda iniziano a far sentire la propria voce, chiedendo il riconoscimento ufficiale delle loro terre ancestrali e la tutela delle loro tradizioni culturali. Queste mobilitazioni segnano una svolta nella storia dei diritti indigeni, portando all'attenzione pubblica questioni di giustizia storica e autodeterminazione che ancora oggi sono al centro del dibattito.

Tra gli attivisti di spicco troviamo Russell Means, leader dell'*American Indian Movement* e Rigoberta Menchù, attivista indigena guatemalteca e vincitrice del Premio Nobel per la Pace nel 1992.

Movimenti studenteschi e contestazione globale: gli anni '60 e '70 sono segnati da proteste studentesche che chiedono riforme sociali, più democrazia e il ritiro dalle guerre imperialiste. I giovani diventano protagonisti di movimenti che sfidano il potere costituito, opponendosi alle ingiustizie e rivendicando un cambiamento radicale della società.

Negli Stati Uniti, una delle battaglie più sentite è quella contro la guerra in Vietnam: dal 1964 al 1973, studenti e attivisti pacifisti scendono in piazza per denunciare l'intervento militare americano, dando vita a manifestazioni imponenti, spesso repressi con la forza. La

tensione culmina tragicamente nel 1970, quando alla Kent State University la Guardia Nazionale apre il fuoco contro un gruppo di studenti in protesta, uccidendo quattro giovani e ferendone altri nove.

In Europa, uno degli episodi più simbolici è il Maggio '68 in Francia, una mobilitazione di massa in cui studenti e lavoratori si uniscono in scioperi e scontri con la polizia, mettendo in crisi il governo e scuotendo le basi della società tradizionale. Nello stesso anno, dall'altra parte della Cortina di Ferro, la Primavera di Praga rappresenta un altro tentativo di cambiamento: in Cecoslovacchia, studenti e intellettuali sostengono un processo di riforma del regime comunista, che però viene brutalmente soffocato dall'intervento militare dell'Unione Sovietica.

Questi movimenti, pur con contesti e obiettivi diversi, hanno in comune la volontà di sfidare l'autorità e di immaginare un mondo più libero e giusto. La loro eredità continua a influenzare le lotte per i diritti e la democrazia ancora oggi.

1.3 Il Multiculturalismo, un breve accenno

Un fenomeno che merita una trattazione a parte è quello del multiculturalismo. Tra gli anni '80 e '90, con l'aumento dell'immigrazione, molti paesi europei hanno adottato politiche multiculturali per integrare le comunità straniere e promuovere la diversità culturale.

Durante quel periodo molti migranti provenivano da ex colonie europee (ad esempio, India, Pakistan, Nord Africa) o da paesi in via di sviluppo. Tali flussi migratori hanno portato a una maggiore diversità culturale, religiosa ed etnica in molti paesi europei, come Regno Unito, Francia, Germania e Paesi Bassi. Alcuni paesi europei, come il Regno Unito e i Paesi Bassi, hanno adottato politiche ufficiali di multiculturalismo, che promuovevano il riconoscimento e il rispetto delle diverse culture all'interno della società. L'idea era che le minoranze etniche e culturali potessero mantenere le proprie tradizioni e identità, integrandosi nel contesto nazionale senza dover rinunciare alla propria cultura d'origine.

Il multiculturalismo si è fatto teatro anche di grandi tensioni sociali e politiche. Gli anni '90 hanno visto l'emergere di tensioni sociali in diversi paesi, spesso legate a questioni di identità nazionale e integrazione. Ad esempio, in Francia, il dibattito sul velo islamico nelle scuole pubbliche ha sollevato questioni sulla laicità e l'integrazione.

In Germania, la presenza di una grande comunità turca ha portato a discussioni sulla cittadinanza e sull'identità tedesca, dato che fino al 2000 la Germania aveva una legge sulla

cittadinanza basata principalmente sullo *jus sanguinis* (diritto di sangue).

Alcuni degli eventi storici che hanno segnato questo periodo sono stati la caduta del Muro di Berlino nel 1989 e la dissoluzione dell'Unione Sovietica nel 1991 che hanno portato a nuovi flussi migratori dall'Europa orientale verso l'Europa occidentale. Le guerre nei Balcani negli anni '90 (ad esempio, in Bosnia ed Erzegovina) hanno invece causato un'ondata di rifugiati, aumentando ulteriormente la diversità culturale in Europa.

È verso la fine degli anni '90 che alcuni paesi hanno iniziato a rivedere le loro politiche multiculturali, spostandosi verso modelli di integrazione più stringenti. Ad esempio, nei Paesi Bassi, il dibattito sul fallimento del multiculturalismo è diventato particolarmente acceso dopo l'11 settembre 2001 (Treccani, 2024).

Nonostante le buone intenzioni, il multiculturalismo ha affrontato diverse critiche. Alcuni sostenevano che queste politiche avessero creato società parallele, dove le comunità immigrate vivevano isolate dalla società maggioritaria. Inoltre, ci sono state preoccupazioni riguardo alla compatibilità di alcune pratiche culturali o religiose con i valori europei, come i diritti delle donne e la libertà di espressione. Ma di questi argomenti si procederà ad un esame più approfondito nel Capitolo 2.

1.4 Unione Europea e politiche di inclusione

La creazione dell'UE e l'espansione della Comunità Economica Europea (CEE) ha favorito politiche di inclusione sociale ed economica tra gli Stati membri, con programmi per ridurre le disuguaglianze regionali.

1.4.1 Il Trattato di Maastricht

Con la nascita dell'Unione Europea (1993) il concetto di inclusione diventa centrale nelle politiche comunitarie. Il Trattato di Maastricht, firmato il 7 febbraio 1992 ed entrato in vigore il 1 novembre 1993, rappresenta l'atto di nascita ufficiale dell'Unione Europea³. Sottoscritto dai dodici Stati membri che all'epoca componevano le Comunità Europee, il trattato stabilisce i criteri politici ed economici necessari per l'adesione all'Unione.

A partire dagli anni Ottanta, iniziò a diffondersi l'idea di un'integrazione più profonda, non

³ <https://www.europarl.europa.eu/about-parliament/it/in-the-past/the-parliament-and-the-treaties/maastricht-treaty>

limitata agli accordi economici sanciti dai Trattati di Roma del 1957, che avevano dato origine alla Comunità Economica Europea (CEE), alla Comunità Europea del Carbone e dell'Acciaio (CECA) e alla Comunità Europea dell'Energia Atomica (CEEa). La transizione da queste comunità alla Unione Europea segnò un passaggio cruciale: si passò da una logica di cooperazione tra Stati sovrani a un processo di integrazione politica ed economica più strutturato. La riunificazione della Germania nel 1989 e la fine della contrapposizione tra blocchi della Guerra Fredda accelerarono questo processo, creando le condizioni per un'Europa più unita (Moravcsik, 1998).

Aspetti fondamentali del Trattato di Maastricht⁴

Il trattato introduce numerosi elementi innovativi, tra cui:

- L'organizzazione dell'Unione Europea su tre pilastri
- Il principio di sussidiarietà
- L'istituzione della cittadinanza europea
- La procedura di co-decisione tra Parlamento Europeo e Consiglio
- Il completamento dell'Unione Economica e Monetaria (UEM)

L'organizzazione a tre pilastri.

Il Trattato di Maastricht suddivide le competenze dell'Unione Europea in tre ambiti principali:

1. Il primo pilastro, di carattere economico e sociale, porta alla nascita della *Comunità Europea*, che sostituisce la CEE, la CECA e la CEEa.
2. Il secondo pilastro riguarda la politica estera e di sicurezza comune (PESC), basata sulla cooperazione tra Stati membri.
3. Il terzo pilastro si occupa di giustizia e affari interni, anch'esso gestito secondo un approccio intergovernativo.

Con l'entrata in vigore del Trattato di Lisbona nel 2009 (Piris, 2010), questa struttura a tre pilastri viene superata: le competenze vengono ridistribuite tra Unione Europea e Stati membri, ponendo il principio di sussidiarietà al centro del sistema decisionale. Tale

⁴ <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex%3A11992M%2FTXT>

principio stabilisce che l'UE può intervenire solo in quei settori in cui l'azione dei singoli Stati non è sufficiente per raggiungere gli obiettivi prefissati.

La cittadinanza europea

Un altro aspetto rivoluzionario del Trattato è l'introduzione della cittadinanza dell'Unione Europea, riconosciuta a tutti i cittadini degli Stati membri. Questa cittadinanza garantisce:

- Il diritto di residenza e libera circolazione in tutti gli Stati membri;
- Il diritto di voto e candidatura alle elezioni locali e del Parlamento Europeo;
- Il diritto di presentare petizioni al Parlamento Europeo.

Va distinto, però, dall'Accordo di Schengen del 1986, che disciplina la libera circolazione delle persone tra gli Stati firmatari e che verrà integrato nell'UE solo con il Trattato di Amsterdam del 1997.

Il rafforzamento del Parlamento Europeo

Per incrementare la legittimità democratica dell'Unione, Maastricht introduce la procedura di codecisione, attribuendo al Parlamento Europeo un maggiore potere legislativo. Il Parlamento condivide così la capacità di approvare le leggi con il Consiglio dell'Unione Europea, rendendo il processo decisionale più bilanciato (Nugent, 2009).

L'Unione Economica e Monetaria (UEM) e la creazione dell'Euro

Il trattato getta le basi per la creazione della moneta unica, prevedendo l'istituzione di un'autorità monetaria centralizzata, che prenderà il nome di Banca Centrale Europea (BCE).

Già nel 1979, con la creazione del Sistema Monetario Europeo (SME), gli Stati europei avevano cercato di limitare le oscillazioni dei tassi di cambio per evitare forti svalutazioni o rivalutazioni delle valute nazionali. Tuttavia, la crisi valutaria del 1992 spinse Regno Unito e Italia ad abbandonare il sistema. Nel 1990, su raccomandazione della Commissione Europea presieduta da Jacques Delors, vennero abolite le restrizioni alla circolazione dei capitali tra i Paesi membri (James, 2012).

Il Trattato di Maastricht stabilisce un percorso in due fasi per completare l'Unione Monetaria:

1. 1994 → Creazione dell'Istituto Monetario Europeo (IME), con il compito di coordinare le politiche monetarie tra le banche centrali.
2. 1999 → Introduzione dell'Euro per i Paesi che rispettavano i cosiddetti "parametri di Maastricht", che imponevano limiti al debito pubblico, al deficit e all'inflazione.

Tra i criteri richiesti per adottare la moneta unica vi erano:

- Un tasso d'inflazione non superiore all'1,5% rispetto a quello del Paese con il valore più basso
- Un tasso di interesse di lungo periodo intorno al 2%
- Un rapporto debito pubblico/PIL inferiore al 60%
- Un deficit pubblico non superiore al 3% del PIL

Per garantire la stabilità dell'Eurozona, nel 1997 venne firmato il Patto di Stabilità e Crescita, che prevedeva sanzioni per i Paesi inadempienti. Tuttavia, la loro applicazione fu discrezionale: Francia e Germania, ad esempio, ottennero una deroga tra il 2003 e il 2006, nonostante il superamento del limite del 3% nel rapporto deficit/PIL.

Nel 2012, con l'adozione del Fiscal Compact, l'UE rese automatiche le sanzioni per i Paesi che non rispettavano i parametri e introdusse l'obbligo del pareggio di bilancio per gli Stati con un debito pubblico superiore al 60% del PIL (Stiglitz, 2016).

L'Unione Economica e Monetaria e la creazione dell'Euro non sono state solo misure economiche, ma strumenti per promuovere un'Europa più inclusiva e integrata. Eliminando barriere economiche e finanziarie, hanno favorito la coesione sociale, politica ed economica, contribuendo a creare un'Unione Europea più solidale e interconnessa.

L'eredità del Trattato di Maastricht

L'adozione del Trattato di Maastricht ha rappresentato un passo decisivo nel processo di integrazione europea:

- Ha portato alla nascita dell'Unione Europea;
- Ha promosso la moneta unica, oggi una delle principali valute globali
- Ha ampliato i poteri del Parlamento Europeo e introdotto la cittadinanza europea

Tuttavia, il trattato ha anche evidenziato i limiti dell'approccio funzionalista, basato sull'integrazione progressiva di settori specifici (come la moneta unica), nella speranza che ciò portasse automaticamente a una maggiore unione politica. Questa previsione si è rivelata in parte errata:

- Le decisioni economiche e fiscali sono centralizzate, con la BCE e la Commissione Europea che impongono vincoli ai bilanci nazionali;
- La politica estera e di difesa, invece, resta in mano agli Stati membri, impedendo all'UE di agire con una voce unitaria.

Di conseguenza, alcuni studiosi ritengono che l'Unione Europea sia ancora lontana dall'essere una federazione, e che continui a comportarsi più come un'organizzazione internazionale, con posizioni deboli e spesso contraddittorie sulla scena globale (Krugman, 2011).

Il Trattato di Maastricht ha rappresentato un passo avanti nell'integrazione europea, ma ha mostrato gravi limiti di inclusione, sia sul piano sociale, che economico e politico. L'eccessiva enfasi sulla stabilità monetaria e fiscale ha trascurato i diritti sociali, l'uguaglianza tra i cittadini e la partecipazione democratica.

Per un'Europa più inclusiva, servirebbero riforme che rafforzino la tutela dei diritti sociali, la partecipazione politica dei cittadini e la riduzione delle disuguaglianze tra Stati membri.

1.4.2 Dichiarazione di Salamanca

Nel corso degli anni '90 l'idea di inclusione si è affermata anche in ambito educativo con l'obiettivo di integrare studenti con bisogni educativi speciali nelle scuole regolari.

La Dichiarazione di Salamanca⁵ è un documento fondamentale nel campo dell'educazione inclusiva, adottato durante la Conferenza Mondiale sull'Educazione Speciale tenutasi a Salamanca, Spagna, nel giugno 1994. Organizzata dall'UNESCO in collaborazione con il governo spagnolo, la conferenza ha riunito rappresentanti di 92 governi e 25 organizzazioni internazionali per discutere di politiche educative inclusive. Ecco una panoramica dei suoi contenuti e del suo impatto:

⁵ <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>

Contesto e obiettivi

Negli anni '90, cresceva la consapevolezza della necessità di garantire un'istruzione di qualità per tutti, inclusi i bambini con bisogni educativi speciali. La Dichiarazione di Salamanca si proponeva di promuovere un'educazione inclusiva, in cui tutti gli studenti, indipendentemente dalle loro abilità o disabilità, potessero apprendere insieme nelle scuole regolari.

Principi chiave

La Dichiarazione di Salamanca si basa su alcuni principi fondamentali (Ainscow et al., 2019):

1. *Educazione per tutti*: Ogni bambino ha il diritto fondamentale all'istruzione, e le scuole devono adattarsi alle esigenze di tutti gli studenti.
2. *Inclusione*: I bambini con bisogni educativi speciali devono essere integrati nelle scuole regolari, che rappresentano il contesto più efficace per combattere la discriminazione e promuovere l'uguaglianza.
3. *Flessibilità*: I sistemi educativi devono essere flessibili e adattarsi alle diverse esigenze degli studenti, piuttosto che costringere gli studenti ad adattarsi a sistemi rigidi.
4. *Partecipazione*: Genitori, insegnanti e comunità devono collaborare per creare ambienti educativi inclusivi.
5. *Formazione degli insegnanti*: Gli educatori devono ricevere una formazione adeguata per gestire classi inclusive e supportare studenti con diverse esigenze.

Raccomandazioni operative

La Dichiarazione non si limita a enunciare principi, ma fornisce anche linee guida pratiche per i governi e le istituzioni educative:

- *Politiche nazionali*: I governi devono adottare politiche che promuovano l'educazione inclusiva e garantiscano risorse adeguate.
- *Supporto alle scuole*: Le scuole devono ricevere sostegno finanziario, tecnico e pedagogico per implementare pratiche inclusive.
- *Coinvolgimento della comunità*: Le famiglie e le comunità locali devono essere coinvolte nel processo educativo.

- *Monitoraggio e valutazione:* I progressi nell'educazione inclusiva devono essere monitorati e valutati regolarmente.

Impatto e eredità

La Dichiarazione di Salamanca ha avuto un impatto significativo a livello globale:

1. *Riconoscimento internazionale:* È diventata un punto di riferimento per le politiche educative inclusive in tutto il mondo.
2. *Riforme legislative:* Molti paesi hanno adottato leggi e politiche per promuovere l'inclusione nelle scuole.
3. *Cambiamento culturale:* Ha contribuito a cambiare l'atteggiamento verso l'educazione speciale, spostando l'attenzione dall'integrazione all'inclusione.
4. *Ispirazione per altre iniziative:* Ha influenzato documenti successivi, come gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (SDG) delle Nazioni Unite, in particolare l'Obiettivo 4 ("Istruzione di qualità").

Critiche e sfide

Nonostante i suoi successi, la Dichiarazione di Salamanca ha anche affrontato critiche e sfide:

- *Mancanza di risorse:* In molti paesi, la mancanza di fondi e formazione ha limitato l'attuazione delle politiche inclusive.
- *Resistenze culturali:* In alcune società, persistono pregiudizi e barriere culturali che ostacolano l'inclusione.
- *Qualità dell'istruzione:* In alcuni casi, l'inclusione è stata realizzata senza garantire un'adeguata qualità dell'istruzione.

1.4.3 Strategia di Lisbona

Come accennato all'inizio di questo capitolo, durante gli anni 2000 l'Europa assiste ad un sempre maggiore passaggio da una società esclusiva ad una inclusiva. Pian piano l'inclusione si afferma anche come concetto sociologico, opponendosi al modello dell'esclusione sociale, che emargina determinate categorie di persone (poveri, disabili,

migranti, donne, ecc.).

Approvata dal Consiglio europeo straordinario nel marzo 2000, la Strategia di Lisbona ha delineato un obiettivo chiave per l'Unione Europea: promuovere l'occupazione, le riforme economiche e la coesione sociale, ponendo al centro un modello di crescita basato sulla conoscenza. Il piano strategico mirava a rendere l'Unione l'economia più competitiva e innovativa a livello globale, puntando a combinare lo sviluppo economico con la creazione di nuovi posti di lavoro qualificati.

Tra i traguardi fissati, vi era il raggiungimento di un tasso di crescita economica annuo intorno al 3%, un livello di occupazione del 70% e una percentuale di occupazione femminile del 60% entro il 2010 (Rodrigues, 2009).

Nel corso dei vari Consigli europei, sono state definite ulteriori aree di intervento per realizzare gli obiettivi della strategia⁶:

- Potenziare la società dell'informazione
- Creare uno spazio europeo della ricerca
- Favorire la nascita e lo sviluppo di imprese innovative
- Modernizzare i sistemi di protezione sociale

Alla conclusione del Vertice di Lisbona, il Consiglio europeo ha sottolineato che l'Europa deve diventare *“l'economia più competitiva e dinamica al mondo basata sulla conoscenza, capace di una crescita economica sostenibile con più posti di lavoro e più qualificati e con una maggiore coesione sociale”*.

Per raggiungere questo scopo, è stata posta particolare attenzione al ruolo della formazione e dell'istruzione, considerati elementi essenziali per:

- Lo sviluppo individuale, consentendo a ogni persona di realizzare il proprio potenziale e migliorare la qualità della vita.
- La crescita sociale, rafforzando la democrazia, contrastando le disuguaglianze e valorizzando la diversità culturale.
- Il progresso economico, garantendo che le competenze dei lavoratori rispondano

6

https://www.dt.mef.gov.it/it/attivita_istituzionali/analisi_programmazione_economico_finanziaria/documenti_programmatici/sezione1/strategia_di_lisbona.html

alle esigenze di un'economia in costante evoluzione.

Il Consiglio europeo di Barcellona del 2002 ha riaffermato le priorità della Strategia di Lisbona, ponendo l'obiettivo di rendere, entro il 2010, i sistemi educativi e formativi europei un modello di eccellenza a livello globale⁷.

Per raggiungere questo traguardo, i ministri dell'istruzione dei Paesi membri hanno concordato tre obiettivi fondamentali:

- Migliorare la qualità e l'efficacia dell'istruzione
- Assicurare un accesso equo e inclusivo ai sistemi educativi
- Aprire l'istruzione europea alla cooperazione internazionale

Questi obiettivi richiedono trasformazioni strutturali significative, che ogni Paese deve attuare nel rispetto delle proprie tradizioni culturali e giuridiche, ma in linea con le strategie comuni. Il metodo adottato per coordinare questi cambiamenti è il coordinamento aperto, che si basa sulla cooperazione tra Stati e sulla condivisione di buone pratiche.

A partire dal 2001, i ministri dell'istruzione hanno approvato un rapporto sugli obiettivi futuri dell'istruzione e della formazione, seguito nel 2002 dall'adozione di un Piano d'Azione decennale da parte della Commissione Europea e del Comitato Istruzione.

La necessità di potenziare i sistemi di istruzione superiore per renderli più allineati ai cambiamenti della società, come la globalizzazione e l'economia della conoscenza, era già evidente prima della Strategia di Lisbona. Già dalla fine degli anni Novanta, in Europa era in corso il Processo di Bologna, un'iniziativa volta a riformare il sistema universitario europeo. Tuttavia, è stato proprio con il Consiglio europeo del 2000 e i vertici successivi che il Processo di Bologna ha assunto un ruolo centrale, diventando la risposta concreta dell'istruzione superiore alle sfide della Strategia di Lisbona⁸.

Nel 2003, la Commissione Europea ha pubblicato una comunicazione intitolata "Il ruolo delle Università nell'Europa della Conoscenza" (COM2003 58), in cui viene ribadita l'importanza di rafforzare l'eccellenza accademica per raggiungere gli obiettivi di Lisbona e Bologna. Tuttavia, per ottenere questi risultati è necessario affrontare alcune sfide chiave:

⁷ <https://www.eua.eu/publications/positions/it-dichiarazione-di-lisbona.html?highlight=WyJkaWNoaWFyYXppb25liwibGlzYm9uYSJd>

⁸ https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm

- Investire risorse adeguate e garantirne un uso efficace.
- Concedere maggiore autonomia alle università e migliorare la gestione accademica.
- Focalizzare i finanziamenti sulla ricerca di eccellenza.
- Favorire il contributo delle università allo sviluppo regionale.
- Rafforzare i legami tra università e imprese, così da facilitare la diffusione dell'innovazione nell'economia e nella società.
- Integrare lo spazio europeo dell'istruzione superiore con quello della ricerca, per accrescere la competitività a livello internazionale.

Nel 2005, il Consiglio europeo ha sottolineato il ruolo strategico delle università e della ricerca per la crescita della competitività europea. Nello stesso periodo, la Commissione Europea ha pubblicato il documento “Mobilità degli intelletti europei”, in cui si evidenzia come il potenziamento delle università sia fondamentale per formare capitale umano di alto livello.

In questo contesto, la Strategia di Lisbona ha promosso anche il sostegno della Commissione Europea al Processo di Bologna, in particolare nei settori legati alla riforma dei percorsi di studio e alla qualità dell'istruzione (Hantrais, 2007).

In conclusione, si può affermare che la Strategia di Lisbona abbia rappresentato un punto di svolta per l'Unione Europea, ponendo le basi per una crescita sostenibile fondata sulla conoscenza, l'innovazione e la formazione. Le riforme nel settore dell'istruzione superiore, unite alla creazione di uno spazio europeo della ricerca, hanno permesso di rafforzare la competitività del continente, anche se permangono sfide legate al finanziamento delle università e all'integrazione tra formazione e mondo del lavoro.

1.4.4 Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità

La Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, nota anche come Convenzione ONU sulle persone disabili, è stata approvata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 13 dicembre 2006 a New York, ed è entrata ufficialmente in vigore il 3 maggio 2008. Il suo obiettivo principale è tutelare e promuovere i diritti delle persone

con disabilità, basandosi su due principi fondamentali: garantire pari opportunità ed eliminare ogni forma di discriminazione (ONU, 2008)⁹.

Gli Stati membri dell'ONU hanno l'obbligo di ratificare la Convenzione affinché i suoi principi fossero applicati a livello nazionale. L'Italia ha adempiuto a questo impegno attraverso l'approvazione della Legge n.18 del 3 marzo 2009, che ha reso ufficialmente operativo l'accordo internazionale. Inoltre, il 30 marzo 2007, il governo italiano ha sottoscritto il protocollo opzionale collegato alla Convenzione, che rafforza gli strumenti di tutela dei diritti delle persone con disabilità.

Questa Convenzione riconosce e protegge un'ampia gamma di diritti umani, suddivisi in ambiti civili, politici, economici, sociali e culturali. All'interno del documento, vengono stabiliti principi e direttive che gli Stati membri devono progressivamente implementare per favorire l'inclusione e la partecipazione attiva delle persone con disabilità in ogni aspetto della società. Alcuni degli articoli più significativi della Convenzione sono il 1, 3, 8, 24 e 35.

L'articolo 1 stabilisce gli obiettivi della Convenzione. Essa si propone di proteggere, promuovere e garantire il pieno esercizio di tutti i diritti umani e delle libertà fondamentali da parte delle persone con disabilità. Inoltre, afferma l'importanza di riconoscere e rispettare la loro dignità intrinseca.

Secondo il testo della Convenzione, si considera persona con disabilità chi presenta menomazioni fisiche, psichiche, intellettive o sensoriali di carattere permanente, che, in combinazione con barriere sociali e ambientali, possono limitare o ostacolare la partecipazione piena ed effettiva alla vita sociale, in condizioni di parità con gli altri.

L'articolo 3 stabilisce i principi fondamentali per il rispetto dei diritti delle persone con disabilità, tra cui: dignità e non discriminazione; inclusione e partecipazione alla società; accettazione e rispetto delle differenze; accessibilità e pari opportunità; parità di genere; tutela dei minori con disabilità.

L'articolo 8 sottolinea l'importanza di promuovere consapevolezza e informazione nella società sulle condizioni delle persone con disabilità, con l'obiettivo di contrastare stereotipi, pregiudizi e discriminazioni.

L'articolo 24 riconosce il diritto all'educazione inclusiva per le persone con disabilità. Gli Stati membri sono tenuti a garantire un sistema scolastico che non escluda nessuno,

⁹ <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/disabilita-e-non-autosufficienza/focus-on/Convenzione-ONU/Documents/Convenzione%20ONU.pdf>

permettendo a tutti di accedere all'istruzione a ogni livello e di sviluppare appieno il proprio potenziale umano, il senso di dignità e il rispetto per i diritti umani.

Articolo 35 definisce il monitoraggio e l'azione. Ogni Stato che ha ratificato la Convenzione ha il dovere di presentare rapporti periodici per documentare le misure adottate e i progressi compiuti nell'applicazione dei principi sanciti dal trattato. In Italia, per coordinare e monitorare l'attuazione della Convenzione, è stato istituito l'Osservatorio Nazionale sulle condizioni delle persone con disabilità.

1.4.5 The UN Agenda 2030 for Sustainable Development Goals

All'interno del vasto discorso sull'inclusione sociale e sulla promozione di una società più equa ed inclusiva va ad inserirsi anche l'Agenda 2030 delle Nazioni Unite per lo sviluppo sostenibile, un programma d'azione per le persone, il pianeta e la prosperità.

Firmata il 25 settembre 2015 dai governi dei 193 Paesi membri delle Nazioni Unite e approvata dall'Assemblea Generale dell'ONU, l'Agenda definisce ben 17 obiettivi di sviluppo sostenibile (Sustainable Development Goals, SDG), che rientrano in un più ampio programma d'azione composto da 169 target accomunati da raggiungere in ambito ambientale, sociale, economico ed istituzionale entro il 2030.

Il programma non può risolvere tutti i problemi, ma rappresenta una buona base comune per iniziare a costruire un mondo diverso e offrire a tutti la possibilità di vivere in un mondo sostenibile.

Gli obiettivi legati allo sviluppo sostenibile hanno una portata universale e interessano ogni nazione e ambito della società. Essi coinvolgono attivamente sia il settore privato che quello pubblico, così come la società civile, il mondo dell'informazione e quello culturale.

I 17 SDG affrontano un ampio ventaglio di sfide cruciali per il progresso globale, considerando in modo armonico le tre componenti fondamentali della sostenibilità – quella economica, quella sociale e quella ambientale. Essi puntano a eliminare la povertà e a contrastare ogni forma di disuguaglianza, ad affrontare i cambiamenti climatici e a costruire società pacifiche che rispettino i diritti umani¹⁰.

I 17 obiettivi sono:

1. *Sconfiggere la povertà*: puntare alla scomparsa di ogni forma di indigenza nel mondo;
2. *Sconfiggere la fame*: azzerare la denutrizione, garantire sicurezza alimentare,

¹⁰ <https://www.agenziacoesione.gov.it/comunicazione/agenda-2030-per-lo-sviluppo-sostenibile/?lang=en>

migliorare le diete e sostenere pratiche agricole ecologicamente compatibili;

3. *Salute e benessere*: tutelare la salute e promuovere condizioni di vita sane per persone di tutte le età;
4. *Istruzione di qualità*: offrire percorsi educativi di alto livello, equi e inclusivi, e assicurare occasioni di apprendimento continuo per tutti;
5. *Parità di genere*: conseguire la parità tra uomini e donne e favorire l'autonomia, la consapevolezza e la valorizzazione di tutte le donne e ragazze;
6. *Acqua pulita e servizi igienico-sanitari*: garantire l'accesso universale a risorse idriche sicure e a servizi igienico-sanitari gestiti in modo sostenibile;
7. *Energia pulita e accessibile*: assicurare a chiunque la possibilità di utilizzare energia moderna, affidabile, sostenibile e a costi accessibili;
8. *Lavoro dignitoso e crescita economica*: promuovere una crescita economica duratura e inclusiva, incoraggiare l'occupazione piena e produttiva e tutelare condizioni lavorative dignitose;
9. *Imprese, innovazione e infrastrutture*: sviluppare infrastrutture solide e resilienti, incentivare processi innovativi e favorire un'industrializzazione equa e responsabile;
10. *Ridurre le disuguaglianze*: attenuare le disparità economiche e sociali sia all'interno dei singoli Paesi sia tra le diverse Nazioni;
11. *Città e comunità sostenibili*: trasformare città e comunità in spazi sicuri, accoglienti, inclusivi, resilienti e sostenibili;
12. *Consumo e produzione responsabili*: promuovere modelli di produzione e utilizzo delle risorse che rispettino l'equilibrio ambientale;
13. *Lotta contro il cambiamento climatico*: mettere in atto interventi immediati per affrontare il riscaldamento globale e limitarne gli effetti;
14. *Vita sott'acqua*: preservare oceani, mari e risorse acquatiche garantendone un impiego durevole e responsabile;
15. *Vita sulla terra*: salvaguardare e ripristinare gli ambienti naturali, gestire le foreste in modo sostenibile, contrastare la desertificazione, fermare il degrado del suolo e tutelare la biodiversità;
16. *Pace, giustizia e istituzioni solide*: favorire società pacifiche e più inclusive, garantire l'accesso universale alla giustizia e costruire istituzioni trasparenti, operative e responsabili;
17. *Partnership per gli obiettivi*: potenziare gli strumenti necessari al raggiungimento

degli obiettivi e rinnovare le collaborazioni internazionali a sostegno dello sviluppo sostenibile.

Ai fini dell'inquadramento della didattica inclusiva nel contesto odierno e su quale sia la direzione da intraprendere per il prossimo futuro, sarà necessario approfondire ulteriormente l'obiettivo n.4, "Istruzione di qualità". Tale obiettivo è volto ad assicurarsi che:

4.1 Entro il 2030, garantire che tutti i giovani, senza distinzione di genere, completino un percorso di istruzione primaria e secondaria gratuito, equo e di alta qualità, ottenendo risultati di apprendimento significativi e concreti.

4.2 Entro il 2030, assicurare che tutti i bambini abbiano accesso a servizi di sviluppo infantile precoce di qualità, cure adeguate e istruzione prescolare, preparandoli ad affrontare con successo l'istruzione primaria.

4.3 Entro il 2030, assicurare a donne e uomini pari opportunità di accesso a un'istruzione tecnica, professionale e universitaria di qualità e a costi accessibili.

4.4 Entro il 2030, incrementare in modo significativo il numero di giovani e adulti in possesso di competenze tecniche e professionali necessarie per trovare un lavoro dignitoso, avviare un'attività imprenditoriale o migliorare le proprie prospettive occupazionali.

4.5 Entro il 2030, eliminare le disuguaglianze di genere nel sistema educativo e garantire un accesso equo a tutti i livelli di istruzione e formazione professionale per i gruppi più vulnerabili, tra cui persone con disabilità, popolazioni indigene e minori in situazioni di fragilità.

4.6 Entro il 2030, fare in modo che tutti i giovani e una percentuale significativa di adulti, sia uomini che donne, raggiungano un livello adeguato di alfabetizzazione e competenze matematiche di base.

4.7 Entro il 2030, garantire che tutti gli studenti acquisiscano le conoscenze e le abilità

necessarie per promuovere lo sviluppo sostenibile, attraverso l'educazione ai diritti umani, all'uguaglianza di genere, alla cittadinanza globale, alla pace, alla non violenza e alla valorizzazione della diversità culturale.

4.a Costruire e ristrutturare gli edifici scolastici in modo che siano inclusivi, accessibili e sicuri, rispondendo alle esigenze di bambini, persone con disabilità e differenze di genere, e creando ambienti di apprendimento privi di violenza e favorevoli per tutti.

4.b Entro il 2020, ampliare in modo significativo a livello globale il numero di borse di studio disponibili per i paesi in via di sviluppo, in particolare per i paesi meno sviluppati, i piccoli Stati insulari e le nazioni africane, per favorire l'accesso all'istruzione superiore, inclusi programmi di formazione tecnica, professionale e scientifica, sia nei paesi sviluppati che in quelli in via di sviluppo.

4.c Entro il 2030, aumentare in modo sostanziale il numero di insegnanti qualificati, anche attraverso programmi di cooperazione internazionale per la formazione degli educatori nei paesi in via di sviluppo, con particolare attenzione ai paesi meno sviluppati e ai piccoli Stati insulari.

1.4.6 Il Pilastro Europeo dei Diritti Sociali

Il Pilastro europeo dei diritti sociali è un'iniziativa dell'Unione Europea che mira a rafforzare i diritti sociali e migliorare le condizioni di vita e di lavoro dei cittadini europei. Proclamato ufficialmente il 17 novembre del 2017 durante il Vertice sociale per l'occupazione e la crescita equa a Göteborg, in Svezia, ha rappresentato un passo importante per promuovere l'inclusione sociale e lavorativa nell'Unione Europea. Questo documento, composto da 20 principi, si concentra su tre aree principali: pari opportunità e accesso al mercato del lavoro, condizioni di lavoro eque e protezione sociale e inclusione¹¹. Lo sviluppo è avvenuto in risposta alle sfide sociali ed economiche emerse dopo la crisi finanziaria del 2008, tra cui:

- Disoccupazione giovanile e precarietà lavorativa.

¹¹ https://employment-social-affairs.ec.europa.eu/policies-and-activities/european-pillar-social-rights-building-fairer-and-more-inclusive-european-union_en

- Disuguaglianze sociali ed economiche.
- Necessità di adattare i sistemi di protezione sociale ai cambiamenti demografici e tecnologici.

L'obiettivo principale è garantire che i cittadini europei beneficino di *diritti sociali moderni e adeguati* in un contesto di globalizzazione, digitalizzazione e cambiamenti nel mondo del lavoro.

Struttura del Pilastro

Il Pilastro si articola in 20 principi divisi in tre categorie principali:

1. Pari opportunità e accesso al mercato del lavoro:

- Diritto all'istruzione, alla formazione e all'apprendimento permanente.
- Parità di genere e uguaglianza di trattamento.
- Supporto ai giovani nel passaggio dalla scuola al lavoro.

2. Condizioni di lavoro eque:

- Diritto a un salario equo e a condizioni di lavoro dignitose.
- Protezione in caso di licenziamenti ingiustificati.
- Equilibrio tra vita professionale e privata.

3. Protezione sociale e inclusione:

- Diritto all'assistenza sanitaria e a un reddito minimo.
- Protezione per i disoccupati e i lavoratori precari.
- Inclusione delle persone con disabilità e lotta alla povertà.

Tale iniziativa non è legalmente vincolante, ma fornisce un quadro di riferimento per le politiche sociali dell'UE e degli Stati membri (Dura, 2024). Alcuni dei suoi principi sono già stati integrati in iniziative legislative, come:

- La direttiva sull'equilibrio tra vita professionale e privata (2019).
- La garanzia per i giovani (Youth Guarantee), che offre opportunità di lavoro, formazione o tirocinio ai giovani disoccupati.
- Il fondo sociale europeo plus (FSE+), che finanzia progetti per l'occupazione e l'inclusione sociale.

1.5 Inclusività e Didattica

Attualmente il dibattito sul concetto di inclusione è in continua evoluzione, cercando di superare le disuguaglianze strutturali e promuovendo una società in cui tutte le persone possano partecipare attivamente a prescindere da caratteristiche personali o sociali. Se sul piano dei diritti sociali, lavorativi ed economici si è già discusso del chiaro percorso normativo e legislativo che l'inclusione ha attuato, diventa preminente introdurre anche la sua declinazione nell'ambito della didattica. La Comunità Europea ha assistito, infatti, a un progressivo evolversi del concetto di inclusività in riferimento al contesto scolastico. Necessità scaturita sia da una rinvigorita sensibilità e comprensione del tema della disabilità, sia dall'osservazione del massiccio aumento dei flussi migratori che hanno evidenziato la richiesta di integrazione per studenti stranieri.

1.5.1 Definizione di “Didattica Inclusiva”

Il concetto di didattica inclusiva si sviluppa all'incrocio tra ambiti educativi, sociali e politici, evolvendo dal semplice concetto di integrazione fino a una piena inclusione degli studenti all'interno di un ambiente di apprendimento che valorizzi la partecipazione e la collaborazione (Chiusaroli, 2021).

Per sua natura, la didattica inclusiva è un approccio educativo che mira a comprendere e rispondere alle esigenze individuali degli studenti, superando i limiti imposti da metodologie didattiche rigide e dalle disparità presenti nel sistema educativo. Questo modello si fonda sulla personalizzazione e l'individualizzazione dell'insegnamento, attraverso l'uso di metodologie attive, partecipative, costruttive ed empatiche, che favoriscono il coinvolgimento di tutti gli alunni.

La qualità dell'inclusione dipende dalla capacità di riflettere sui processi educativi, dalla ricerca di nuove motivazioni e strategie, nonché dalla flessibilità nel modificare prospettive e dal desiderio di promuovere un apprendimento trasformativo. Un'istituzione scolastica può definirsi inclusiva quando garantisce pari opportunità di apprendimento a tutti gli studenti, indipendentemente dalle loro capacità, ponendo l'accento prima sull'adattamento del contesto e successivamente sulle esigenze specifiche dei singoli alunni.

Questa metodologia si applica in modo particolare agli studenti con Bisogni Educativi Speciali (BES), Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA), autismo, disabilità fisiche,

dislessia, deficit visivi e sensoriali, nonché agli studenti stranieri.

L'obiettivo della didattica inclusiva è creare un ambiente di apprendimento che riduca le barriere e le disparità, consentendo a ogni studente di scoprire, sviluppare e sfruttare al massimo il proprio potenziale.

Per chiarire meglio gli scopi principali di questo approccio, possiamo sintetizzarli in tre punti fondamentali:

- Riconoscere e valorizzare le differenze individuali all'interno della classe;
- Adattare e personalizzare le attività didattiche in base alle esigenze specifiche di ciascun alunno;
- Favorire autonomia, responsabilità e consapevolezza di sé, permettendo agli studenti di diventare protagonisti attivi del proprio percorso di apprendimento.

1.5.2 Inclusione scolastica in Europa

Negli ultimi dieci anni, l'Unione Europea ha intrapreso un percorso significativo per comprendere e affrontare le problematiche legate alla disabilità, impegnandosi a integrare le politiche sull'handicap in modo trasversale nei diversi settori di intervento. Questo approccio, noto come *mainstreaming*, mira a incorporare la questione della disabilità in tutte le aree strategiche, evitando che rimanga confinata a politiche settoriali. Di conseguenza, si è riusciti a dare maggiore visibilità a una parte significativa della popolazione europea, che per lungo tempo è rimasta ai margini della società.

Un riferimento importante è la Raccomandazione del Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa, adottata il 9 aprile 1992, che sottolinea il valore unico di ogni individuo e la diversità delle sue aspirazioni e capacità. Il documento evidenzia come l'insorgere di una disabilità possa avere un forte impatto sulla vita della persona e dei suoi familiari, senza tuttavia modificare le sue ambizioni e potenzialità. L'handicap, infatti, non cambia l'essenza dell'individuo, ma può limitarne la piena realizzazione, rendendo necessario un supporto adeguato da parte della società. Poiché nessuno è immune dalla possibilità di sviluppare una disabilità nel corso della propria esistenza, è fondamentale che la collettività garantisca a ogni cittadino il diritto di partecipare alla vita sociale secondo le proprie possibilità.

L'Unione Europea ha posto il principio di pari opportunità al centro delle proprie politiche, riconoscendo che le persone con disabilità devono poter sviluppare appieno le proprie

competenze e sfruttare al meglio le proprie abilità. Questo approccio non solo favorisce direttamente le persone con disabilità, ma porta benefici anche all'intera società. Per raggiungere tali obiettivi, la Commissione Europea ha promosso programmi comunitari, iniziative politiche e proposte rivolte agli Stati membri, implementando azioni concrete per migliorare l'inclusione.

Ma cosa si intende esattamente per inclusione scolastica? Secondo una definizione, essa consiste semplicemente nell'educazione degli studenti con disabilità all'interno delle scuole ordinarie. Tuttavia, una visione più approfondita chiarisce che l'inclusione non si limita a garantire un posto in classe: essere realmente inclusivi significa favorire la partecipazione attiva degli studenti sia a livello educativo che sociale (Devecchi, 2013).

A livello internazionale, l'UNESCO (2000) definisce l'educazione inclusiva come un processo continuo, finalizzato a fornire un'istruzione di qualità a tutti, nel rispetto delle diversità e delle differenti esigenze, abilità e aspettative degli studenti, senza alcuna discriminazione. Questa prospettiva rappresenta un superamento del concetto tradizionale di integrazione, il cui obiettivo era quello di permettere agli studenti con disabilità di partecipare alla vita scolastica nel modo più ampio possibile. L'inclusione, invece, prevede che siano i contesti educativi a essere strutturati in modo da accogliere e valorizzare tutti gli alunni, indipendentemente dalle loro caratteristiche individuali.

L'idea di inclusione implica quindi una trasformazione profonda della scuola, che deve diventare un ambiente realmente accogliente e accessibile per tutti. Questo richiede una revisione del curriculum scolastico, delle metodologie didattiche e delle strategie organizzative, affinché siano adeguate a rispondere alla varietà di esigenze presenti in classe (Dovigo, 2007).

Un rapporto dell'Agenzia Eurydice, che si occupa di raccogliere dati sui sistemi educativi europei, evidenzia che circa dieci paesi hanno adottato un modello di integrazione scolastica degli studenti con disabilità simile a quello italiano, noto come approccio "*monodirezionale*". Questo modello prevede l'inserimento generalizzato degli studenti con disabilità nelle scuole ordinarie, fornendo supporti adeguati all'interno del sistema scolastico tradizionale.

Diversi paesi europei, tra cui Spagna, Grecia, Portogallo, Svezia, Islanda, Norvegia e Cipro, hanno adottato una politica inclusiva simile a quella italiana, favorendo l'integrazione degli studenti con disabilità nel sistema scolastico generale e fornendo una vasta gamma di servizi di supporto direttamente nelle scuole comuni.

Altri paesi, come Belgio e Germania, mantengono invece un modello “differenziato”, che prevede la coesistenza di due diversi sistemi educativi: da un lato, le scuole ordinarie per gli studenti senza disabilità; dall’altro, scuole e classi speciali dedicate esclusivamente agli studenti con bisogni educativi speciali. Questo approccio, definito “bidirezionale”, limita le interazioni tra studenti con e senza disabilità, favorendo un’istruzione più specialistica ma meno inclusiva.

La maggior parte dei paesi europei, invece, adotta un “modello misto o multidirezionale”, in cui convivono elementi di entrambi gli approcci. In questo sistema, gli studenti con disabilità possono essere inseriti sia nelle scuole ordinarie che in quelle speciali, a seconda delle necessità individuali. Regno Unito, Francia, Svezia e Finlandia rientrano tra i paesi che seguono questa strategia, garantendo flessibilità e una varietà di soluzioni per l’integrazione scolastica.

1.5.3 Strategia Europea per l’istruzione e la formazione

Nell’ambito della Strategia Europa 2020, è stata adottata la “Strategia Europea sulla Disabilità 2010-2020”, il cui obiettivo principale è promuovere l’inclusione e costruire un’Europa senza barriere. Questo progetto si concentra su tre aree fondamentali: accessibilità strutturale, istruzione e formazione e partecipazione alla vita sociale. La strategia si basa sull’eliminazione degli ostacoli che limitano le persone con disabilità, individuando otto ambiti prioritari: accessibilità, partecipazione, uguaglianza, occupazione, istruzione e formazione, protezione sociale, salute e azioni esterne. Per ciascuno di questi settori, sono state definite azioni chiave, allineate agli obiettivi generali dell’Unione Europea.

Per accessibilità si intende garantire alle persone con disabilità la possibilità di accedere, in condizioni di parità con gli altri, all’ambiente fisico, ai trasporti, alle tecnologie dell’informazione e della comunicazione (TIC), nonché a servizi e strutture essenziali. Per quanto riguarda la partecipazione, persistono numerose barriere che impediscono alle persone con disabilità di esercitare pienamente i loro diritti fondamentali, inclusi quelli legati alla cittadinanza europea, e di partecipare attivamente alla società su un piano di parità. Tra questi diritti figurano la libera circolazione, la scelta del luogo e delle modalità di vita, e la piena partecipazione ad attività culturali, ricreative e sportive.

In tema di istruzione e formazione, l’obiettivo è favorire un’istruzione inclusiva e

l'apprendimento permanente per studenti con disabilità. La Commissione Europea sostiene l'obiettivo di un'istruzione di qualità che promuova l'inclusione, nell'ambito dell'iniziativa *Youth on the Move* (Gioventù in Movimento).

Questo programma mira a migliorare l'accesso alle informazioni sui percorsi formativi disponibili e a incentivare la mobilità delle persone con disabilità, favorendo la loro partecipazione al Programma per l'Apprendimento Permanente.

1.5.4 Sfide e prospettive future della didattica inclusiva in Europa

Negli ultimi anni, il tema della didattica inclusiva in Europa ha evidenziato numerosi progressi, ma anche diverse criticità che necessitano di interventi mirati.

Uno dei problemi principali è la mancanza di uniformità tra i paesi: ogni nazione adotta strategie e modelli diversi per l'inclusione scolastica, il che crea disparità significative nei diritti degli studenti con disabilità. In alcuni paesi l'integrazione è pienamente garantita, mentre in altri esistono ancora percorsi separati, con scuole speciali destinate agli alunni con bisogni educativi particolari.

Un'altra difficoltà riguarda la formazione degli insegnanti, che spesso non ricevono una preparazione adeguata per gestire classi eterogenee. Lavorare in contesti inclusivi richiede competenze specifiche, come la capacità di adattare i metodi didattici alle esigenze degli studenti con disabilità o difficoltà di apprendimento. Tuttavia, non tutti i docenti sono formati per affrontare queste sfide, con il rischio di compromettere il processo inclusivo.

Anche la scarsità di risorse e l'accessibilità delle scuole rappresentano un ostacolo importante. In molte realtà europee, gli istituti non sono ancora adeguatamente attrezzati per accogliere studenti con disabilità motorie o sensoriali, a causa della mancanza di strutture accessibili, strumenti compensativi e personale di supporto specializzato.

Nonostante queste difficoltà, si sta assistendo a un'evoluzione positiva in diversi ambiti. Sempre più paesi stanno adottando modelli scolastici più inclusivi, cercando di superare la distinzione tra scuola ordinaria e scuola speciale per favorire un'integrazione più efficace.

Un ruolo fondamentale è svolto dalle nuove tecnologie, che stanno rivoluzionando il modo di fare didattica. L'uso di strumenti digitali, software compensativi e dispositivi assistivi sta migliorando l'accessibilità all'apprendimento, permettendo agli studenti con disabilità di partecipare in modo più attivo alla vita scolastica.

Infine, molte nazioni stanno aggiornando il proprio sistema educativo attraverso riforme

legislative, allineandosi alle direttive europee sull'inclusione scolastica. Questi cambiamenti hanno l'obiettivo di garantire a tutti gli studenti, indipendentemente dalle loro difficoltà, un percorso educativo equo e di qualità.

Seppur con sfide ancora aperte, il futuro dell'istruzione inclusiva in Europa si sta muovendo nella giusta direzione, con un'attenzione crescente verso il diritto di ogni studente a ricevere un'educazione senza barriere.

1.5.5 Il sistema “differenziato” in Germania

Il modello “differenziato” nel contesto scolastico, di cui accennato in precedenza, trova nella Germania la sua applicazione più rigorosa, esemplificativa e aderente alla legislazione. All'interno di tale modello gli studenti con disabilità frequentano prevalentemente scuole speciali. Tuttavia, negli ultimi anni sono stati avviati programmi di integrazione per quegli alunni che possono trarre beneficio dall'insegnamento nelle scuole ordinarie.

Per agevolare questo processo, si promuove la collaborazione tra insegnanti delle scuole comuni e docenti delle scuole speciali. Questa sinergia può iniziare attraverso attività extracurricolari congiunte oppure attraverso l'inserimento degli alunni in classi inclusive all'interno delle scuole regolari, favorendo così un passaggio graduale dal sistema speciale a quello ordinario. In alcuni casi, gli studenti con disturbi del linguaggio o problemi comportamentali vengono temporaneamente assegnati alle scuole speciali, per poi essere reinseriti nel sistema scolastico generale.

1.5.6 Il sistema “multidirezionale” in Gran Bretagna

Come fatto con la Germania, si procederà a trattare a titolo esemplificativo il sistema scolastico in Gran Bretagna, che aderisce al cosiddetto modello “multidirezionale”. Nel sistema educativo britannico, gli studenti con disabilità vengono generalmente inseriti nelle scuole ordinarie, purché questo sia possibile e garantisca il loro benessere e apprendimento. Le scuole comuni offrono percorsi di apprendimento personalizzati e si assumono la responsabilità di favorire l'inclusione di questi studenti, cercando di limitare il ricorso alle scuole speciali. Tuttavia, qualora gli alunni necessitino di un supporto più specifico che le scuole ordinarie non possono offrire, le autorità locali si occupano di garantire l'assistenza

necessaria attraverso attività integrative extracurricolari.

Oltre all'integrazione nelle scuole comuni, nel Regno Unito esistono scuole speciali che accompagnano gli studenti per l'intero ciclo dell'obbligo scolastico fino ai 16 anni e, in alcuni casi, fino ai 18 anni. Queste istituzioni sono rivolte principalmente ad alunni con difficoltà sensoriali (cecità e sordità), disturbi del linguaggio o gravi difficoltà di apprendimento. I docenti di sostegno ricevono indicazioni dettagliate da un'agenzia governativa, che fornisce linee guida per la realizzazione di curricula personalizzati, per l'adozione di strategie didattiche adeguate e per la valutazione degli studenti con disabilità. Nel maggio 1978, pochi mesi dopo l'approvazione della Legge 517 in Italia, Mary Warnock ha presentato il rapporto del comitato di studio da lei presieduto sull'educazione degli studenti con disabilità, intitolato "*Special Educational Needs*". Il suo approccio, ancora oggi attuale, considera l'intero individuo, valutandone sia le capacità che le difficoltà, e affronta anche il tema degli studenti ad alto potenziale ("*Gifted Children*"). Tuttavia, il rapporto Warnock riconosce anche che le persone con disabilità possono incontrare ostacoli nel loro sviluppo globale.

Come già accennato in precedenza un ulteriore passaggio significativo si è verificato all'inizio degli anni '90, con la firma della Dichiarazione di Salamanca (Unesco, 1994), che ha introdotto il concetto di "Bisogni Educativi Speciali" (BES) su scala internazionale, comprendendo non solo le disabilità, ma anche le difficoltà di apprendimento e il rischio di emarginazione.

Nel Regno Unito, si è progressivamente adottato un modello inclusivo, eliminando progressivamente sia le classi speciali che le istituzioni segreganti per gli studenti con disabilità o bisogni educativi speciali. Un'ulteriore svolta si è avuta nel 2015, quando il Ministero dell'Istruzione britannico ha pubblicato un documento che ha segnato il passaggio a un sistema misto, ampliando le possibilità per gli alunni con disabilità di frequentare le scuole regolari.

Mentre nei paesi anglofoni si è puntato principalmente all'integrazione degli studenti con disabilità, in Italia il concetto di inclusione è stato ampliato fino a comprendere una più vasta gamma di bisogni educativi speciali (BES). Tuttavia, questi approcci riflettono modelli organizzativi diversi, influenzati dai rispettivi contesti culturali e dalle differenti tradizioni educative.

1.5.7 Il sistema di inclusione in Italia

Secondo gli ultimi dati pubblicati dall'*European Agency for Special Needs and Inclusive Education* relativi all'anno scolastico 2010/2011, in Italia il sistema scolastico obbligatorio (fascia 6-16 anni) contava 7.278.018 studenti. Tra questi, il 2,6% era costituito da alunni con disabilità, i quali, nella quasi totalità dei casi, erano inseriti all'interno delle classi comuni del sistema scolastico tradizionale. Questo dato consente di confrontare la situazione italiana con quella degli altri principali paesi europei.

Negli anni Settanta, in Italia iniziò a svilupparsi un movimento di opinione volto a superare il modello educativo basato sulla separazione e l'esclusione delle persone con disabilità. In quegli anni, Paesi come Italia e Francia esplorarono nuove metodologie educative, introducendo classi speciali temporanee per gli studenti con disabilità, con l'obiettivo di favorire, in un secondo momento, il loro reinserimento nelle classi ordinarie. Tuttavia, le convinzioni tradizionali sull'apprendimento limitarono fortemente le possibilità di cambiamento e le aspettative nei confronti di questa innovazione (Labregère, 1998).

Nonostante le difficoltà iniziali, l'Italia compì un primo passo significativo verso l'integrazione, permettendo agli studenti con disabilità meno gravi di accedere alle classi comuni. La Legge 118/1971 diede avvio a un ampio dibattito tra educatori, istituzioni e professionisti del settore, dividendo l'opinione pubblica tra chi sosteneva una piena inclusione e chi riteneva più adeguato limitare l'integrazione agli studenti con minori difficoltà. Per analizzare il processo di inclusione nelle scuole italiane, venne istituita una Commissione ministeriale, guidata dalla senatrice Franca Falcucci. Le sue conclusioni, raccolte nel documento ufficiale diffuso con la C.M. 227 dell'8 agosto 1975, portarono a una decisione storica: l'abolizione delle classi speciali e l'adozione di un modello di integrazione totale.

L'approvazione della Legge 517/1977 segnò un cambiamento radicale nel sistema educativo italiano, stabilendo che tutti gli alunni con disabilità avrebbero frequentato le classi ordinarie. Questa riforma rappresentò un vero e proprio punto di svolta che modificò profondamente il concetto stesso di istruzione inclusiva. Seguendo la teoria del cambiamento di paradigma (Kuhn, 2009), possiamo considerare questa trasformazione come un passaggio irreversibile nella concezione dell'educazione.

Fino ad allora, il modello scolastico italiano, come in altri paesi, prevedeva la presenza di classi speciali e classi differenziali. Le prime accoglievano studenti con disabilità più gravi,

mentre le seconde erano destinate a quegli alunni che, pur non avendo una disabilità certificata, venivano considerati non adatti all'istruzione tradizionale.

L'abolizione delle classi speciali e l'integrazione degli studenti con disabilità nelle scuole ordinarie generarono inizialmente incertezza e timori. Gli insegnanti delle classi regolari si trovarono improvvisamente a gestire alunni con bisogni educativi speciali, senza una preparazione adeguata o strumenti didattici specifici. La transizione fu particolarmente complessa: i docenti si trovarono di fronte a situazioni nuove, come la gestione del comportamento di studenti con disabilità cognitive, che potevano manifestare atteggiamenti considerati inadeguati o di difficile gestione.

Fino a quel momento, questi alunni erano stati inseriti in scuole separate, situate in edifici diversi rispetto a quelli frequentati dai coetanei senza disabilità. Il loro inserimento nelle classi ordinarie, dunque, fu percepito come un cambiamento destabilizzante. Le metodologie educative tradizionali, che fino a quel momento si erano rivelate efficaci, risultavano insufficienti di fronte alle nuove esigenze. Ad esempio, semplici richiami verbali non erano più adeguati per gestire situazioni di comportamento problematico.

Oggi, invece, accogliere nelle classi alunni con disabilità, sia lievi che gravi, è considerato normale e naturale. Questo cambiamento di prospettiva è il risultato di decenni di impegno culturale, sociale e politico, oltre che del lavoro di numerosi insegnanti preparati che hanno reso possibile questa evoluzione.

Di seguito verranno elencate, nel dettaglio, le principali leggi e i decreti che hanno portato l'Italia a concepire l'educazione inclusiva nei termini attuali e moderni.

1.5.8 La normativa italiana per l'integrazione

Legge Falcucci del 1974: nel 1974, il Ministero dell'Istruzione affidò a Franca Falcucci la presidenza di una commissione speciale incaricata di analizzare le difficoltà degli "alunni handicappati". Dal lavoro della commissione scaturì il Documento Falcucci (1975), che proponeva una visione innovativa dell'istruzione e della sua applicazione. Secondo il documento, la scuola, "proprio perché deve rapportare l'azione educativa alle potenzialità di ogni allievo, appare la struttura più appropriata per far superare le condizioni di emarginazione in cui altrimenti sarebbero condannati i bambini handicappati". Nel testo, i minori con disabilità vengono definiti come coloro che, a causa di eventi patologici o traumatici verificatisi prima, durante o dopo la nascita, presentano deficit fisici, psichici o

sensoriali tali da compromettere il processo di apprendimento o le relazioni interpersonali. Il percorso educativo pensato per loro si basa su una sequenza coordinata e coerente di interventi formativi, progettati e realizzati in modo unitario dal team scolastico con il coinvolgimento anche di figure esterne alla scuola, in un contesto di sperimentazione individuale e collettiva, e di attività che favoriscano la socializzazione. Tra i punti centrali del documento vi è, da un lato, la necessità di costruire le basi per una reale inclusione, ripensando il ruolo stesso della scuola. Non si tratta semplicemente di accogliere gli alunni nelle classi, siano esse differenziali o di sostegno, né di affidare l'educazione solo a docenti specializzati. Dall'altro lato, per trasformare la scuola in un ambiente inclusivo, è essenziale rivedere convinzioni radicate e, di riflesso, le prassi consolidate.

Legge n.517/1977: essa stabilisce in modo chiaro i principi fondamentali per *l'integrazione scolastica* degli alunni con disabilità, delineando i requisiti, le condizioni, gli strumenti e gli obiettivi necessari per attuarla. Tra gli aspetti centrali della riforma rientrano la programmazione didattica personalizzata, la flessibilità nell'insegnamento, l'introduzione di attività integrative, il riconoscimento del ruolo educativo della valutazione e l'eliminazione degli esami integrativi.

Il passaggio concettuale promosso dalla legge è significativo: si abbandona l'idea di una scuola uguale per tutti, per approdare a un modello educativo diversificato e inclusivo, in cui gli studenti con disabilità sono considerati parte integrante della comunità scolastica. Oltre alle attività svolte con l'intera classe, vengono introdotte esperienze di apprendimento in piccoli gruppi, favorendo un'istruzione più mirata e partecipativa.

Un elemento chiave della riforma è la figura dell'insegnante di sostegno, introdotta nelle scuole primarie e secondarie, con l'obiettivo di garantire un supporto personalizzato agli studenti con bisogni educativi speciali. Inoltre, la legge formalizza il principio dell'insegnamento individualizzato, un concetto già presente nei programmi della scuola primaria sin dal 1955, rafforzando l'idea che l'istruzione debba essere adattata alle esigenze di ogni alunno.

Legge n.270/1982: la Legge 270 del 20 maggio 1982 introduce importanti modifiche nel sistema scolastico italiano, con particolare riferimento alla scuola dell'infanzia e dell'obbligo, al fine di migliorare l'inserimento degli alunni con disabilità.

Per quanto riguarda la scuola materna, la normativa stabilisce criteri più chiari per la

formazione delle sezioni che accolgono bambini con disabilità, nonché per l'impiego degli insegnanti di sostegno, aspetti fino a quel momento regolati solo attraverso circolari ministeriali. L'articolo 12 della legge, nei commi secondo e terzo, specifica che ogni sezione della scuola materna può accogliere un massimo di 30 bambini e un minimo di 13, numeri che vengono ridotti rispettivamente a 20 e 10 nelle classi che includono alunni con disabilità. Inoltre, la norma prevede che il numero complessivo di insegnanti di ruolo venga calcolato includendo anche i docenti di sostegno, con un rapporto di un insegnante ogni quattro bambini con disabilità.

Anche per la scuola elementare la legge stabilisce un criterio analogo: secondo l'articolo 12, comma sesto, deve essere garantito un rapporto medio di un insegnante di sostegno ogni quattro alunni con disabilità. La stessa regola viene applicata alla scuola media, dove la norma prevede la presenza di un docente di sostegno ogni quattro studenti con bisogni educativi speciali.

Queste disposizioni segnano un ulteriore passo avanti nel processo di inclusione scolastica, rendendo più strutturata la presenza degli insegnanti di sostegno e migliorando le condizioni per l'integrazione degli alunni con disabilità nei diversi ordini di scuola.

Legge Quadro n.104/1992: La legge in questione sancisce il diritto delle persone con disabilità a raggiungere il massimo livello di autonomia possibile, superando la concezione tradizionale che le vede esclusivamente come soggetti da assistere. L'obiettivo principale è garantire il pieno rispetto della dignità umana, oltre a promuovere la libertà e l'indipendenza della persona con disabilità, favorendone l'inclusione attiva in ambito familiare, scolastico, lavorativo e sociale.

Attualmente, si lavora costantemente per migliorare le condizioni di vita delle persone con disabilità, con un focus sia sugli aspetti funzionali che su quelli sociali, implementando misure volte a prevenire l'esclusione scolastica. La normativa fornisce anche una definizione chiara della disabilità: si considera disabile chi presenta una compromissione fisica, psichica o sensoriale, di natura permanente o progressiva, che causa difficoltà nelle relazioni e nell'integrazione sociale, determinando una situazione di svantaggio.

L'articolo 3 della legge sottolinea come la disabilità debba rappresentare una priorità nei programmi e negli interventi dei servizi pubblici, indirizzando le politiche sociali verso un approccio più inclusivo. Ancora oggi, questa normativa fornisce le linee guida fondamentali per l'inserimento degli studenti con disabilità in tutte le scuole, prevedendo

una serie di strumenti essenziali:

- *Diagnosi Funzionale* → analizza le capacità e i bisogni dell'alunno;
- *Profilo Dinamico Funzionale* → monitora l'evoluzione delle abilità nel tempo;
- *Piano Educativo Individualizzato* (PEI) → stabilisce obiettivi e strategie per il percorso scolastico;
- *Atto di indirizzo e coordinamento delle Unità Sanitarie Locali* (USL) → elabora interventi specifici basati sui documenti sopra citati.

Questi strumenti rappresentano una vera e propria "carta d'identità" educativa dell'alunno con disabilità, in linea con le disposizioni della Legge 104/1992.

Da questa normativa deriva anche la Legge 68/1999, che introduce l'obbligo di inserimento lavorativo per le persone con disabilità, garantendo l'accesso a enti pubblici e imprese private attraverso un collocamento mirato, che assicuri continuità tra il percorso educativo e l'inserimento professionale, tenendo conto delle specifiche esigenze della persona.

Nel 1999, la Legge 104/1992 è stata ulteriormente integrata per consentire agli studenti con disabilità che abbiano ottenuto un diploma valido di accedere all'università, con la possibilità di concordare con i docenti i programmi di studio e le modalità di svolgimento degli esami.

Infine, in ogni istituzione scolastica e accademica deve essere presente un tutor, una figura di riferimento incaricata di supportare l'accoglienza e l'integrazione degli studenti con disabilità, favorendone la partecipazione attiva alla vita scolastica e universitaria.

Nota n. 4274 del 4/8/2009: Con tale nota, il MIUR ha diffuso le Linee Guida per l'Integrazione Scolastica degli Alunni con Disabilità. Questo documento non apporta cambiamenti alle normative esistenti, ma si colloca nel solco della legislazione vigente, con l'obiettivo di migliorare la qualità degli interventi formativi ed educativi rivolti agli studenti. Articolato in tre sezioni principali, il testo parte dall'illustrazione dei principi costituzionali e del quadro normativo italiano riguardante gli alunni con disabilità, per poi delineare il ruolo degli Uffici Scolastici Regionali e le relazioni tra istituzioni in materia di integrazione. Tuttavia, è nella terza parte, dedicata alla "Dimensione inclusiva della scuola", che vengono esplicitati i principi e le linee guida per l'integrazione. Tre sono i

pilastri su cui si fonda questa dimensione: la figura del dirigente scolastico, la corresponsabilità educativa dei docenti e la collaborazione con le famiglie.

Il dirigente scolastico è definito come “il garante dell’offerta formativa elaborata e realizzata dall’istituzione scolastica, che riguarda tutti gli studenti, compresi quelli con disabilità”. L’integrazione e l’inclusione scolastica rappresentano un valore fondamentale, un principio culturale che richiede una leadership gestionale e relazionale forte da parte del dirigente, figura centrale nella costruzione di un sistema inclusivo. Secondo la normativa, il dirigente svolge un ruolo cruciale in ogni aspetto legato all’integrazione: guida la visione educativa e culturale dell’inclusione, supervisiona la pianificazione e la flessibilità degli interventi formativi e può promuovere la creazione di reti tra scuole per favorire l’integrazione. Per un uso più efficace dei fondi destinati all’integrazione scolastica, per condividere risorse umane e strumentali, nel rispetto delle norme vigenti, e per rendere più efficiente l’azione delle scuole nel supporto alla crescita degli alunni con disabilità, il dirigente scolastico favorisce la formazione di reti tra istituti, anche per diffondere buone pratiche, promuovere la documentazione, creare un punto di riferimento per le famiglie e il territorio, e organizzare momenti di formazione per i docenti.

Nei punti dedicati alla corresponsabilità educativa dei docenti, vengono approfonditi gli aspetti pratici dei processi di inclusione. In primo luogo, si sottolinea l’importanza del clima in classe: Gli insegnanti devono adottare atteggiamenti non discriminatori, prestare attenzione ai bisogni di ciascuno, accogliere le diversità degli alunni con disabilità e valorizzarle come risorsa per l’intero gruppo, favorire il senso di appartenenza e costruire relazioni positive. Altro elemento chiave è l’introduzione di metodologie didattiche innovative, adatte alla presenza di alunni con disabilità o con bisogni educativi speciali (BES): Una progettazione didattica inclusiva richiede l’adozione di strategie come l’apprendimento cooperativo, il lavoro di gruppo o a coppie, il tutoring, l’apprendimento per scoperta, l’uso di mediatori didattici, strumenti tecnologici, software e sussidi specifici”. Infine, un ruolo centrale è assegnato al docente di sostegno, che opera all’interno del gruppo classe e non è dedicato esclusivamente all’alunno con disabilità, poiché “l’intera comunità scolastica deve essere coinvolta nel processo di integrazione, senza delegare questo compito a una sola figura professionale.

Legge n.170/2010: tale legge e le Linee Guida sui DSA del 2011 riconoscono la dislessia, la disgrafia, la disortografia e la discalculia come Disturbi Specifici dell'Apprendimento

(DSA) e stabiliscono l'uso di misure dispensative e strumenti compensativi. All'articolo 1, la legge definisce e riconosce questi disturbi, sottolineando che i DSA non sono legati a deficit cognitivi o ritardi intellettivi. La diagnosi, infatti, può essere effettuata solo se le capacità cognitive sono nella norma, non sono presenti patologie neurologiche e non vi sono altri deficit. La diagnosi viene rilasciata dal Servizio Sanitario Nazionale (SSN) su richiesta della famiglia, che può segnalare alla scuola la necessità di un approfondimento, pur senza esserne obbligata. La scuola, dal canto suo, ha il compito di comunicare alle famiglie, anche in forma ufficiale se necessario, il sospetto di un possibile DSA. Le diagnosi per dislessia e disortografia non possono essere effettuate prima del secondo quadrimestre della seconda classe della scuola primaria, mentre per discalculia e disgrafia è necessario attendere la fine del terzo anno.

L'articolo 4 affronta il tema della formazione all'interno delle scuole, prevedendo corsi specifici per insegnanti e dirigenti scolastici sui DSA. L'articolo 5, invece, introduce e regola le misure educative e didattiche di supporto. Il decreto stabilisce che le scuole devono attivare percorsi di didattica personalizzata ed individualizzata, formalizzati nei Piani Didattici Personalizzati (PDP). Nei PDP vengono indicati, oltre ai dati anagrafici dello studente e alla tipologia del disturbo, le attività didattiche personalizzate ed individualizzate, gli strumenti compensativi (come sintesi vocale, registratori, programmi di videoscrittura con correttore ortografico, calcolatrici, tabelle, formulari e mappe concettuali) e le misure dispensative (ad esempio, l'esonero dalla lettura ad alta voce), oltre a modalità di verifica e valutazione adattate alle esigenze dello studente.

Direttiva Miur del 2012 sui BES: con la direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012, il Ministero dell'Istruzione ha adottato le linee guida dell'ICF (*International Classification of Functioning, Disability and Health*), ispirandosi alla letteratura anglosassone e introducendo ufficialmente il concetto di Bisogni Educativi Speciali (BES).

Secondo questa direttiva, rientrano nella categoria dei BES:

- Alunni con disabilità certificata ai sensi della Legge 104/1992
- Studenti con disturbi evolutivi specifici, tra cui ADHD (Disturbo da Deficit di Attenzione e Iperattività)
- Alunni con difficoltà temporanee dovute a svantaggio socio-economico, culturale o linguistico

- Studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA)

Successivamente, la circolare ministeriale del 6 marzo 2013 ha fornito indicazioni operative per l'attuazione della direttiva del 27 dicembre 2012, stabilendo la necessità di presentare una diagnosi certificata per attivare specifiche misure di supporto. Tra gli strumenti previsti dalla normativa figurano:

- *Piano Didattico Personalizzato (PDP)* → Un documento che definisce le strategie educative e i livelli minimi di apprendimento da garantire per ciascun alunno con BES, adattando la didattica alle sue necessità.
- *Gruppi di Lavoro per l'Inclusione (GLI)* → Organi scolastici istituiti nell'ambito dell'autonomia scolastica, con il compito di individuare gli studenti con BES, proporre interventi didattici mirati e contribuire alla redazione del Piano Annuale per l'Inclusività (PAI).
- *Piano Annuale per l'Inclusività (PAI)* → Documento strategico che raccoglie e pianifica tutte le azioni previste per l'inclusione degli studenti con BES, da presentare e approvare in sede di Collegio Docenti.

D.Lgs. 66/2017: il Decreto Legislativo 66/2017, intitolato "Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità", rappresenta una riforma significativa nel sistema educativo italiano, con l'obiettivo di migliorare l'inclusione scolastica degli studenti con disabilità.

Il Decreto è stato emanato in attuazione della Legge 107/2015 (La Buona Scuola) e mira a rafforzare l'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a garantire una maggiore personalizzazione dei percorsi educativi ed a migliorare la collaborazione tra scuola, famiglia e servizi socio-sanitari.

La principale novità introdotta è il Piano Educativo Individualizzato (PEI) che sostituisce il precedente Piano Educativo Personalizzato (PEP) e diventa lo strumento centrale per la programmazione educativa degli studenti con disabilità. Viene redatto all'inizio di ogni anno scolastico dal Gruppo di Lavoro Operativo per l'Inclusione (GLO), composto da: insegnanti curricolari e di sostegno, famiglia dello studente ed operatori sanitari e sociali.

Il PEI definisce:

- Gli obiettivi educativi e didattici.
- Le strategie e le metodologie di insegnamento.
- Gli strumenti compensativi e le misure dispensative.
- Le modalità di verifica e valutazione.

Ogni scuola deve istituire un Gruppo di Lavoro per l’Inclusione (GLI), composto da docenti, personale ATA e rappresentanti delle famiglie, per coordinare le attività inclusive. Viene introdotta una formazione obbligatoria per tutti i docenti, non solo per quelli di sostegno, sui temi dell’inclusione e della disabilità.

Viene ridotto anche il numero massimo di studenti per classe, con un tetto di 20 studenti per classe in presenza di alunni con disabilità

Tra gli aspetti positivi del decreto troviamo una maggiore partecipazione delle famiglie nel processo educativo. L’approccio appare più strutturato e personalizzato per gli studenti con disabilità e vi è una migliore collaborazione tra scuola e servizi socio-sanitari.

Tra gli aspetti critici vi è una difficoltà nell'applicazione uniforme del decreto in tutte le regioni. Le risorse economiche e il personale specializzato mancano in alcune scuole. Infine non è da sottovalutare la complessità burocratica nella redazione del PEI e del Profilo di Funzionamento.

L’integrazione degli alunni stranieri: nel 2014 il legislatore ha aggiornato le Linee guida per l’accoglienza e l’integrazione degli alunni stranieri, introducendo un nuovo documento che riflette i profondi cambiamenti avvenuti nel contesto scolastico. In particolare, il numero di studenti di nazionalità non italiana è quasi raddoppiato, passando da 430.000 nel 2006 a circa 830.000 (MIUR, 2014).

Le nuove Linee guida forniscono un quadro aggiornato su diversi aspetti, tra cui orientamento scolastico, valutazione, istruzione e formazione, sia per giovani che per adulti. Il documento raccoglie e promuove soluzioni organizzative e didattiche sviluppate direttamente dalle scuole, valorizzando le buone pratiche già in uso per gestire in modo efficace e sistematico l’inserimento e la scolarizzazione di un numero crescente di studenti con cittadinanza straniera.

Per garantire un percorso di apprendimento personalizzato e inclusivo, il sistema scolastico deve prevedere adattamenti dei programmi, tenendo conto delle esigenze specifiche di ogni studente e assicurando il raggiungimento di competenze e abilità fondamentali. In questo

senso, le Linee guida sottolineano l'importanza di strumenti didattici flessibili, richiamando l'applicazione delle misure previste dalla normativa sui BES (Bisogni Educativi Speciali). In particolare, si promuovono strategie di supporto in itinere, che includono interventi temporanei e mirati per facilitare l'apprendimento della lingua italiana.

Le scuole con una maggiore esperienza nell'accoglienza di studenti stranieri hanno sviluppato una riflessione sulla necessità di introdurre un modello di valutazione più flessibile, che tenga conto delle difficoltà linguistiche e culturali degli studenti senza tuttavia abbassare il livello degli obiettivi formativi. Inoltre, il documento evidenzia l'urgenza di contrastare il fenomeno del ritardo scolastico, spesso causato dalle difficoltà di adattamento a un nuovo sistema educativo.

Un aspetto fondamentale riguarda l'insegnamento dell'italiano come seconda lingua (L2), essenziale sia per il successo scolastico che per l'integrazione sociale. L'acquisizione della lingua italiana è considerata strategica non solo per l'apprendimento delle materie disciplinari, ma anche per il raggiungimento di una competenza linguistica piena e autonoma.

Per supportare gli studenti stranieri nati in Italia o presenti da tempo nel sistema scolastico, si sottolinea la necessità di migliorare la qualità dell'insegnamento linguistico, soprattutto nella scuola secondaria, dove il percorso di apprendimento diventa più complesso. Il documento ribadisce che l'insegnamento dell'italiano come lingua di studio è un processo lungo e articolato, che deve coinvolgere tutti i docenti, indipendentemente dalla disciplina insegnata.

Ogni insegnante, quindi, deve assumere il ruolo di facilitatore dell'apprendimento, adottando strategie di supporto prolungato e prevedendo modalità didattiche diversificate, in modo da aiutare gli studenti ad acquisire un linguaggio più astratto e tecnico, indispensabile per lo studio delle diverse discipline.

1.5.9 La Didattica Inclusiva in Italia oggi

Secondo i dati ISTAT 2022-2023¹², in Italia ci sono circa 316.000 studenti con disabilità iscritti nelle scuole di ogni ordine e grado, il 4% del totale degli alunni. Il numero di

¹² <https://www.istat.it/comunicato-stampa/linclusione-scolastica-degli-alunni-con-disabilita-anno-scolastico-2022-2023/>

docenti di sostegno è in costante aumento, con oltre 207.000 insegnanti nel 2023, ma spesso le assegnazioni avvengono in ritardo e senza continuità didattica.

Anche la percentuale di studenti con BES è in crescita, comprendendo non solo le disabilità certificate ma anche gli alunni con DSA, svantaggi linguistici e socio-economici. Sul piano delle infrastrutture, nonostante i progressi, solo il 34% delle scuole italiane è pienamente accessibile per gli studenti con disabilità motorie e sensoriali.

Vale la pena, a questo punto, evidenziare quali sono i punti di forza dell'attuale contesto educativo italiano.

Grazie al sistema di Inclusione Totale, infatti, L'Italia è tra i pochi paesi a non prevedere scuole speciali per gli alunni con disabilità, promuovendo invece la loro partecipazione nelle classi comuni. Vi è una massiccia presenza di insegnanti di sostegno; sono previsti docenti specializzati per supportare l'apprendimento degli studenti con disabilità.

I già citati Piani Educativi Personalizzati (PEI, PDP), permettono di adattare la didattica alle esigenze specifiche di ogni alunno.

Inoltre, grazie alla Legge 170/2010 e la Direttiva MIUR del 2012¹³, l'inclusione si è ampliata oltre la disabilità, comprendendo una gamma più ampia di difficoltà, dando attenzione ai DSA e i BES.

Infine la didattica digitale e nuove tecnologie hanno beneficiato di un forte incremento negli ultimi anni: sempre più scuole adottano strumenti digitali per facilitare l'apprendimento inclusivo (software per dislessia, sintesi vocale, mappe concettuali, ecc.).

Oltre alle già citate risorse del sistema educativo italiano, esistono anche diversi fattori critici per cui è richiesta una revisione e ristrutturazione al fine di garantire prospettive future più incoraggianti.

La mancanza di continuità didattica è uno dei problemi più riconosciuti. Molti insegnanti di sostegno vengono assegnati con contratti annuali, cambiando ogni anno e rendendo difficile creare un rapporto stabile con gli studenti.

Altro problema riguarda la formazione dei docenti; non tutti gli insegnanti curricolari ricevono una formazione adeguata sulla didattica inclusiva.

Inoltre, molte scuole non sono ancora attrezzate per accogliere alunni con disabilità motorie e sensoriali.

Le risorse sono limitate. Il numero di insegnanti di sostegno e assistenti educativi non è sempre sufficiente per coprire tutte le necessità.

¹³ <https://www.mim.gov.it/web/guest/-/i-principali-dati-relativi-agli-alunni-con-dsa>

Non meno importante, infine, è la Difficoltà nell'inclusione degli alunni stranieri, in quanto la crescita del numero di studenti con difficoltà linguistiche richiede una maggiore attenzione e strumenti didattici specifici.

Alcune delle prospettive future maggiormente ipotizzate dagli studiosi per migliorare ulteriormente l'inclusione scolastica in Italia, richiederebbero di:

- Garantire la continuità degli insegnanti di sostegno per evitare cambiamenti annuali che penalizzano gli studenti;
- Potenziare la formazione dei docenti sulla didattica inclusiva;
- Rendere le scuole maggiormente accessibili, sia dal punto di vista architettonico che tecnologico.
- Investire in strumenti digitali per supportare alunni con DSA e disabilità sensoriali.
- Migliorare i percorsi per studenti stranieri, con potenziamento dell'insegnamento dell'italiano come L2.

In conclusione, l'Italia ha fatto grandi progressi nel campo della didattica inclusiva, posizionandosi tra i paesi più avanzati in Europa. Tuttavia, il sistema presenta ancora diverse criticità che richiedono interventi mirati per garantire un'educazione veramente equa per tutti. Investire nell'accessibilità, nella formazione degli insegnanti e nelle risorse educative sarà essenziale per migliorare ulteriormente il modello di inclusione scolastica nei prossimi anni. Tra le sfide che meritano un approfondimento ulteriore, vi è sicuramente la complessa e stratificata questione migratoria, che richiede urgentemente uno sforzo di aggiornamento e modernizzazione da parte delle istituzioni e del personale scolastico ai fini di rispondere, nel modo più esaustivo possibile, alle nuove richieste di integrazione. A tal proposito sarà prioritario, nel seguente capitolo, introdurre il contesto multiculturale nel quale si è sviluppato il fenomeno del multilinguismo.

Capitolo 2. Il Multilinguismo

2.1 Definizione di Multilinguismo

Come accennato nella conclusione del precedente capitolo, una delle sfide più importanti del XXI secolo, per quanto concerne l'inclusione, è quella che riguarda l'integrazione di soggetti stranieri all'interno del contesto scolastico. La massiccia crescita dei flussi migratori a cui si è assistito dagli anni '70 ha portato con sé la necessità di riconsiderare e modernizzare l'approccio all'inclusione e alla didattica, soprattutto in vista delle nuove esigenze linguistiche e comunicative. All'interno di tale diversità e ricchezza culturale e linguistica nasce il fenomeno del "multilinguismo".

Per multilinguismo, infatti, si intende *“la capacità di un individuo o di un gruppo etnico di usare alternativamente, e senza difficoltà, lingue diverse”* (Treccani, 2025)¹⁴. Può manifestarsi a livello individuale e sociale, ma nel primo caso si tende a preferire il termine “plurilingue” che, sebbene venga erroneamente utilizzato come sinonimo, mantiene in realtà delle sottili differenze con il multilinguismo.

Plurilinguismo: si utilizza questo termine per descrivere una persona in grado di comunicare in più lingue, solitamente tre o più. Ad esempio, un francese che parla la propria lingua madre e sa anche esprimersi in inglese, spagnolo e italiano è considerato plurilingue. Non è necessario avere una padronanza perfetta di tutte le lingue: basta possedere risorse linguistiche sufficienti per interagire efficacemente con interlocutori diversi.

Quando una persona parla fluentemente due lingue, si parla di “bilinguismo”; se ne parla tre, si usa il termine “trilinguismo”. Oltre le tre lingue, un individuo viene definito plurilingue o poliglotta. Se invece una persona conosce e utilizza una sola lingua, si parla di monolinguisma o unilinguismo.

Multilinguismo: il concetto di multilinguismo si riferisce, invece, alla presenza simultanea di diverse lingue all'interno di una comunità, di una regione o di un contesto specifico. Prendiamo, per esempio, nazioni come il Canada, dove convivono l'inglese e il francese, o il Belgio, in cui si parlano francese, tedesco e olandese: questi sono esempi di Stati multilingue. Allo stesso modo, un'organizzazione che opera utilizzando più lingue o un

¹⁴ <https://www.treccani.it/vocabolario/multilinguismo/>

istituto scolastico che offre insegnamenti in diverse lingue possono essere considerati multilingue. Anche un canale televisivo che trasmette programmi in più lingue rientra in questa definizione.

In sintesi, il termine ‘multilingue’ si riferisce a un contesto, come un paese, un luogo o un’istituzione, in cui sono parlate più lingue. Al contrario, ‘plurilingue’ indica un singolo individuo capace di comunicare in più lingue. Nella lingua d’uso quotidiana questi due concetti vengono spesso confusi, ma dal punto di vista linguistico è fondamentale mantenere la distinzione, sottolineata anche dalla Divisione delle Politiche linguistiche del Consiglio d’Europa. L’Unione Europea, ad esempio, promuove il plurilinguismo delle persone che parlano più lingue, per favorire il multilinguismo, ossia la convivenza di più lingue nelle istituzioni e nelle società (Piccardo, 2019).

Tuttavia, l’uso del termine multilinguismo per riferirsi alle varie forme di pluralità linguistica è rimasto al centro dell’attenzione e gli studiosi che scrivono in inglese hanno deciso usare il termine "*multilingualism*" anche quando riconoscono le concettuali differenze tra plurilinguismo e multilinguismo (Cenoz e Gorter, 2013).

Avendo chiarito le definizioni di multilinguismo e plurilinguismo è importante fornire un inquadramento generale sul primo, in modo da rendere evidenti pregi e criticità e iniziare ad introdurre quello che sarà il suo ruolo all’interno della didattica inclusiva.

Innanzitutto è necessario specificare che esistono tre tipologie di multilinguismo:

- *Il multilinguismo individuale*: quando una persona è in grado di comunicare in più lingue. Ad esempio, qualcuno che parla italiano, inglese e spagnolo. Più spesso viene chiamato con il termine “plurilinguismo”;
- *Il multilinguismo sociale*: quando in una società o regione vengono utilizzate più lingue e da gruppi diversi. Ne è un esempio la Svizzera (tedesco, francese, italiano e romancio);
- *Il multilinguismo istituzionale*: quando più lingue sono riconosciute ufficialmente da governi o organizzazioni (es. l’ONU, che ha sei lingue ufficiali).

Nel mondo esistono diversi esempi di paesi che ospitano una popolazione multilingue, in questi paesi, linguaggi e culture diverse si intrecciano tra loro. In Canada, ad esempio, l’inglese e il francese sono le due lingue ufficiali; in India, oltre all’hindi e all’inglese, ci numerose lingue regionali riconosciute. Un altro esempio è il Sudafrica con 11 lingue regionali, tra cui zulu, afrikaans e inglese. Infine, possiamo annoverare il Belgio, dove ci sono ben tre lingue ufficiali: il francese, l’olandese e il tedesco.

Il multilinguismo offre diversi vantaggi alle popolazioni e ai paesi che lo adottano, molti dei quali approfonditi da studi e ricerche sul tema. Si rileverebbero, infatti, vantaggi cognitivi per chi è bilingue/plurilingue: stimolazione del cervello, miglioramento della capacità mnemonica e incremento delle capacità di *problem solving*. Sul piano culturale, permette di comunicare con più persone e comprendere meglio altre culture, caratteristica fondamentale specialmente in paesi multiculturali come quelli precedentemente citati. Da non sottovalutare l'aiuto a preservare anche lingue e tradizioni locali. Si possono osservare vantaggi economici, in quanto le persone multilingui hanno più opportunità lavorative, aprendo le porte in contesti internazionali, soprattutto a fronte di un mercato lavorativo sempre più globalizzato ed interconnesso con diverse realtà culturali ed aziendali. Infine, il multilinguismo si rivela particolarmente utile anche in contesti sociali, favorendo la coesione e l'integrazione in società sempre più multiculturali.

Se i vantaggi sono piuttosto evidenti e rilevati da diversi studi, più complessa risulta la situazione sul piano delle sfide e delle criticità che il multilinguismo porta con sé. Criticità che sono spesso denunciate dalle popolazioni locali e dagli addetti ai lavori di contesti specifici come quello scolastico o quello sportivo. Ad esempio, uno dei rischi legato al multilinguismo è quello della perdita di identità linguistica. Alcune lingue minoritarie rischiano di scomparire a fronte dell'intensificarsi della presenza di quelle maggioritarie. In un contesto scolastico si possono presentare difficoltà nei programmi educativi, in quanto potrebbe essere complesso insegnare più lingue senza confondere gli studenti. Inoltre, da non sottovalutare è l'antico problema legato alla discriminazione linguistica; in certi paesi, determinate lingue possono essere viste come inferiori e legate a stereotipi di povertà e degrado, soprattutto se attribuite a culture minoritarie. Alcune lingue possono essere privilegiate rispetto ad altre, creando squilibri sociali. Altri problemi riguardano la complessità gestionale, come nei contesti sociali, in cui gestire più lingue può richiedere politiche linguistiche complesse. Infine, ad un livello più generico, uno dei più grandi ed immediati problemi del multilinguismo riguarda l'apprendimento: per gli individui imparare più lingue può richiedere tempo e impegno.

Per sua natura, il multilinguismo non ha effetti solo sulla popolazione e nei contesti sociali, ma ha una rilevante influenza anche all'interno delle istituzioni e dei servizi di un Paese. Per esempio nelle scuole, (che verranno trattate più nello specifico nella sezione 2.3), si può osservare come sempre più istituti offrano programmi bilingue o multilingue in modo da poter andare incontro alle esigenze della diversificata platea a cui si rivolgono. Lo stesso

tipo di approccio lo si riscontra nelle aziende, dove sempre più imprese internazionali scelgono di adottare un linguaggio diversificato per poter comunicare con clienti e dipendenti provenienti da altre regioni. È questa la sfida di una società sempre più “globalizzata”. Il discorso può essere applicato anche, e soprattutto, ai media, attraverso cui canali televisivi, radio e piattaforme digitali trasmettono contenuti in più lingue, rivolgendosi ad un target di ascoltatori sempre maggiore (Maher, 2017).

2.1.1 Contesto storico: il Multiculturalismo

Per comprendere come nasce e si sviluppa il fenomeno del multilinguismo è necessario fare un passo indietro. Nel XX secolo, i movimenti migratori hanno giocato un ruolo cruciale nel plasmare il panorama linguistico europeo. Dopo la Seconda Guerra Mondiale molti paesi come Germania, Francia e Regno Unito, hanno attirato manodopera straniera per ricostruire le economie. Ad esempio, la Germania ha ospitato lavoratori turchi, mentre la Francia ha visto l'arrivo di migranti dal Nord Africa. Tra gli anni '80 e '90, con l'aumento dell'immigrazione, molti paesi europei hanno adottato politiche multiculturali per integrare le comunità straniere e promuovere la diversità culturale.

Origini ed evoluzione del concetto di multiculturalismo

Nonostante le parole "multiculturalismo" e "multiculturale" siano di conio recente, i processi che descrivono affondano le radici in epoche lontane. In precedenza, le realtà oggi considerate multiculturali erano classificate con espressioni quali “società multinazionali”, “comunità multiethniche” o “contesti multiconfessionali”, oppure analizzate attraverso nozioni come “pluralismo culturale” o “coesistenza di diversità”. Nell’America Latina, ad esempio, si parlava di *mestizaje* per denotare l’ibridazione tra gruppi etnici diversi (Treccani, 1998)¹⁵.

L’idea di multiculturalismo emerse in Canada negli anni Sessanta (Tully, 1995) come superamento del biculturalismo, che riconosceva unicamente la dualità anglofona e francofona, per abbracciare una visione più inclusiva, in linea con la complessità sociale e politica del Paese. Il termine entrò ufficialmente nel lessico politico nel 1971.

Dalla realtà canadese, il concetto si espanse dapprima in Australia, dove iniziò a circolare nel decennio successivo, pur rimanendo assente da opere di riferimento come l’Australian Encyclopedia (1983) e l’Encyclopedia Americana (1979). In Europa, la sua adozione fu più

¹⁵ [https://www.treccani.it/enciclopedia/societa-multiculturale_\(Enciclopedia-delle-scienze-sociali\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/societa-multiculturale_(Enciclopedia-delle-scienze-sociali)/)

tardiva, diffondendosi tra gli anni Ottanta e Novanta senza tuttavia trovare spazio in enciclopedie autorevoli quali l'«Encyclopaedia Britannica» (1994) o la «Gran Enciclopèdia Catalana» (1988). Curiosamente, in ambito svedese, il termine *multikultur* era impiegato solo in riferimento a pratiche agronomiche. Eccezioni degne di nota furono il «*Grand Dictionnaire Encyclopédique Larousse*» (1984-1986), che lo citò senza approfondimenti, e la «*Brockhaus Enzyklopädie*» (1991), che gli dedicò ampio spazio. In Italia, l'UTET lo introdusse solo nell'appendice del 1997, mentre in Spagna, nello stesso anno, mancava ancora nei repertori enciclopedici. Complessivamente, la nozione restava circoscritta a Nord America, Oceania ed Europa occidentale.

Le tre dimensioni del multiculturalismo

Il termine assume significati distinti a seconda del contesto:

- In ambito politico, designa strategie volte a garantire il rispetto delle identità culturali e linguistiche delle minoranze, come avvenne in Canada negli anni Sessanta (Castles e Miller, 1993).
- In senso descrittivo, è utilizzato nel dibattito accademico e pubblico per analizzare la stratificazione culturale di una società.
- A livello teorico, è oggetto di riflessione nelle scienze sociali in relazione alla governance delle diversità e ai diritti delle minoranze.

Fattori alla base della sua affermazione

L'attenzione verso il multiculturalismo è cresciuta parallelamente alla persistenza, se non all'ampliamento, delle differenze culturali all'interno degli Stati nazionali. Due dinamiche hanno favorito questo processo:

Le migrazioni contemporanee: I flussi verso il Canada di gruppi non anglofoni o francofoni hanno reso obsoleto il modello biculturale, mentre in Australia hanno incrinato l'impianto monoculturale di derivazione britannica. Negli USA, l'immigrazione da America Latina, Caraibi e Asia ha soppiantato quella europea (Lowe, 1996). Anche in Europa, dagli anni Sessanta, si è assistito a un'inversione di tendenza: Paesi storicamente emigratori (Italia, Grecia, Spagna) sono diventati meta di migranti extraeuropei, mentre nazioni omogenee come la Svezia hanno visto crescere la popolazione straniera fino al 10%, superando persino gli Stati Uniti.

Il fallimento dell'assimilazione: L'aspettativa che le culture minoritarie si dissolvessero nel tessuto sociale dominante si è rivelata infondata. Il *melting pot* statunitense e i modelli assimilazionisti europei hanno mostrato crepe, con comunità immigrate che mantengono

identità distinte. In alcuni casi, tuttavia, giunti come manodopera temporanea (ad esempio i *Gastarbeiter* tedeschi) sono invece divenuti parte stabile della società.

Un ulteriore impulso è venuto dall'affermazione delle politiche identitarie, nate negli USA dai movimenti degli anni Sessanta. Questi, eredi delle battaglie per i diritti civili, spostarono l'obiettivo dall'integrazione alla valorizzazione delle specificità culturali, come dimostrano slogan quali *Black Power* o *Black is Beautiful* (Fraser, 1997). Rivendicazioni simili sorsero tra le popolazioni indigene di ex colonie (Canada, Australia) e nel femminismo, mentre in Europa la sinistra rimaneva focalizzata sulla classe operaia.

Tali movimenti contestavano l'egemonia culturale eurocentrica, maschilista ed eteronormativa, senza però cercare la secessione. La loro battaglia mirava a sostituire il monoculturalismo con un modello pluralista, gettando le basi per l'odierno dibattito sul multiculturalismo (Hall, 1990).

2.1.2 Multiculturalismo e diritti delle minoranze nelle culture anglosassoni

Numerosi intellettuali nordamericani hanno analizzato il multiculturalismo da angolazioni differenti. Tra i principali esponenti, oltre a Will Kymlicka, emergono le figure di Charles Taylor e Michael Walzer. Taylor ha elaborato il suo pensiero in opere fondamentali quali *'Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights'* (1995) e *'Liberalism, Community and Culture'* (1989). Nello stesso anno, ha pubblicato *'Sources of the Self: The Making of the Modern Identity'* (1989), affiancato da un saggio critico sul confronto tra liberali e comunitaristi (*'Cross-purposes: the liberal-communitarian debate, in Liberalism and the Moral Life'*, 1989). Successivamente, ha condensato le sue riflessioni in *'The Malaise of Modernity'* (1991), approfondendo temi quali identità, nazionalismo e modernità. Walzer, dal canto suo, con *'Spheres of Justice: A Defense of Pluralism and Equality'* (1983), ha avviato una riflessione sul pluralismo, la democrazia, la tolleranza e la critica comunitarista al liberalismo.

Alcuni autori hanno tentato di mediare tra liberalismo e comunitarismo, individuando possibili convergenze. Kymlicka, sebbene di orientamento liberale, ha sostenuto che l'individualismo può essere conciliato con i diritti collettivi, una posizione generalmente respinta dai comunitaristi come Walzer. Taylor, pur essendo associato al comunitarismo, ha adottato una prospettiva vicina al liberalismo, affermando che il riconoscimento delle

differenze non deve ledere la libertà individuale, pur mantenendo una certa diffidenza verso i diritti collettivi.

Nonostante queste sfumature, le due correnti restano contrapposte. I liberali considerano l'identità individuale come preesistente agli scopi perseguiti, sostenendo che i diritti universali debbano guidare la gestione della diversità culturale. Inoltre, difendono la neutralità statale, rifiutando l'idea che lo Stato debba promuovere una specifica visione del bene comune. I comunitaristi, invece, concepiscono l'identità come frutto di legami sociali e progetti condivisi. Per loro, le comunità nazionali si definiscono attraverso una precisa concezione del bene comune, e i diritti individuali devono adeguarsi a questa visione collettiva. Di conseguenza, lo Stato non può essere neutrale, ma deve attivamente preservare una "visione condivisa del bene" (Taylor, 1989).

Questa contrapposizione si riflette nel dibattito sul multiculturalismo, in particolare nelle rivendicazioni delle minoranze, come evidenziato da Michel Seymour (1996). L'approccio liberale, focalizzato sull'autonomia individuale, tende a trascurare i diritti collettivi, mentre i comunitaristi vedono nella difesa delle minoranze un baluardo contro l'erosione dei valori comunitari operata dalla modernità. Da qui nasce una corrente che promuove la protezione delle minoranze etnoculturali, percepite come custodi di modelli di vita minacciati dall'individualismo liberale.

Tuttavia, secondo Kymlicka (1995), questa dicotomia è ormai superata. Sebbene esistano gruppi che rifiutano la modernità (come Amish, Menoniti o alcune comunità fondamentaliste), la maggior parte delle minoranze non cerca l'isolamento, ma l'accesso ai benefici della società contemporanea. In Canada, Australia ed Europa, molti immigrati partecipano attivamente alle istituzioni democratiche, mentre negli USA gli afroamericani non aspirano a ricostruire modelli sociali del passato. Allo stesso modo, minoranze come catalani, scozzesi e quebecchesi condividono i valori delle maggioranze nazionali.

Pertanto, l'idea che le minoranze siano sempre anti-liberali è una semplificazione. Tuttavia, nonostante un consenso di base sui principi democratici, la loro integrazione in società multietniche rimane problematica. Questioni come lingua, identità e nazionalità generano tensioni, spingono i gruppi minoritari a richiedere riconoscimenti specifici.

Ciò mette in discussione la presunta neutralità dello Stato liberale. In realtà, le istituzioni spesso favoriscono implicitamente la cultura maggioritaria. Negli USA, ad esempio, l'egemonia anglofona si è consolidata attraverso politiche educative, linguistiche e mediatiche, marginalizzando altre identità. Sebbene l'integrazione abbia portato vantaggi

(come pari opportunità e coesione sociale), ha anche prodotto discriminazioni dirette e indirette (Walzer, 1992).

Per questo, i diritti culturali concessi alle minoranze non vanno interpretati come privilegi, ma come correttivi a storture storiche. Resta però aperta la questione di quali diritti riconoscere e a chi. Oggi, il problema non è solo preservare le minoranze dall'assimilazione, ma garantire l'accesso alla propria cultura in uno spazio pubblico dominato da un'identità egemonica.

Il multiculturalismo liberale rifiuta l'imposizione di un'unica identità nazionale, promuovendo invece la coesistenza di simboli e valori differenti. Ciò si traduce in riforme legislative, programmi educativi pluralisti e formazione di professionisti attenti alle diversità (Kymlicka, 1995).

Attualmente, questa visione domina nel mondo anglosassone, sebbene non manchino critiche. Alcuni studiosi dubitano che sia possibile conciliare pluralismo e coesione sociale, auspicando un ritorno a un'idea di cittadinanza unitaria. Altri contestano la neutralità del modello liberale, mentre i postmoderni rifiutano ogni forma di etnocentrismo, pur approdando a soluzioni simili in termini di inclusività (Taylor, 1989).

2.1.3 Multiculturalismo tra l'universale e il particolare

Come accennato, il fenomeno del multiculturalismo si intreccia in modo indissolubile con quello del multilinguismo, poiché la diversità linguistica rappresenta una delle espressioni più visibili e tangibili della pluralità culturale all'interno delle società contemporanee. In effetti, le dinamiche legate alla coesistenza di più lingue riflettono e, al contempo, alimentano quelle inerenti alla convivenza di diverse culture. È in questo contesto che si inserisce la riflessione sul multiculturalismo, la quale, spesso adeguata agli obiettivi dello Stato-nazione, impone di riconsiderare il rapporto complesso tra il processo di costruzione nazionale e l'affermazione del liberalismo. Quest'ultimo si basa su principi universali, mentre l'identità nazionale si sviluppa attorno a specificità culturali. Questa tensione crea un conflitto tra liberalismo e nazionalismo, poiché è necessario bilanciare da un lato l'universalismo con il diritto all'autodeterminazione collettiva, e dall'altro la ricerca di un'identità individuale con il desiderio di differenziazione. Alla base del modello dello Stato liberale, concepito come omogeneo dal punto di vista culturale, vi è quindi un principio di solidarietà nazionale (Amselle, 2001).

L'emergere di un concetto di società multiculturale mette in discussione l'associazione tradizionale tra Stato-nazione, liberalismo e individualismo morale. Oggi non si può più promuovere esclusivamente la libertà individuale senza tener conto dei diritti delle minoranze nazionali, soprattutto considerando che le identità culturali, a lungo ignorate o marginalizzate, ora richiedono un riconoscimento esplicito. Tale riconoscimento passa anche dall'affermazione della lingua e dell'identità linguistica ad essa correlata. Non è raro, infatti, che a determinate lingue venga associata una connotazione dispregiativa e denigratoria, formulata anche sulla base di una percezione di povertà e degrado. Il rischio di rendere quella lingua "invisibile" può essere, allora, molto alto.

Dato che uno Stato può accogliere al suo interno molteplici culture, ciascuna con una propria visione della società e una richiesta di legittimazione, è necessario interrogarsi sulla possibilità e l'opportunità di costituire Stati multinazionali. Tuttavia, prima di affrontare questo interrogativo, è importante comprendere come il bisogno di appartenenza comunitaria sia progressivamente divenuto essenziale. La storia europea offre diversi esempi di questo fenomeno, studiati da autori come Federico Chabod (1961), Pierre Renouvin (1962) ed Ernest Gellner (1983).

Un contributo rilevante a questo dibattito è stato offerto da Johann Gottfried Herder (1764-1803), il quale sottolineò l'importanza delle radici territoriali e culturali nella costituzione delle nazioni, respingendo le teorie fondate su concetti di razza o sangue. Nella sua opera *'Ideen zur Philosophie der Geschichte'*, Herder sostiene un nazionalismo culturale, contrapponendosi all'idea di una civiltà universale, considerata astratta e priva di concretezza. Secondo la sua visione, ogni popolo possiede una cultura unica e un proprio sistema di valori. Questa idea fu ripresa da Alexander Herzen, considerato un punto di riferimento per gli slavi, in quanto oppositore della modernizzazione culturale e sostenitore delle tradizioni popolari contro l'influenza occidentale, pur rimanendo nell'ambito del socialismo utopico.

Herder contestò l'universalismo illuminista, criticando in particolare la concezione giuridica della nazione del XVIII secolo, basata su civiltà, legalità e ordine pubblico. Fu uno dei primi a delineare la contrapposizione tra cultura e civiltà, un dualismo che Oswald Spengler avrebbe ripreso e sviluppato dopo la Prima guerra mondiale. Questa opposizione tra cultura e civiltà emerse proprio mentre l'Europa si organizzava in Stati-nazione distinti culturalmente, autonomi politicamente e integrati strutturalmente.

In Germania, nel XIX secolo, tale dualismo si sviluppò in un contesto che privilegiava la

specificità nazionale come elemento distintivo. In Francia, invece, il concetto di civiltà si basava su un insieme di elementi comuni a diverse società, considerate razionali ma prive di vitalità. L'idea di nazione civica proposta da Ernest Renan nel 1882 rifletteva questa visione universalista, destinata a entrare in conflitto con l'idea tedesca di una nazione fondata su elementi etnico-culturali.

Oltre alle differenze ideologiche, un aspetto cruciale è il fatto che, sia in Francia sia in Germania, la promozione delle culture nazionali da parte dei movimenti nazionalisti si sviluppò in un contesto caratterizzato dal declino della comunità cristiana tradizionale, che per secoli aveva fornito un modello di riferimento. In Francia, questo vuoto fu colmato dal rafforzamento della comunità politica (Nicolet, 1982), mentre in Germania si sviluppò un'identità culturale nazionale fondata sull'unione tra *Volkskultur* e *Gemeinschaft*, insieme alla nascita della disciplina accademica della *Volkskunde* (Bausinger, 1971), orientata allo studio della cultura popolare con un approccio nazionalista.

Questi sviluppi storici aiutano a spiegare l'origine dei movimenti identitari, xenofobi e integralisti che oggi emergono in Europa. L'attuale processo di integrazione orizzontale, basato su reti culturali ed economiche, ha progressivamente sostituito le politiche di integrazione verticale tipiche del nazionalismo esasperato. Oggi, movimenti legati ai diritti umani, all'ambientalismo e alla cittadinanza globale stanno ridefinendo le forme di universalismo.

Un elemento significativo, soprattutto per la Germania, è il rapporto tra identità nazionale e memoria collettiva (Assman, 1993). Il passato viene reinterpretato continuamente attraverso il riconoscimento di ingiustizie passate e diritti negati, generando un'etica della ricostruzione (Ferry, 1996). Tuttavia, accettare il pluralismo culturale presenta delle ambiguità, poiché richiede di considerare tutti i valori equivalenti senza un criterio assoluto per gerarchizzarli.

Questo pluralismo culturale, fondato sul riconoscimento delle diversità senza subordinazione gerarchica, si scontra inevitabilmente con visioni monistiche che privilegiano un unico modello dominante. Per evitare tale rischio, il pluralismo deve essere accompagnato da un principio di rispetto reciproco, necessario per garantirne l'applicazione in ambito politico, e che passi anche attraverso il riconoscimento della lingua straniera, la quale rientra tra gli elementi determinanti dell'identità culturale di un individuo e che potrebbe rappresentare anche una delle prime cause di discriminazione. Tuttavia, l'applicazione di questa norma dall'esterno solleva interrogativi sul come equilibrare la

diversità con la stabilità sociale.

Il multiculturalismo non introduce necessariamente concetti nuovi, ma piuttosto porta alla luce problematiche che erano rimaste latenti nella coscienza collettiva. Tuttavia, il suo riaffiorare entra in contrasto con stereotipi nazionali e sociali consolidati, mettendo in discussione certezze radicate e generando resistenze culturali. In questo senso, il multiculturalismo rappresenta una sfida all'idea di identità fissa e immutabile, promuovendo un modello sociale più flessibile e aperto al riconoscimento della diversità (Walzer, 1983).

La questione del multiculturalismo si intreccia strettamente con il tema dell'etnicità, un argomento che per lungo tempo è stato trascurato o considerato marginale. Tuttavia, il dibattito su queste questioni ha accelerato notevolmente in tempi recenti, poiché la loro rilevanza e complessità sono diventate più evidenti.

L'integrazione culturale, sostenuta sia dagli Stati liberali sia da quelli autoritari, è ora oggetto di critiche crescenti. Ciò che un tempo veniva considerato un processo naturale – l'inserimento delle minoranze linguistiche nelle istituzioni dominanti attraverso l'apprendimento della lingua della maggioranza – viene oggi messo in discussione. Questo tipo di politica è stato applicato in molti paesi, con l'eccezione della Svizzera, dove le minoranze francofone e italofone non sono state sottoposte a programmi di assimilazione verso la maggioranza germanofona (Walzer, 1990).

La Francia rappresenta un caso emblematico di queste difficoltà di adattamento. Per lungo tempo, il suo sistema repubblicano si è basato su un meccanismo di assimilazione forzata, attuato fino agli anni Settanta. Tuttavia, già nel XVIII secolo, Henri de Boulainvilliers (1727) aveva evidenziato un conflitto tra due gruppi distinti all'interno della società francese: i Franchi invasori e i Galli autoctoni. La Rivoluzione del 1789, invece, promosse l'immagine di una nazione unita da cittadini formalmente uguali, nonostante la popolazione fosse composta da gruppi sociali diversi.

Tra questi gruppi si trovavano sia le antiche classi-etnie sia gli immigrati italiani e polacchi, che con il tempo si erano integrati nella collettività nazionale, oltre a minoranze etnico-religiose che avevano subito trattamenti discriminatori. Oggi, le rivendicazioni avanzate da gruppi musulmani esprimono un desiderio di ottenere gli stessi diritti e riconoscimenti che in passato sono stati concessi a ebrei e cristiani integralisti.

L'influenza della cosiddetta “verità razziale” promossa dallo Stato repubblicano (Amselle, 2003) si è manifestata in modo particolare durante il periodo coloniale, rivelando i criteri

con cui lo Stato ha storicamente gestito le sue popolazioni eterogenee. Con l'affermazione di un modello di Stato liberale comunitario, si è sviluppata parallelamente una società civile incaricata di controllare quelle che venivano percepite come “classi pericolose”, come la comunità nera e i *beurs* (figli di immigrati magrebini nati in Francia). Questo sviluppo dimostra come la tradizionale questione sociale sia gradualmente diventata una questione etnica.

Analizzando questa dinamica, Jean-Loup Amselle osserva come lo Stato repubblicano francese si trovi in una condizione di profonda contraddizione: da un lato, si impegna a promuovere un'universalità dei diritti; dall'altro, rimane profondamente legato alla tradizione gallo-cattolica. Inoltre, deve affrontare la sfida di incoraggiare lo sviluppo delle lingue regionali, che però rischiano di minare le fondamenta stesse dello Stato nazionale. Di conseguenza, il riconoscimento o la negazione della diversità linguistica diventa uno strumento politico che incide direttamente sui processi di inclusione o esclusione sociale.

Questa ambivalenza porta Amselle a concludere che la Repubblica francese, incapace di essere completamente universalista o del tutto particolarista, si trova oggi sotto pressione da molteplici direzioni. Di conseguenza, il modello francese di integrazione risulta meno esportabile rispetto all'approccio multiculturalista nordamericano, considerato più flessibile e capace di gestire la diversità culturale.

In conclusione, la questione linguistica emerge come una delle dimensioni fondamentali della costruzione identitaria e delle politiche di inclusione: le scelte sul riconoscimento, la promozione o la soppressione delle lingue non solo riflettono, ma contribuiscono a plasmare il rapporto tra Stato, cultura e cittadinanza. È proprio a partire da questa intersezione tra lingua e identità che si rende necessario approfondire il ruolo del multilinguismo e delle identità linguistiche nei contesti multiculturali, analizzando come la diversità linguistica si configuri sia come risorsa sia come sfida nei processi educativi, politici e sociali.

2.1.4 Le identità culturali

Il dibattito sul multiculturalismo si intreccia strettamente con il tema delle identità culturali, un argomento che per lungo tempo è rimasto in secondo piano. Tuttavia, negli ultimi anni, le questioni legate all'etnicità e ai diritti collettivi delle minoranze hanno acquisito maggiore rilevanza. Charles Taylor (1992) collega il concetto di identità a quattro

aspetti fondamentali: l'autenticità, ovvero la fedeltà a sé stessi; il riconoscimento, che implica l'accettazione della propria essenza; la differenza, intesa come rappresentazione della propria unicità rispetto agli altri; e l'uguale dignità, che si traduce nel diritto a essere rispettati allo stesso modo degli altri individui.

Questi concetti, però, non vanno interpretati secondo l'ideale di autocreazione eroica elaborato dal romanticismo ottocentesco. Per la maggior parte delle persone, l'identità si costruisce all'interno di contesti specifici, come la nazione, l'etnia o la cultura di appartenenza, ma può anche essere influenzata da ambienti più circoscritti. Inoltre, l'identità individuale può assumere forme differenti, manifestandosi attraverso l'appartenenza a una comunità linguistica, l'adesione a una fede religiosa o lo stato civile. Si tratta di un insieme di identità pratiche, talvolta in armonia tra loro, talvolta in conflitto, che interagiscono con le identità degli altri membri della società e richiedono un riconoscimento reciproco (Parekh, 2000).

In passato, la relazione tra identità individuale e collettiva era relativamente stabile. Oggi, invece, le società moderne sono caratterizzate da una continua differenziazione identitaria, determinata da un processo di decentramento e ridefinizione delle appartenenze. All'interno di questo scenario si sviluppano numerose lotte per il riconoscimento, in cui individui e gruppi cercano di liberarsi da identità imposte per ottenere il riconoscimento di un'identità scelta. Tra i protagonisti di queste rivendicazioni troviamo immigrati, rifugiati, minoranze etniche e linguistiche, gruppi culturali e religiosi, nonché popolazioni che si oppongono all'etnocentrismo e all'imperialismo culturale occidentale.

Le loro richieste si articolano in diverse forme: alcune mirano a ottenere riconoscimento pubblico, giuridico e politico, altre chiedono rappresentanza istituzionale o protezione. Le rivendicazioni spaziano dal diritto alla diversità culturale alla creazione di una cittadinanza multiculturale e multinazionale, fino all'attuazione di politiche di equità e alla formazione di istituzioni indipendenti dallo Stato centrale. Spesso queste lotte sono accompagnate dalla denuncia di razzismo, xenofobia ed emarginazione sociale (Appiah, 2005).

Sebbene in alcuni Paesi siano state introdotte misure per rispondere a queste esigenze – come l'autonomia regionale e la sovranità condivisa (si pensi ai casi di Belgio e Canada) – la reazione dominante, per lungo tempo, è stata quella della repressione, del conflitto e dell'assimilazione forzata. Di fronte a queste difficoltà, la rinegoziazione delle identità emerge come un'alternativa possibile, fondata sulla necessità di una deliberazione collettiva per garantire una gestione equilibrata delle relazioni sociali. Secondo il principio kantiano

dell'imperativo categorico, abbiamo il dovere di instaurare un dialogo con chi ci circonda, anche quando le nostre convinzioni non coincidono.

Esistono due livelli di concertazione: il primo riguarda il dibattito interno al gruppo che rivendica un'identità specifica, mentre il secondo si riferisce alla negoziazione esterna, volta a ottenere il riconoscimento da parte della società dominante. James Tully (1995) sostiene che l'identità ha valore solo se costruita attraverso un processo democratico e dialogico. Secondo il principio di sovranità popolare, tutte le questioni che riguardano la collettività devono essere discusse in modo aperto, evitando un dialogo ristretto tra pochi attori.

Questo approccio favorisce una maggiore comprensione reciproca, conducendo a una visione dell'identità che tenga conto della dimensione multiculturale e multinazionale della società. Anche se tali processi non sempre producono risultati immediati o accordi formali, contribuiscono a una maggiore consapevolezza di come le identità siano state costruite, trasmesse e trasformate nel tempo. Inoltre, aiutano a smantellare stereotipi consolidati e, in assenza di un pieno riconoscimento reciproco, possono portare a un "disaccordo ragionevole", che permette di evitare conflitti violenti e di raggiungere compromessi per ridurre le tensioni sociali (Pratt, 1992).

Tuttavia, la resistenza al riconoscimento delle differenze identitarie e alla concessione dei diritti culturali è ancora diffusa. Si teme che tali richieste possano minacciare la coesione politica, mentre si guarda con sospetto ai diritti culturali in quanto emergono spesso da contesti minoritari. La storia mostra come il processo di estensione dei diritti sia stato graduale: iniziato nel XVIII secolo con i diritti civili, è proseguito nel XIX secolo con il riconoscimento dei diritti politici e nel XX secolo con l'introduzione dei diritti sociali. Oggi, il dibattito si concentra sulla richiesta di diritti culturali, che però incontrano forti resistenze. Albert O. Hirschman (1991) ha analizzato e criticato la retorica reazionaria utilizzata per contrastare queste rivendicazioni, evidenziandone le debolezze. Patrice Meyer-Bisch (1993), invece, sostiene che le democrazie liberali trarrebbero vantaggio dall'ampliare il concetto di diritti umani includendo anche quelli culturali, superando così l'opposizione tra Stato monoculturale e multiculturalismo, individualismo e comunitarismo.

Nonostante ciò, il dibattito sulle identità culturali rimane ancorato a schemi mentali rigidi, che tendono a fossilizzare il concetto di identità. La prospettiva predominante è ancora essenzialista, ossia considera l'identità come un insieme fisso e immutabile di

caratteristiche. Allo stesso tempo, esiste una tendenza a cristallizzare la cultura, riducendola a un sistema statico di tradizioni e valori. In realtà, l'identità è un fenomeno dinamico, che si radica sia in una natura umana universale, sia in una specifica cultura di appartenenza.

Proprio su questo punto emergono le limitazioni delle analisi anglosassoni sulle identità culturali. Autori come Kymlicka e Taylor tendono a inquadrare il problema solo in termini giuridici e politici, concentrandosi sulla sua regolamentazione all'interno dello spazio pubblico, senza approfondire i processi di trasformazione e rielaborazione delle identità. Michel Wieviorka (1998) osserva che questo approccio ignora fenomeni cruciali come la scomposizione e la ricomposizione delle appartenenze.

Eppure, nel mondo si assiste a un continuo intreccio culturale, con scambi e contaminazioni tra gruppi diversi. Serge Gruzinski (1999) ha studiato questi fenomeni in Messico e Perù sin dal periodo della Conquista spagnola, mentre John Francis Burke (1999) ha analizzato il confine tra Stati Uniti e Messico, dove si incontrano la cultura protestante capitalista nordamericana e quella cattolica latinoamericana. Da queste interazioni nasce un nuovo *mestizaje*, che sfida l'idea di identità rigide e dimostra come le appartenenze culturali siano sempre in evoluzione.

2.1.5 Documenti europei e normativa di riferimento

L'attenzione verrà ora rivolta alle politiche linguistiche adottate a livello europeo, con un focus specifico su come il concetto di 'multilinguismo' venga definito e interpretato all'interno della documentazione internazionale. Verranno inoltre analizzate le strategie messe in atto finora per favorirne la diffusione, in particolare nel settore scolastico ed educativo, ma anche in altri contesti. A questo scopo, si presenteranno i principali trattati e documenti elaborati dall'Unione Europea in materia di politiche linguistiche.

La convenzione culturale europea e il Progetto lingue moderne: uno dei primi riferimenti ufficiali alla valorizzazione del patrimonio linguistico europeo si trova nella Convenzione Culturale Europea, firmata a Parigi nel 1954 dai membri del Consiglio d'Europa. Questo accordo, aperto anche ad altri Stati europei, promuove la salvaguardia del patrimonio culturale comune e incoraggia lo studio delle lingue, della storia e delle civiltà delle nazioni firmatarie. In particolare, l'articolo 2 stabilisce l'impegno di ciascun Paese a favorire tali studi,

anche sul proprio territorio (Consiglio d'Europa, 1954, art. 2)¹⁶.

Il tema della tutela linguistica viene ripreso nel 1961, durante la 'seconda Conferenza dei Ministri Europei ad Amburgo', da cui emergono proposte che portano all'elaborazione di iniziative a medio termine. Tali iniziative, sostenute dal 'Consiglio per la Cooperazione Culturale', sfociano nel 1971 nella creazione del 'Progetto Lingue Moderne'. Questo progetto mira a sviluppare un programma di insegnamento linguistico per adulti, affidando a un gruppo di esperti il compito di studiare la fattibilità di un sistema educativo su larga scala.

Tra i principali obiettivi del Progetto, vi è l'elaborazione di modelli di descrittori funzionali e atti linguistici, utili a valutare le competenze linguistiche secondo criteri comuni. Viene inoltre introdotto un approccio modulare all'insegnamento delle lingue, basato su unità di apprendimento legate ai bisogni comunicativi degli apprendenti. Il progetto definisce anche i cosiddetti livelli soglia, ossia i livelli minimi di competenza linguistica necessari per interagire e sopravvivere in contesti sociali all'interno di un Paese straniero (Balboni, 2006).

La Risoluzione del 1976 e la Direttiva del 1977: durante gli anni '70, in risposta ai consistenti movimenti migratori che coinvolgono molti lavoratori europei, vengono adottate misure specifiche per garantire un'adeguata educazione linguistica ai figli delle famiglie migranti.

Nel febbraio del 1976, il Consiglio delle Comunità Europee e i ministri della pubblica istruzione degli Stati membri si riuniscono per definire un programma d'azione condiviso sull'istruzione. Tra le priorità stabilite, emerge la volontà di ciascun Paese di facilitare l'accesso dei cittadini stranieri, sia europei che no, a percorsi di formazione culturale e professionale (Consiglio delle Comunità Europee, 1976)¹⁷ e di incentivare l'apprendimento della lingua del Paese ospitante e sostenere i figli degli immigrati nell'apprendimento della loro lingua madre e nel mantenimento della cultura d'origine, possibilmente con la collaborazione dei rispettivi paesi di provenienza. Il documento sottolinea anche l'importanza di informare le famiglie migranti sulle opportunità disponibili.

A livello comunitario, si incoraggiano inoltre scambi di esperienze tra i diversi sistemi scolastici europei e lo svolgimento di studi pedagogici riguardanti:

- le metodologie più efficaci per l'insegnamento delle lingue;
- il ruolo della lingua e cultura d'origine nei programmi scolastici;

¹⁶<https://rm.coe.int/16800645c8#:~:text=Articolo%202&text=si%20sforzer%C3%A0%20di%20diffondere%20lo,tali%20studi%20sul%20suo%20territorio.>

¹⁷ <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:41976X0219&from=IT>

- la possibile istituzione di scuole bilingui o multilingui. In questo contesto, si promuove l'apprendimento di almeno un'altra lingua comunitaria per tutti gli studenti e si incoraggiano periodi di studio all'estero, sia per gli studenti che per gli insegnanti in formazione.

Nel 1977, il Consiglio della CEE adotta la Direttiva n. 486, dedicata alla formazione scolastica dei figli dei lavoratori migranti. Questa normativa stabilisce che tali alunni debbano ricevere un'educazione adeguata, comprensiva dell'insegnamento della lingua dello Stato ospitante, e richiede una formazione specifica per i docenti coinvolti. Allo stesso tempo, viene ribadita l'importanza di offrire corsi di lingua e cultura d'origine degli studenti, in cooperazione con i paesi di provenienza, per facilitare un possibile reinserimento scolastico nel caso di ritorno al Paese d'origine (CEE, 1977)¹⁸.

Dal multilinguismo al multiculturalismo: il progetto n. 7 del 1980: Il Consiglio d'Europa, riconoscendo il legame indissolubile tra lingua e cultura, ha affrontato il tema delle società europee diventate sempre più multilingui e multiculturali. Dopo la Direttiva n. 486, fu istituito un gruppo di lavoro incaricato di elaborare linee guida per la formazione degli insegnanti. Gli obiettivi includevano: sensibilizzarli alle dinamiche educative delle società multiculturali, far conoscere reciprocamente i sistemi scolastici dei Paesi d'immigrazione e d'origine, integrare la prospettiva interculturale nella loro preparazione e organizzare seminari dedicati a queste tematiche (Campani, 1999).

Nel 1980, il Progetto n. 7 del Consiglio d'Europa ribadì che la multiculturalità era ormai una caratteristica permanente delle società europee. Il progetto sottolineava l'importanza di rispettare tutte le culture, promuovendo comunicazione e interazione interculturale senza cancellare le specificità di ciascuna.

Il trattato di Maastricht e la Carta per le lingue regionali o minoritarie: del trattato di Maastricht abbiamo già parlato nel precedente capitolo, ma qui interessano solo due articoli, in cui ancora l'Europa si mostra attenta alla tutela della propria diversità.

L'articolo 126 sottolinea il rispetto delle diversità linguistiche e promuove l'apprendimento delle lingue degli Stati membri, mentre l'articolo 128 valorizza la diversità culturale, sostenendo lo sviluppo delle culture nazionali e regionali. Nel 1992, il Consiglio d'Europa ha adottato la Carta europea per le lingue regionali o minoritarie, entrata in vigore nel 1998, che riconosce queste lingue come parte del patrimonio culturale europeo. L'articolo 1 definisce le lingue regionali o minoritarie come quelle tradizionalmente parlate da gruppi

¹⁸ https://www.edizionieuropee.it/law/html/164/eu13_03_011.html

numericamente inferiori, escludendo dialetti e lingue dei migranti. La Carta ne incoraggia l'uso e l'insegnamento, promuovendo il rispetto e la tolleranza attraverso l'educazione e i media (CoE, 1992, art.7)¹⁹.

Il Libro bianco e la revisione della Carta sociale europea: nel 1995, la Commissione Europea pubblica il Libro bianco su istruzione e formazione, proponendo soluzioni per affrontare le sfide della società europea, come l'avvento della società dell'informazione e la globalizzazione. Tra i cinque obiettivi indicati, il quarto promuove la conoscenza di tre lingue comunitarie, sottolineando che il plurilinguismo è essenziale per l'identità e la cittadinanza europea. Si incoraggia l'insegnamento di una lingua straniera fin dalla scuola materna e una seconda lingua nella scuola secondaria (Commissione Europea, 1995). Anche la Carta sociale europea, rivista nel 1996, affronta le questioni linguistiche, introducendo l'articolo 19 per tutelare i lavoratori migranti e le loro famiglie. Gli stati si impegnano a facilitare l'insegnamento della lingua del paese ospitante e, ove possibile, della lingua materna dei migranti.

Il Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: nel 1996, il Consiglio d'Europa elabora il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (QCER), pubblicato nella sua versione definitiva nel 2001. Questo documento diventa un punto di riferimento fondamentale per l'insegnamento, l'apprendimento e la valutazione delle lingue in Europa e oltre, grazie anche alla definizione dei livelli comuni di competenza linguistica (A1-C2).

Il QCER rappresenta un'evoluzione rispetto al Progetto Lingue Moderne, estendendo l'attenzione non solo ai glottodidatti, ma anche a educatori, politici e società civile, sottolineando che l'educazione linguistica ha implicazioni sociali e politiche. L'obiettivo non è più solo la conoscenza di più lingue, ma lo sviluppo di un repertorio linguistico integrato, che consenta agli individui di usare diverse competenze comunicative in modo complementare.

Il documento riafferma due principi fondamentali: la diversità linguistica e culturale è una risorsa da tutelare, e la conoscenza delle lingue moderne è essenziale per promuovere la cooperazione tra i cittadini europei, superando barriere e pregiudizi (Council of Europe, 2001)²⁰.

Dal Piano d'azione al Quadro strategico per il multilinguismo: nel 2003, la Commissione Europea presenta il Piano d'Azione 2004-2006 per incentivare

¹⁹ https://www.ecb.europa.eu/ecb/legal/pdf/maastricht_it.pdf

²⁰ <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16802fc1bf>

l'apprendimento delle lingue e la diversità linguistica. Il piano si articola su tre assi principali:

1. Favorire il *lifelong learning* linguistico per tutti i cittadini;
2. Migliorare la qualità dell'insegnamento delle lingue;
3. Creare un ambiente sociale e culturale favorevole al multilinguismo.

L'obiettivo non è raggiungere la competenza da madrelingua, ma ottenere una padronanza adeguata delle quattro abilità fondamentali (ascolto, parlato, lettura e scrittura), accompagnata da competenze interculturali e capacità di apprendere altre lingue.

Il Piano propone un approccio integrato all'educazione linguistica, con connessioni tra lingua materna, lingua straniera, lingua veicolare e lingue delle comunità migranti. Viene anche sottolineata l'importanza di includere nelle scuole lingue regionali, minoritarie e migranti, oltre alle principali lingue europee.

Questo documento viene considerato un complemento operativo al QCER: se quest'ultimo fornisce uno strumento teorico, il Piano d'Azione delinea le strategie pratiche e il quadro organizzativo per applicarlo a livello europeo e nazionale (Balboni, 2006).

In coerenza con queste idee, nel 2005 il Parlamento Europeo approva una Risoluzione sull'integrazione degli immigrati attraverso la scuola e l'educazione multilingue, riconoscendo che l'aumento dell'immigrazione dagli anni '70 ha reso urgente promuovere politiche educative inclusive e multilingui.

Sempre nel 2005, la Commissione Europea pubblica Un nuovo quadro strategico per il multilinguismo, ribadendo l'impegno a sostenere la diversità linguistica in ambito sociale, economico e istituzionale. Tra le azioni previste vi sono:

- il finanziamento di studi e ricerche sul multilinguismo;
- lo sviluppo di un Indicatore Europeo di Competenza Linguistica;
- la creazione di strumenti per i traduttori.

Infine, la Commissione esorta gli Stati membri, pur nel rispetto della loro autonomia educativa, a adottare misure aggiuntive per promuovere il multilinguismo individuale e costruire una società inclusiva, rispettosa delle identità linguistiche di tutti i cittadini (Commissione Europea, 2005)²¹.

I documenti europei per il multilinguismo (2008-2014): negli anni 2000, la Commissione Europea ha rafforzato il suo impegno per il multilinguismo. Dopo il documento 'Un nuovo quadro strategico per il multilinguismo', nel 2008 pubblica la

²¹ <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52005DC0596>

comunicazione ‘Multilinguismo: una risorsa per l’Europa e un impegno comune’, mirata a sensibilizzare l’opinione pubblica sull’importanza della diversità linguistica e del dialogo interculturale.

Il testo riconosce che la diversità linguistica è sia una sfida che un’opportunità per l’Europa, capace di favorire la coesione sociale, migliorare l’occupabilità dei cittadini nel mercato unico e garantire l’accesso ai diritti e ai servizi. Si sottolinea l’importanza di fornire a tutti i cittadini formazione linguistica adeguata, così che nessuno incontri ostacoli nella comunicazione, nel lavoro o nella vita sociale all’interno dell’UE (Commissione Europea, 2008)²².

La Commissione evidenzia anche i cambiamenti determinati dalla globalizzazione, dall’aumento della mobilità e dalla migrazione, che rendono l’Europa sempre più multilingue: oltre alle 23 lingue ufficiali UE (nel 2008), si contano circa 60 lingue regionali e minoritarie, più le lingue portate dai migranti di oltre 175 nazionalità.

Il documento mette in luce anche i benefici economici di una gestione efficace del multilinguismo, in termini di competitività e occupazione, sottolineando il valore strategico di certe lingue europee a livello globale.

Nel novembre 2008, il Consiglio dell’UE accoglie la comunicazione della Commissione, adottando una Risoluzione per una Strategia europea per il multilinguismo, che riconosce il ruolo centrale delle lingue europee nel promuovere la diversità culturale, il dialogo interculturale e la cooperazione internazionale. Viene ribadita la necessità di supportare i migranti, in particolare i giovani, attraverso l’insegnamento della lingua del paese ospitante, garantendo al contempo il rispetto per le loro lingue d’origine.

Nel 2014, il Consiglio torna sul tema con le Conclusioni sul multilinguismo e lo sviluppo delle competenze linguistiche, invitando gli Stati membri a intensificare le politiche per l’insegnamento delle lingue, migliorare la valutazione delle competenze linguistiche e favorire lo scambio di buone pratiche tra Paesi (Consiglio dell’Unione Europea, 2014)²³.

2.2 Acquisizione del linguaggio

Alla luce del contesto storico appena descritto, caratterizzato da una crescente diversità

²² <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52008DC0566>

²³ [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614\(06\)&from=IT%20%E1%9B18-10-2017%E1%9D](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614(06)&from=IT%20%E1%9B18-10-2017%E1%9D).

culturale, l'acquisizione del linguaggio si pone come un processo fondamentale non solo per lo sviluppo individuale, ma anche per la costruzione di ponti tra comunità e culture diverse. Il linguaggio, infatti, non è semplicemente uno strumento di comunicazione, ma un veicolo di identità, tradizioni e visioni del mondo. Negli ambienti multiculturali, dove più lingue e culture coesistono e si influenzano reciprocamente, comprendere come avviene l'acquisizione del linguaggio diventa essenziale per promuovere l'inclusione sociale, il dialogo interculturale e il rispetto delle diversità. Questo tema ci invita a esplorare non solo i meccanismi cognitivi e sociali alla base dell'apprendimento linguistico, ma anche il ruolo che il contesto multiculturale gioca nel plasmare il modo in cui impariamo, usiamo e interpretiamo le lingue.

Affrontare il tema del multilinguismo implica necessariamente soffermarsi sul concetto di lingua, il che comporta inevitabilmente un riferimento al linguaggio. La domanda fondamentale da cui partire è: che cos'è il linguaggio? Esso può essere considerato un sistema comunicativo. Rispetto ad altri sistemi presenti in natura, come il canto degli uccelli o la danza delle api, il linguaggio umano si distingue per la sua unicità: consente, infatti, di generare un numero potenzialmente infinito di messaggi combinando un insieme limitato di elementi discreti (suoni e parole), che possono essere riorganizzati in molteplici modi. Questa capacità è parte integrante del patrimonio biologico dell'essere umano e si manifesta spontaneamente fin dai primi anni di vita, senza bisogno di istruzione formale o di una consapevolezza metalinguistica del suo funzionamento.

Steven Pinker (1994), a tal proposito, definisce il linguaggio come un vero e proprio "istinto". Secondo la sua teoria, l'essere umano nasce dotato di un cervello predisposto alla comunicazione e capace di sviluppare il linguaggio naturalmente. Un esempio utile a chiarire questa idea è quello del ragno, il quale possiede sia l'impulso che l'abilità per tessere la tela. Allo stesso modo, i bambini acquisiscono la lingua a cui sono esposti senza difficoltà apparenti, seguendo tappe simili a prescindere dalla lingua specifica: sia essa l'inglese, il francese, il cinese o una lingua dei segni, i processi di apprendimento si rivelano sorprendentemente uniformi.

A questo punto, ci si può domandare: che cosa si intende per lingua? Secondo la definizione proposta dalla Treccani (2024)²⁴, una lingua rappresenta una specifica modalità con cui il linguaggio si realizza all'interno di una determinata comunità o nazione. Alcuni tratti delle lingue risultano universali – per esempio, la distinzione tra vocali e consonanti o

²⁴ <https://www.treccani.it/enciclopedia/lingua/>

tra nomi e verbi – mentre altri aspetti sono peculiari di ogni singola lingua, come i suoni particolari che vengono selezionati per formare il sistema fonetico. Nei primi mesi di vita, il bambino interiorizza le regole specifiche della lingua che ascolta regolarmente, filtrando l'input linguistico a cui è esposto (Pinker, 1994).

Il sistema linguistico è costituito da diverse componenti, che comprendono: la fonetica, la fonologia, la morfologia, la sintassi, il lessico, la semantica e la pragmatica. Ogni lingua segue regole proprie in ciascuno di questi ambiti, possedendo un lessico distintivo, un proprio insieme di suoni e specifiche strutture morfosintattiche. Va inoltre precisato che lo sviluppo di queste componenti non avviene in maniera simultanea, ma segue tempi e modalità differenti.

Segue un breve approfondimento sui principali livelli di analisi linguistica:

- **Fonetica e Fonologia:** la fonologia si occupa delle regole che governano l'organizzazione dei suoni in un determinato sistema linguistico. La fonetica, invece, studia i suoni del linguaggio dal punto di vista fisico e percettivo, analizzandone le caratteristiche acustiche e la loro articolazione. Entrambe le discipline descrivono e classificano i suoni utilizzati nella comunicazione umana.
- **Morfologia e Lessico:** la morfologia analizza la struttura interna delle parole, considerata un insieme stabile e definito. Il lessico, al contrario, è dinamico e aperto all'introduzione di nuovi termini e significati, arricchendosi continuamente in base alle esigenze comunicative.
- **Sintassi:** questa disciplina studia le regole che determinano la combinazione delle parole in frasi e delle frasi in testi, individuando le strutture ricorrenti e i principi che ne regolano la formazione.
- **Semantica e Pragmatica:** la semantica indaga i significati letterali e convenzionali delle parole e delle espressioni, mentre la pragmatica si concentra sui significati impliciti e sul modo in cui il contesto influisce sull'interpretazione dei messaggi. La pragmatica analizza, dunque, l'uso concreto della lingua nella comunicazione quotidiana, laddove i significati possono variare in base alle intenzioni degli interlocutori.

2.2.1 Apprendimento ed acquisizione della lingua

Quando si parla di acquisizione di una lingua si fa riferimento ad un processo inconscio, spontaneo, graduale, non esplicito e non guidato, attraverso il quale la lingua stessa si sviluppa nel bambino. Nell'ambito educativo, sia l'apprendimento implicito che quello esplicito svolgono ruoli complementari e fondamentali. L'apprendimento implicito, che si sviluppa in maniera naturale e spesso inconsapevole, è tipico delle prime fasi di acquisizione linguistica. È attraverso l'esposizione costante a una lingua, sia essa orale o dei segni, che bambini e adulti interiorizzano strutture grammaticali, pronuncia e usi comunicativi senza un insegnamento formale. Questo tipo di apprendimento avviene, ad esempio, quando un bambino impara a parlare la propria lingua madre semplicemente ascoltando e interagendo.

D'altra parte, l'apprendimento esplicito è fondamentale quando si tratta di acquisire conoscenze più astratte o scolastiche, come le regole grammaticali di una lingua straniera, i contenuti disciplinari o strategie metacognitive per migliorare l'apprendimento stesso. In un contesto multilingue scolastico, l'insegnante può favorire lo sviluppo esplicito attraverso spiegazioni, esercizi di riflessione linguistica e attività che potenziano la consapevolezza metalinguistica degli studenti.

L'interazione tra i due tipi di apprendimento è particolarmente importante per chi apprende una seconda lingua (L2). L'immersione e l'interazione sociale stimolano l'apprendimento implicito, mentre l'insegnamento strutturato e consapevole favorisce la comprensione esplicita delle regole linguistiche. Questo doppio binario permette agli studenti di consolidare competenze comunicative pratiche e di affinare la loro conoscenza teorica della lingua (Balboni, 2008).

Anche le abilità scolastiche non linguistiche beneficiano di questa integrazione: ad esempio, la lettura automatizzata e fluente deriva da un apprendimento implicito, mentre la comprensione critica di un testo richiede processi cognitivi espliciti.

Tabella 1. Caratteristiche dell'apprendimento implicito ed esplicito

Caratteristiche	Apprendimento Implicito (Procedurale)	Apprendimento Esplicito (Dichiarativo)
Tipo di conoscenza sviluppata	Abilità	Conoscenza
Esempi	Locomozione, lettura fluente, decodifica	Storia, geografia
Richiede sforzo volontario?	Poco	Sì
Dipende dalle conoscenze pregresse?	No	Sì
Consapevolezza del processo?	No	Sì
Tipo di attenzione richiesta	Attenzione preattentiva	Attenzione volontaria continua
Tipo di memoria coinvolta	Procedurale	Memoria a lungo termine (episodica o semantica)
Sensibilità all'interruzione dell'esercizio	Poco sensibile all'interruzione: le abilità restano stabili nel tempo	Se l'apprendimento non è profondo, le nozioni possono essere dimenticate facilmente
Ruolo della metacognizione	Non necessaria per sviluppare l'abilità di base, ma utile per la revisione	Fondamentale per migliorare la capacità di apprendere e consolidare conoscenze

Fonte: Propria Elaborazione

2.2.2 Lingua materna e lingua seconda

Le fasi iniziali dell'acquisizione della lingua madre (L1) sono strettamente connesse allo sviluppo di varie funzioni cognitive superiori, tra cui la capacità di concettualizzare, generalizzare, astrarre e di elaborare il pensiero logico. Può accadere che un bambino, fin dalla nascita, sia esposto e impari contemporaneamente più lingue; in tali situazioni, entrambe le lingue si evolveranno parallelamente al progresso delle funzioni cognitive. Diverso è il caso in cui l'apprendimento di una seconda lingua (L2) avvenga in un momento successivo: affinché tale apprendimento risulti efficace, è fondamentale che il bambino abbia già consolidato le competenze cognitive e linguistiche basilari legate alla prima lingua. Qualora l'acquisizione della lingua madre si interrompesse prematuramente per favorire l'apprendimento della L2, si rischierebbe di compromettere lo sviluppo delle funzioni cognitive superiori, con conseguenze negative sull'intero percorso di crescita

linguistica e cognitiva. Questo blocco potrebbe incidere sfavorevolmente sull'acquisizione sia della L1 sia della L2.

L'approccio ottimale consiste nel promuovere un percorso di sviluppo armonico tra le due lingue, permettendo alla L2 di affiancarsi alla L1 senza che quest'ultima venga svalutata o trascurata. In questo contesto si parla di 'bilinguismo additivo, un modello che sostiene un'integrazione equilibrata delle due lingue e culture, favorendo così la costruzione di una personalità bilingue. Entrambe le lingue contribuiscono all'arricchimento dell'identità dell'individuo, integrandosi in modo complementare (Bonifacci *et al.*, 2012)²⁵.

Gli effetti positivi del bilinguismo additivo sono ormai ampiamente riconosciuti e condivisi dalla comunità scientifica. Tuttavia, la relazione tra la lingua madre e la seconda lingua rimane complessa, e spesso presenta sfide, contraddizioni e dinamiche articolate. A tale proposito, Cummins (2000) ha proposto due ipotesi fondamentali per spiegare il funzionamento di questa relazione.

- **Ipotesi del livello di soglia:** secondo questa teoria, è necessario raggiungere un livello minimo di competenza sia linguistica sia comunicativa in entrambe le lingue, al fine di trarre pieno vantaggio dagli stimoli cognitivi e linguistici provenienti dall'ambiente circostante. Solo raggiungendo questa soglia in L1 e in L2 l'individuo può operare in modo efficace in entrambe le lingue.
- **Ipotesi dell'interdipendenza:** questa ipotesi sostiene che, una volta raggiunto il livello di soglia in L1 e L2, le competenze sviluppate in una lingua possano trasferirsi ed essere applicate anche all'altra. Cummins introduce l'idea di un deposito comune di abilità cognitive e linguistiche profonde, da cui il soggetto bilingue può attingere indipendentemente dalla lingua utilizzata. Tali competenze condivise si esprimono nelle manifestazioni più superficiali delle due lingue, rispettandone comunque le specificità. Per chiarire questa idea, Cummins (1979) utilizza la metafora del doppio iceberg, dove le lingue emergono distintamente in superficie, ma condividono una stessa base sommersa. In tale immagine le due punte dell'iceberg rappresentano gli aspetti superficiali della L1 e della L2 che differiscono tra loro. La base comune, invece, rappresenta le competenze linguistiche profonde.

²⁵ <http://rifl.unical.it/index.php/rifl/article/view/77>

2.2.3 La lingua seconda e la lingua straniera

È opportuno introdurre adesso il concetto di “lingua seconda” (L2). In ambito linguistico, con questo termine si fa riferimento a una lingua diversa dalla madrelingua che viene appresa all’interno di un contesto o di un paese in cui quella lingua rappresenta il principale mezzo di comunicazione, parlato dalla maggioranza della popolazione. Per esempio, un bambino libanese che si trasferisca in Italia o nella regione italiana del Canton Ticino in Svizzera, acquisirà l’italiano come seconda lingua.

L’acquisizione della L2 non si limita all’ambiente scolastico, ma avviene in misura rilevante anche nella quotidianità, attraverso l’interazione con i coetanei, gli amici e i membri della comunità locale. È fondamentale che gli insegnanti di lingue siano consapevoli del fatto che gli studenti apprendono la L2 non soltanto durante le ore di lezione, ma anche, e forse soprattutto, nei momenti di vita sociale e nel gioco con i pari. In questi casi si parla di un processo di “acquisizione” piuttosto che di “apprendimento”, poiché l’acquisizione della L2 si sviluppa in maniera simile a quella della lingua materna, in modo spontaneo e naturale (Krashen, 1981).

A questo punto, è utile distinguere il concetto di lingua straniera (LS). A differenza della L2, una LS viene appresa in un contesto in cui essa non è utilizzata come lingua di comunicazione dalla comunità locale. Non rappresenta, pertanto, la lingua principale di interazione sociale. Ad esempio, un bambino italiano che studi l’inglese in Italia apprende quest’ultimo come lingua straniera. Nella società attuale è piuttosto comune che un alunno impari contemporaneamente una lingua seconda e una lingua straniera. Riprendendo l’esempio precedente, il bambino libanese può apprendere l’italiano come L2, vivendo in Italia, e nello stesso tempo l’inglese come LS grazie alle lezioni scolastiche.

Si rilevano differenze sostanziali tra l’apprendimento e l’insegnamento di una lingua seconda e quelli di una lingua straniera (Cappa *et al.*, 2012)²⁶. Tali differenze si articolano nei seguenti aspetti:

- **Contesto:** l’apprendimento della L2 avviene in un ambiente dove la lingua è anche quella utilizzata quotidianamente (ad esempio, imparare l’italiano in Italia). Nel caso della LS, invece, il contesto di apprendimento non coincide con quello d’uso reale (come lo studio dell’inglese in Italia).
- **Modalità di apprendimento:** per la L2, l’apprendimento è di tipo esplicito, ma si

²⁶ http://dylansrv.ilc.cnr.it/WP_comphyslab/wp-content/uploads/2017/02/1ITA-MODULO-2014.pdf

integra con un apprendimento implicito, che si verifica nelle situazioni quotidiane. L'apprendimento della LS si fonda prevalentemente su un approccio esplicito.

- **Finalità:** l'apprendimento della L2 serve in primo luogo alla comunicazione funzionale nella vita quotidiana, ma rappresenta anche uno strumento per il pensiero e lo sviluppo cognitivo. L'apprendimento della LS ha principalmente lo scopo di favorire la comunicazione e l'interazione con parlanti non appartenenti alla comunità locale.
- **Motivazione dell'apprendente:** nel caso della L2, la motivazione è immediata e legata ai bisogni concreti di integrazione e partecipazione alla vita sociale, ma può estendersi anche al desiderio di crescita personale e culturale. Per la LS, invece, la motivazione va stimolata e costantemente rafforzata dall'insegnante.
- **Livello di partenza degli studenti:** nell'apprendimento della L2, il livello di competenza iniziale degli alunni è spesso disomogeneo, in quanto ciascuno può trovarsi in fasi diverse del percorso linguistico, a seconda del momento dell'arrivo nel nuovo contesto. Nello studio della LS, invece, il punto di partenza è tendenzialmente comune a tutti i membri del gruppo classe, che iniziano insieme il percorso di apprendimento.
- **Fonti di input linguistici:** nella L2, l'esposizione alla lingua avviene sia attraverso l'insegnante e i materiali didattici, sia grazie all'interazione con l'ambiente e le persone nella vita quotidiana. Per la LS, invece, gli input linguistici provengono per lo più dall'insegnante (che può essere madrelingua o no) e dai materiali specifici per l'apprendimento.
- **Rapporto con la cultura della lingua:** per quanto riguarda la L2, il contatto con la cultura della lingua è diretto e vissuto in prima persona. Nell'apprendimento della LS, invece, la dimensione culturale è trasmessa e mediata attraverso l'insegnante.

2.2.4 Tipologie di bilinguismo

Esistono diverse forme di bilinguismo, che possono essere classificate considerando tre criteri fondamentali.

1. Età in cui avviene l'acquisizione delle lingue

- **Bilinguismo simultaneo:** si verifica quando un bambino entra in contatto con due lingue sin dai primissimi anni di vita. Ad esempio, se ciascun genitore comunica con il

figlio nella propria lingua madre, il bambino cresce esposto contemporaneamente a entrambe le lingue fin dalla nascita. Questa situazione rappresenta un'opportunità preziosa: i bambini, infatti, riescono naturalmente a sviluppare competenze linguistiche in più lingue in parallelo. È importante che i genitori siano consapevoli di due aspetti fondamentali. Innanzitutto, l'uso di due lingue contribuisce in modo significativo allo sviluppo cognitivo e alla costruzione dell'identità culturale del bambino. Inoltre, è consigliabile che ciascun genitore utilizzi la lingua che padroneggia meglio: in questo modo il bambino riceverà un input linguistico più ricco e di qualità superiore.

Secondo Cummins (2011)²⁷, l'esposizione a una lingua madre ben conosciuta dai genitori e usata in modo ricco e comprensibile è più efficace per l'apprendimento linguistico rispetto a un uso limitato della lingua di scolarizzazione. Tuttavia, capita che alcuni insegnanti suggeriscano alle famiglie di privilegiare la lingua del contesto sociale, scoraggiando l'uso della lingua d'origine in casa. Questo consiglio, però, si basa su un malinteso: favorire la lingua madre contribuisce a rinforzare le basi linguistiche del bambino, facilitando anche l'apprendimento di altre lingue. Se il bambino, in una fase iniziale, sembra non comprendere immediatamente ciò che viene detto o risponde utilizzando una lingua diversa da quella dell'interlocutore, non c'è motivo di allarmarsi. Col tempo, imparerà a distinguere le due lingue e ad associarle ai diversi contesti d'uso. L'importante è che il bambino riesca comunque a rispondere in maniera adeguata, indipendentemente dalla lingua scelta.

- **Bilinguismo sequenziale:** questa forma si manifesta quando il bambino impara una seconda lingua dopo aver già acquisito la lingua madre. Spesso accade in situazioni di migrazione, quando la famiglia si trasferisce in un paese con una lingua differente. In questi casi, la lingua appresa in famiglia si affianca progressivamente alla nuova lingua parlata nella società ospitante. Se l'esposizione alla L2 è particolarmente intensa, ad esempio a scuola o durante le attività quotidiane con i coetanei, può succedere che la lingua nuova prevalga sulla lingua madre, la quale rischia di essere confinata all'ambito familiare.

Secondo Pallier et al. (2003)²⁸, se il bambino tra i tre e gli otto anni smette di essere esposto alla lingua madre, questa potrebbe progressivamente essere sostituita dalla

²⁷ <https://rm.coe.int/putting-the-evidence-back-into-evidence-based-policies-for-underachiev/16805a0c19>

²⁸ <http://cercor.oxfordjournals.org/content/13/2/155.full.pdf+html>

nuova lingua, diventando quella predominante, come spesso accade nei casi di adozione.

Se invece l'apprendimento di una seconda lingua avviene prima della pubertà, si parla di bilinguismo infantile o precoce. Qualora l'acquisizione di una nuova lingua avvenga dopo la pubertà, si parla invece di bilinguismo tardivo (Guasti, 2007).

2. Valore sociale attribuito alle lingue in contatto

- **Bilinguismo additivo:** si verifica quando l'acquisizione di una seconda lingua avviene senza compromettere quella originaria. Le due lingue si rafforzano a vicenda e il bambino riesce a integrare due culture, in un processo di arricchimento reciproco. In questo caso, entrambe le lingue sono valorizzate positivamente nell'ambiente socio-culturale del bambino.
- **Bilinguismo sottrattivo:** in questa situazione, la lingua nuova assume una posizione dominante, a scapito della lingua materna, che viene progressivamente svalutata e può andare incontro a una perdita parziale o completa. È il caso dei bambini che smettono di parlare la lingua d'origine e, per questo motivo, rischiano di interrompere la comunicazione con i familiari rimasti nel paese natale, come i nonni. Questa dinamica è frequente nelle famiglie che, per facilitare l'integrazione nella nuova società, trascurano o abbandonano l'uso della lingua madre. Alcuni adolescenti, inoltre, scelgono di non parlare più la propria lingua di origine per motivi sociali: percepiscono la loro lingua e la comunità di appartenenza come portatrici di un minor prestigio sociale, oppure vogliono evitare di essere considerati "diversi". Altre volte questa scelta rappresenta un atto di ribellione nei confronti di una situazione familiare che vivono con disagio.

3. Livello di competenza e fluenza nelle lingue parlate

Anche chi è esposto sin dalla nascita a due lingue può sviluppare un livello diverso di competenza in ciascuna.

- **Bilinguismo bilanciato:** si parla di bilinguismo bilanciato quando il bambino raggiunge un grado simile di padronanza e fluenza in entrambe le lingue. Questo avviene, ad esempio, nei casi in cui la persona mantiene relazioni regolari con la propria comunità d'origine e, contemporaneamente, utilizza la lingua del contesto ospitante nella vita quotidiana.
- **Bilinguismo dominante:** si verifica quando una delle due lingue prevale nettamente sull'altra in termini di competenza e uso. La teoria dei sistemi dinamici di De Bot et al.

(2005) sottolinea come, nel processo di acquisizione linguistica, abbia un ruolo anche il fenomeno della perdita linguistica. A differenza di abilità che si mantengono nel tempo (come andare in bicicletta), una lingua poco usata tende a essere dimenticata. Studi specifici sulla perdita della L1 evidenziano che i bambini immigrati possono perdere progressivamente la lingua madre se questa viene utilizzata solo raramente o esclusa del tutto. Ciò accade soprattutto quando la L1 non viene promossa nell'ambiente scolastico e non è utilizzata per scopi educativi, limitando lo sviluppo delle competenze formali nella lingua d'origine.

Di fronte a questa realtà, emerge la domanda su come preservare il bilinguismo nei contesti di migrazione. Ad esempio, se un bambino apprende la lingua svedese dal padre e utilizza l'italiano a scuola, con il tempo potrebbe acquisire una maggiore padronanza dell'italiano, in particolare nella lingua scritta, data la sua esposizione quotidiana nel contesto scolastico. Per evitare che il bambino perda la competenza nelle lingue minoritarie, è fondamentale che i genitori continuino a comunicare in quelle lingue, rafforzando l'esposizione anche in ambito domestico.

Cummins (1983) sostiene che scoraggiare l'uso della lingua madre in casa sia un errore. Imporre ai genitori di utilizzare la lingua della società ospitante (come l'inglese) può compromettere la qualità della comunicazione familiare, con effetti negativi sullo sviluppo del bambino. Le ricerche confermano che una solida competenza nella lingua madre rappresenta una base importante per il successo scolastico, poiché la qualità e la quantità degli scambi comunicativi in famiglia influiscono sui risultati educativi. I bambini che hanno sviluppato adeguatamente la propria lingua d'origine tendono ad avere maggiori competenze anche nella lingua scolastica e ottengono spesso risultati superiori rispetto ai monolingui, sia in ambito linguistico che scolastico. Quanto più si investe nello sviluppo della lingua madre, tanto più il bambino avrà strumenti per apprendere efficacemente la L2 e ottenere buoni risultati educativi.

2.2.5 *Code mixing e code switching*

Le espressioni *code mixing* e *code switching* vengono descritte in modo differente a seconda del campo di studio in cui si utilizzano, che sia la sociolinguistica, la psicolinguistica o l'acquisizione linguistica.

Code Mixing: con il termine *code mixing* si indica l'alternanza tra due codici linguistici all'interno di un'unica frase. Questo fenomeno è considerato una fase tipica e transitoria nello sviluppo linguistico dei bambini bilingui, i quali, durante l'apprendimento simultaneo di due lingue, possono produrre fin da subito enunciati che contengono elementi presi da entrambe.

Gli studiosi hanno approfondito anche la dimensione relazionale del *code mixing*, osservando che il grado con cui un bambino lo utilizza dipende spesso dall'adulto con cui interagisce. In altre parole, i bambini mostrano una notevole capacità di adattamento: più il loro interlocutore adulto alterna i codici linguistici, più anche loro tenderanno a fare lo stesso, mescolando i due linguaggi in maniera spontanea.

In certi contesti, il *code mixing* può essere inteso anche come un processo di adattamento morfologico, in cui un termine appartenente a una lingua viene integrato in una frase costruita nell'altra lingua.

Code Switching: a differenza del mixing, il *code switching* fa riferimento al passaggio da una lingua a un'altra o dal codice di una lingua a quello di un dialetto, ma solitamente il cambio avviene tra una frase e l'altra, piuttosto che all'interno della stessa.

Nella maggior parte dei casi, chi pratica il *code switching* è consapevole di alternare due o più sistemi linguistici. Questa scelta può rispondere a esigenze pratiche e di comodità nella comunicazione. Altre volte, invece, il passaggio linguistico assume la funzione di un codice privato o "segreto", utilizzato tra persone che condividono un legame particolare, come spesso accade nei nuclei familiari.

Per quanto riguarda gli adulti, il *code-switching* è di solito determinato da fattori sociolinguistici: la selezione del codice varia in base all'interlocutore e al contesto comunicativo in cui si trova (Setiawan, 2023)²⁹.

2.2.6 Conseguenze delle influenze tra le lingue nei soggetti multilingue

Negli individui che parlano più lingue, i diversi sistemi linguistici possono esercitare un'influenza reciproca. Questo fenomeno si manifesta in diverse modalità:

²⁹ <https://doi.org/10.18502/kss.v8i7.13235>

Rallentamenti nello sviluppo di particolari elementi linguistici, che si presentano rispetto a quanto accade nei bambini che acquisiscono una sola lingua. Un caso rappresentativo riguarda la distinzione tra i generi grammaticali.

Ad esempio, i bambini bilingui spesso mostrano ritardi nella corretta applicazione dell'accordo tra l'articolo e il sostantivo maschile o femminile. Studi condotti su soggetti bilingui italo-tedeschi e italo-svedesi hanno evidenziato un numero maggiore di errori in questa specifica area rispetto ai coetanei monolingui italiani. Ancora più frequenti risultano tali errori tra i bambini bilingui franco-tedeschi. Questo può essere spiegato dal fatto che, in italiano, il genere di un sostantivo è solitamente riconoscibile dalla sua desinenza, mentre in francese questa corrispondenza non è altrettanto sistematica (Hulk e Müller, 2000)³⁰.

Trasferimento di regole o strutture linguistiche da una lingua all'altra. Questo accade in particolare quando le due lingue condividono somiglianze che riguardano sia l'ambito sintattico che quello pragmatico.

Un esempio riguarda l'uso (o l'omissione) del soggetto nelle frasi. In italiano, così come in spagnolo e greco, è possibile omettere il soggetto di una proposizione, a condizione che il referente sia già noto nel contesto (ad esempio: I miei genitori arrivano stasera. (Loro) hanno detto che arriveranno alle 20.00). Al contrario, si tende a esplicitare il soggetto quando si introduce un nuovo argomento o si vuole creare un contrasto, come in 'lui parla inglese, lei parla turco'. Tuttavia, in inglese, l'omissione del soggetto non è consentita, salvo rare eccezioni, poiché comporterebbe un errore grammaticale.

La ricerca ha mostrato che nei bambini bilingui italiano-inglese si riscontra un'influenza dell'inglese sull'italiano: questi bambini omettono i soggetti in italiano con meno frequenza rispetto ai loro coetanei monolingui italiani (Serratrice et al., 2004). Fenomeni simili sono stati documentati anche nei bambini bilingui inglese-spagnolo.

2.3 Multilinguismo e scuola

In molte scuole europee, si registra la presenza di un elevato numero di alunni che, al momento dell'ingresso nel sistema scolastico, non possiedono una buona padronanza della lingua del paese in cui vivono, o addirittura non la conoscono affatto. Sebbene il

³⁰ <https://doi.org/10.1017/S1366728900000353>

plurilinguismo offra numerosi vantaggi, questa situazione può rappresentare una sfida significativa per gli insegnanti, i quali devono affrontare la difficoltà di comunicare con studenti che non comprendono la lingua veicolare della scuola. Parallelamente, è fondamentale che l'ambiente scolastico venga percepito dai bambini come uno spazio sicuro e accogliente, dove possano sentirsi liberi di esprimersi anche nella propria lingua madre (Cummins, 2011). Ciò comporta un ulteriore livello di complessità nel ruolo educativo degli insegnanti.

Per affrontare al meglio queste difficoltà, gli insegnanti possono adottare alcune strategie mirate. Ad esempio, durante le attività didattiche, è possibile valorizzare le competenze linguistiche che ciascun bambino possiede nella propria lingua d'origine, e, quando se ne ha la possibilità, offrire materiali e libri redatti in quelle lingue. Questo approccio trasmette l'idea che tutte le lingue hanno un valore e sono degne di interesse.

Il mantenimento della lingua madre è essenziale per vari motivi. In primo luogo, utilizzare la propria lingua è un diritto umano fondamentale. Inoltre, la lingua di origine rappresenta un elemento centrale nell'identità del bambino, poiché gli consente di conservare i legami affettivi e culturali con la propria famiglia e con il paese d'origine.

Tuttavia, accade spesso che lo status sociale attribuito a una lingua rifletta la condizione economica e sociale dei suoi parlanti, nonostante non esistano differenze intrinseche tra le lingue che giustifichino una tale gerarchizzazione. Le lingue dei migranti, in particolare, tendono ad essere considerate meno prestigiose rispetto a quelle delle comunità maggioritarie, soprattutto se queste ultime corrispondono a lingue di ampio utilizzo internazionale, come l'inglese, il francese o lo spagnolo. In alcuni casi, questa percezione di inferiorità è radicata in motivazioni storiche.

In ogni situazione, è compito prioritario della scuola promuovere la valorizzazione di tutte le lingue presenti nella comunità scolastica. Solo così ogni studente potrà sentirsi accolto, riconosciuto e libero di utilizzare sia la lingua del paese ospitante sia la propria lingua d'origine, senza che vi siano disparità di trattamento tra l'una e l'altra.

A tal proposito è significativo mostrare, di seguito, quella che è la situazione dei flussi migratori e degli studenti stranieri in Italia e il loro inserimento nella scuola.

Infatti, negli ultimi decenni la presenza di studenti stranieri nelle scuole italiane è aumentata in modo significativo, rendendo il contesto scolastico sempre più complesso. Molti di questi giovani migranti vedono nella scuola un'opportunità per costruire un futuro

migliore. Secondo i dati più recenti del Ministero dell'Istruzione e del Merito (MIM)³¹, nell'anno scolastico 2024/2025 il numero totale degli alunni stranieri nelle scuole italiane è di 864.425, rappresentando il 12,22% del totale degli studenti (7.073.587).

Negli ultimi anni si è registrata una diminuzione degli iscritti stranieri nella scuola dell'infanzia, anche grazie all'aumento delle cittadinanze italiane riconosciute ai minori. Tuttavia, nella scuola primaria e secondaria, la presenza di studenti stranieri continua a crescere, soprattutto nella scuola secondaria di primo e secondo grado, dove si registra un incremento superiore al 60% in dieci anni.

La scuola primaria con 322.014 alunni stranieri, rappresenta la fascia scolastica con il numero più alto di studenti non italiani (circa il 32,7% degli studenti stranieri).

Nella scuola secondaria di primo grado si registrano 209.074 alunni stranieri, corrispondenti al 18,9% degli studenti di questo livello. Mentre nella scuola secondaria di secondo grado il numero è di 226.125 alunni stranieri, pari al 21,3% del totale degli studenti delle scuole superiori.

Il flusso migratorio degli anni '90 e 2000, dovuto a crisi economiche e guerre, ha determinato un aumento delle iscrizioni scolastiche, favorito anche dai ricongiungimenti familiari e dalle nascite di figli di immigrati in Italia. Le principali provenienze degli studenti stranieri sono Romania, Albania, Marocco e Tunisia, ma sono presenti anche alunni provenienti da Cina, Filippine, India, Pakistan e Ucraina (MIM, 2024)³².

La distribuzione degli studenti stranieri, inoltre, varia notevolmente tra le regioni italiane:

- Nord Italia: La Lombardia ospita la maggior parte degli alunni stranieri (24,6%), seguita da Emilia-Romagna (13,1%) e Piemonte (11,2%). La Lombardia, in particolare, registra i numeri più alti in tutte le fasce scolastiche, dalla scuola dell'infanzia fino alla scuola secondaria di secondo grado.
- Centro Italia: Il Lazio è la regione con il maggior numero di studenti stranieri nel centro Italia, con 86.639 alunni.
- Sud Italia: La Sicilia è la regione meridionale con più studenti stranieri, con 37.448 iscritti.

Le regioni con la maggiore presenza di studenti stranieri sono Lombardia, Emilia-Romagna e Veneto, seguite da Lazio e Piemonte. In particolare, l'Emilia-Romagna si distingue per l'alto numero di stranieri nella scuola dell'infanzia e primaria.

³¹ <https://www.mim.gov.it/-/scuola-disponibili-i-primi-dati-sull-a-s-2024-2025-in-classe-circa-7-1-mln-di-studenti>

³² https://www.mim.gov.it/documents/20182/8426729/NOTIZIARIO_Stranieri_2223.pdf/d5e2aa0c-cbde-b756-646d-a5279e2b980d?version=1.0&t=1723104803484

La presenza di studenti stranieri ha contribuito a mantenere stabile il numero complessivo degli alunni nelle scuole italiane, compensando la diminuzione degli studenti italiani. Tuttavia, si osservano situazioni di forte concentrazione di alunni stranieri in alcune scuole, soprattutto nel Nord Italia, sollevando il rischio di “ghettizzazione”. Per questo motivo, la Circolare Ministeriale 2/2010 ha stabilito un limite del 30% di studenti stranieri per classe, anche se nella pratica tale soglia è spesso superata.

Nel primo ciclo scolastico (infanzia e primaria), la percentuale di classi con più del 30% di alunni stranieri è più alta rispetto alla scuola secondaria di secondo grado. In particolare, la Lombardia e l’Emilia-Romagna registrano le percentuali più elevate.

Infine, gli studenti stranieri tendono a scegliere percorsi scolastici tecnico-professionali piuttosto che liceali, una scelta influenzata dai risultati ottenuti nella scuola media. Nonostante le difficoltà, molti di loro manifestano la volontà di proseguire gli studi oltre la scuola superiore (MIUR, 2016)³³.

2.3.1 I benefici del multilinguismo

Il multilinguismo nell'ambito scolastico offre numerosi vantaggi che influenzano positivamente lo sviluppo cognitivo, linguistico, sociale e culturale degli studenti, a condizione che l'individuo sviluppi un adeguato livello di competenza linguistica e comunicativa sia nella lingua madre (L1) che nella seconda lingua (L2), garantendo un equilibrio tra le due. Questo concetto richiama il modello del “livello soglia” teorizzato da Cummins nel 1981.

Vantaggi cognitivi: È ampiamente riconosciuto che gli studenti bilingui o multilingui dispongono di un vocabolario più ricco rispetto a chi parla una sola lingua, potendo contare su più termini per esprimere concetti e oggetti, ciascuno con sfumature e significati propri. Di conseguenza, la loro modalità di pensiero tende ad essere più articolata, mostrando una maggiore flessibilità cognitiva (Hakuta, 1986) e una comprensione linguistica più approfondita. Ulteriori benefici si manifestano sul piano della memoria, sia episodica che semantica, che risultano potenziate; questo miglioramento si riflette positivamente anche sulla memoria a lungo termine (Kormi-Nouri *et al.*, 2003). Il multilinguismo contribuisce

33

https://www.mim.gov.it/documents/20182/250207/Notiziario_alunni_Stranieri_nel+sistema_scolastico_italiano_15_16.pdf/777cc2d8-1bf3-42df-9814-2539f777c3d0?version=1.0&t=1495620164915

inoltre a ottimizzare l'aggiornamento delle informazioni immagazzinate nella memoria di lavoro.

Le funzioni esecutive traggono anch'esse beneficio dalla conoscenza di più lingue, in particolare per quanto riguarda l'attenzione selettiva e l'inibizione delle informazioni irrilevanti o interferenti. Ciò avviene perché il soggetto bilingue è costantemente impegnato nella scelta della parola adeguata nella lingua più appropriata, richiedendo un continuo esercizio di controllo per escludere la lingua non pertinente. Questa pratica rafforza la capacità di individuare informazioni rilevanti e facilita la risoluzione dei problemi. I bilingui, infatti, dimostrano una gestione più efficiente di numerosi processi esecutivi (Barac e Bialystok, 2012)³⁴.

Benefici linguistici: Apprendere due o più lingue non significa semplicemente sommarne le competenze, ma sviluppare un sistema linguistico più complesso (Hakuta e Bialystok., 1994). I parlanti multilingue acquisiscono una maggiore sensibilità nei confronti delle lingue e affinano la consapevolezza metalinguistica, mostrando capacità superiori nell'intuizione e nell'analisi delle strutture grammaticali. Rispetto ai monolingui, risultano più abili nel manipolare suoni, parole e morfemi (Bialystok e Barac, 2012)³⁵.

Tuttavia, alcune ricerche evidenziano come i plurilingui possano avere un lessico relativamente più limitato e un accesso meno rapido al vocabolario (Bialystok et al., 2008)³⁶. Al contrario, altri studi hanno rilevato che i bilingui vantano competenze pragmatiche più avanzate e migliori abilità nella lettura. In particolare, coloro che parlano lingue alfabetiche mostrano performance superiori nella comprensione dei principi della lettura. Secondo Bialystok et al. (2005), i bilingui possono trasferire tali conoscenze da una lingua all'altra, facilitando così l'apprendimento di nuovi sistemi di scrittura e lettura.

Benefici sociali, interpersonali e culturali: Parlare più lingue favorisce l'interazione, la mobilità e lo scambio tra persone di culture diverse. La presenza di diverse lingue in uno stesso contesto implica inevitabilmente l'incontro e la convivenza di più culture, offrendo a chi è bilingue o multilingue un'identità culturale più ricca e articolata.

Inoltre, i multilingui sviluppano una maggiore elasticità mentale, che li rende capaci di considerare diverse prospettive e di comprendere punti di vista differenti. Questa apertura è fondamentale per accrescere la tolleranza e la comprensione verso altre culture, promuovendo atteggiamenti positivi verso la diversità in tutte le sue forme: dalle idee ai

³⁴ www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3305827/pdf/nihms338879.pdf

³⁵ www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3305827/pdf/nihms338879.pdf

³⁶ <http://intraspec.ca/bilinguals.pdf>

comportamenti, dalle tradizioni alle concezioni del mondo.

Benefici economici: La conoscenza di più lingue rappresenta un vantaggio significativo in ambito lavorativo, facilitando la mobilità internazionale e la creazione di reti professionali in diversi Paesi. Questo si traduce in maggiori opportunità occupazionali e di crescita economica.

Ad esempio, in una nazione multilingue come la Svizzera, la padronanza delle lingue ufficiali costituisce un importante valore aggiunto sul piano economico. Secondo uno studio di Zhang e Grenier (2012)³⁷, esiste una correlazione tra la conoscenza di più idiomi e un incremento dei salari medi percepiti.

2.3.2 Differenza tra pedagogia interculturale ed educazione interculturale

I vantaggi del multilinguismo nel contesto scolastico mettono in luce l'esigenza di una valorizzazione delle differenze linguistiche e culturali, come opportunità di crescita collettiva. È questo il compito della pedagogia interculturale, la quale non si limita a gestire la presenza di studenti di diverse provenienze culturali e linguistiche, ma mira a promuovere il dialogo tra culture e a trasformare la diversità in uno strumento educativo per tutti. In questa prospettiva, il multilinguismo diventa un mezzo per stimolare l'incontro e la comprensione reciproca, favorendo un ambiente scolastico inclusivo in cui ogni lingua e cultura è riconosciuta come parte integrante della comunità educativa.

Come sottolinea Demetrio (2002), l'educazione interculturale si propone di superare la logica dell'assimilazione per favorire una convivialità delle differenze, una coesistenza armoniosa basata sul dialogo e sulla solidarietà. In questo contesto, il multilinguismo non è solo una competenza individuale, ma un valore educativo e sociale che arricchisce l'esperienza formativa di tutti gli studenti, nativi e non.

L'idea di pedagogia interculturale si afferma all'interno del lessico scolastico e, più in generale, tra i servizi educativi europei soltanto negli ultimi vent'anni. Le sue prime testimonianze risalgono a un documento del Consiglio d'Europa redatto nel 1978 e ad alcune pubblicazioni di studiosi esperti in ambito educativo. Tuttavia, già diversi anni prima, questa nozione aveva suscitato riflessioni e discussioni tra coloro che si occupavano delle difficoltà scolastiche e dei disagi socioculturali vissuti dagli alunni immigrati. Il termine veniva infatti impiegato come chiave per rendere meno difficile e doloroso

³⁷ <http://www.socialsciences.uottawa.ca/eco/eng/documents/1206E.pdf>

l'impatto con una nuova realtà linguistica, culturale e sociale, che interessa inevitabilmente chi è costretto a lasciare il proprio paese di origine. Al contempo, veniva utilizzato per rispondere alle nuove sfide che la scuola si trovava ad affrontare, dovute alla crescente pluralità derivante dai flussi migratori. La pedagogia interculturale nasce così come un'evoluzione delle cosiddette pratiche educative compensative, con l'intento di facilitare il percorso scolastico degli studenti stranieri, bambini e adolescenti, che si trovavano nella necessità di acquisire rapidamente competenze fondamentali per evitare l'emarginazione e promuovere l'inclusione. La questione centrale era individuare gli strumenti più idonei a facilitare l'incontro tra la cultura dominante e le culture minoritarie presenti nel contesto scolastico, dando vita a quello che sarebbe poi stato definito "educazione interculturale" (Favaro, 2002).

È utile, però, distinguere tra il concetto di educazione e quello di pedagogia. Il primo si riferisce all'esperienza formativa che un individuo può vivere sia dentro che fuori dall'ambiente scolastico, attraverso attività programmate, pianificate e valutate. La pedagogia, invece, rappresenta una disciplina che si occupa di studiare e progettare le modalità e i metodi attraverso cui si intende educare (Favaro, 2002). Come sottolineano Demetrio e Favaro, "l'educazione si realizza a prescindere dalla volontà dell'educatore o dell'educando; la pedagogia, al contrario, interviene quando si formula un progetto sull'educabilità di un altro, sia esso una persona, un gruppo o un'intera comunità" (Demetrio e Favaro, 2002).

Alla base della pedagogia interculturale si pongono alcuni presupposti fondamentali:

- La consapevolezza che l'incontro tra culture differenti richiede scelte consapevoli e strategie operative che abbiano al contempo una valenza educativa e politica;
- Il riconoscimento che la scuola rappresenta un crocevia per bambini, adolescenti e adulti provenienti da ogni parte del mondo, che non cercano solo un luogo dove migliorare le proprie condizioni di vita, ma anche un ambiente in cui scoprire nuove conoscenze e culture;
- L'impegno verso un'educazione al riconoscimento reciproco, che eviti ogni forma di discriminazione nei confronti degli alunni stranieri (Favaro, 2002). Questo riconoscimento va oltre la semplice presa d'atto della presenza di alunni stranieri accanto a quelli autoctoni, per abbracciare una comprensione più profonda dei cambiamenti che stanno trasformando la società verso una realtà sempre più plurale (Demetrio e Favaro 2002).

La pedagogia interculturale ha il compito di creare le condizioni affinché le persone in relazione tra loro possano conoscere e comprendere l'universo culturale dell'altro; essa si propone come strumento di mediazione capace di favorire il confronto e l'accettazione delle differenti prospettive e modi di vivere. Pertanto:

- Mira a sviluppare approcci metodologici innovativi, volti a consentire agli alunni provenienti da contesti differenti di apprendere e comunicare, superando le barriere linguistiche e le differenze culturali e religiose (Favaro, 2002). Le istituzioni scolastiche che adottano questa visione educativa promuovono l'idea che la comunicazione sia possibile e che lo scambio reciproco costituisca un'opportunità di arricchimento culturale. Una pedagogia che si concentra tanto sulle diversità quanto sui punti in comune lavora per superare la percezione di estraneità. È fondamentale, infatti, integrare le diversità nei contesti scolastici e predisporre attività di incontro in cui bambini e ragazzi nativi possano apprendere dai coetanei stranieri.
- Sostiene l'adozione di atteggiamenti contrari al razzismo, incoraggiando le istituzioni educative a contrastare stereotipi e pregiudizi attraverso pratiche basate sulla conoscenza reciproca e sulla collaborazione. Anche l'Unione Europea promuove l'importanza di sviluppare una dimensione interculturale nelle politiche scolastiche, incoraggiando l'introduzione di pratiche pedagogiche innovative (Favaro, 2002). Le linee guida europee affermano che i progetti di istruzione interculturale devono stimolare la tolleranza, l'accettazione e la comprensione reciproca tra studenti e insegnanti di differenti contesti linguistici e socioculturali, contribuendo alla lotta contro razzismo e xenofobia. Tra le attività suggerite vi sono lo studio comparato delle culture e delle loro dinamiche evolutive, nonché iniziative volte a promuovere lo sviluppo della comunicazione interculturale e la comprensione delle differenze (Demetrio e Favaro, 2002). L'educazione interculturale richiede dunque decisioni basate sul rispetto dei diritti umani fondamentali, ed è compito delle scuole diffondere questi valori, senza temere che ciò possa entrare in conflitto con la valorizzazione delle diversità. Come sottolineano Gobbo e altri autori, integrazione e convivenza devono essere sostenute attraverso il confronto e la riflessione sulla diversità.

Il principio che guida questa prospettiva è la ricerca di un equilibrio tra unità e diversità, da perseguire nelle società multiculturali. In quest'ottica, la tolleranza e il rispetto si trasformano in dialogo e reciproco arricchimento; la solidarietà si estende all'accoglienza;

l'uguaglianza si integra con il riconoscimento delle differenze, permettendo di valorizzarle; infine, nella convivenza tra popoli e culture diverse, si rafforza il principio della responsabilità condivisa (Demetrio e Favaro, 2002).

2.3.3 Iniziative per un'educazione interculturale

Sulla base dei succitati presupposti sono state tracciate, quindi, delle linee guida che definiscono la politica educativa di riferimento per le scuole. Tali indicazioni consentono agli istituti scolastici di progettare autonomamente attività e iniziative dedicate all'accoglienza, all'integrazione e all'educazione interculturale. Questo approccio si fonda su scelte pedagogiche ben definite e si configura come un modello che promuove l'integrazione, l'interculturalità e il riconoscimento delle lingue, delle culture e delle diversità.

Nel volume "Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi" (Demetrio e Favaro, 2002), gli autori illustrano come, a partire dagli anni scolastici 1999/2000 e 2000/2001, l'educazione interculturale abbia potuto avvalersi di quattro importanti iniziative, ideate e coordinate dal Ministero della Pubblica Istruzione. Queste azioni erano finalizzate a diffondere conoscenze e competenze, nonché a favorire la condivisione di esperienze e progetti tra le scuole. Le quattro iniziative furono:

1. La costituzione della commissione nazionale per l'educazione interculturale;
2. La realizzazione di un kit multimediale;
3. L'attivazione di corsi di formazione a distanza;
4. L'avvio del progetto "Le scuole multiculturali e multilingue", mirato alla diffusione delle buone pratiche scolastiche.

La Commissione Nazionale per l'Educazione Interculturale, istituita nel 1997, era composta da docenti, studiosi ed esperti appartenenti a differenti culture e religioni. Il gruppo si è occupato di approfondire l'interculturalità e la sua applicazione nella didattica, elaborando percorsi scolastici centrati sulle relazioni interculturali come fondamenta del processo educativo. Tra il 1998 e il 2000, la commissione ha promosso e organizzato quattro seminari tematici:

- Il mare che unisce. Scuola, Europa, Mediterraneo;
- La scuola che unisce: linee per la formazione in servizio;
- Parlare, conoscere, conoscerci. La lingua italiana nella scuola multiculturale;

- Chi sono gli ebrei. Conoscere la storia e la cultura ebraica per un'educazione interculturale.

Gli esiti di questi seminari sono stati pubblicati su un sito dedicato all'educazione interculturale e raccolti in un kit multimediale. Il materiale comprendeva anche un CD-ROM intitolato "Educazione interculturale nella scuola dell'autonomia", che aveva l'obiettivo di rappresentare e diffondere il concetto di educazione interculturale in Italia. Il kit conteneva:

- 35 approfondimenti teorici;
- Una raccolta di 300 progetti scolastici in ambito interculturale;
- La normativa di riferimento sull'educazione interculturale;
- La documentazione dei quattro seminari;
- Link a siti internet di scuole e associazioni.

Un'altra proposta innovativa fu l'introduzione di un corso di formazione a distanza sull'educazione interculturale, sviluppato in collaborazione con la Rai e intitolato "Dalle scuole per le scuole. L'educazione interculturale: un percorso di formazione". Il corso, articolato in dieci puntate della durata di un'ora ciascuna, prevedeva momenti di riflessione sia individuali che di gruppo.

Durante l'anno scolastico 2000/2001, il coordinamento nazionale per la formazione degli insegnanti promosse il progetto "Le scuole multiculturali e multilingue", che aveva l'obiettivo di valorizzare e mettere in rete le esperienze educative e didattiche già avviate nelle scuole.

Per integrare concretamente queste idee nei piani dell'offerta formativa delle singole scuole, furono delineati quattro percorsi operativi:

1. **Centralità della relazione:** attraverso la creazione di un ambiente scolastico aperto e disponibile al dialogo. Un esempio è l'organizzazione di eventi interculturali (feste, narrazioni) in cui siano coinvolti tutti gli alunni, con l'obiettivo di favorire la conoscenza reciproca e il riconoscimento delle differenze.
2. **Focalizzazione sui saperi:** con interventi mirati sull'insegnamento disciplinare e interdisciplinare, prevedendo l'adattamento dei curricoli scolastici. Le attività possono essere indirizzate specificamente agli alunni immigrati per supportare l'apprendimento dell'italiano L2, oppure essere rivolte a tutta la classe, proponendo percorsi di scoperta di Paesi, lingue e culture differenti.
3. **Valorizzazione della reciprocità e dello scambio:** attraverso interventi che integrano

le attività curriculari con il contributo di enti e associazioni. La scuola può così rivedere i propri curricula in chiave interculturale, riflettendo su obiettivi, contenuti, metodologie e valutazione.

4. **Sostegno all'integrazione:** applicando strategie specifiche per rispondere ai bisogni degli alunni stranieri. Ciò implica l'inserimento di contenuti nuovi o la rivisitazione di quelli tradizionali, al fine di stimolare la conoscenza e il confronto tra punti di vista differenti.

Questi percorsi possono coinvolgere sia gruppi ristretti di studenti, sia l'intera comunità scolastica.

In generale, l'educazione interculturale rappresenta un'importante opportunità per le scuole e per i docenti, poiché consente di rafforzare alcuni principi pedagogici fondamentali, tra cui la valorizzazione degli aspetti cognitivi e relazionali dell'apprendimento, il riconoscimento della pluralità delle appartenenze culturali degli alunni e infine l'adozione di una pedagogia centrata sull'ascolto attivo, il decentramento e lo sviluppo di competenze comunicative interculturali.

L'applicazione pratica di questi principi si è tradotta nell'utilizzo di metodologie cooperative, tecniche di ricerca-azione, scambi di saperi e narrazioni e lavoro interdisciplinare.

Per quanto riguarda l'obiettivo generale, invece, esso è favorire l'integrazione degli alunni stranieri, con un occhio sullo sviluppo di competenze linguistiche in contesti plurilingui. Si intende prevenire pregiudizi e stereotipi, permettere l'incontro e il confronto tra storie e culture diverse e favorire la consapevolezza e la conoscenza della propria cultura e di quella altrui, implicandone anche il rispetto e la tutela dei diritti, indipendentemente dalla provenienza geografica o culturale.

2.3.4 Accoglienza e integrazione di studenti stranieri nella scuola italiana

Il concetto di "accoglienza" si riferisce a tutte le misure che regolano l'inserimento degli alunni stranieri e delle loro famiglie nel contesto scolastico italiano (MIUR, 2016). La normativa stabilisce che questi alunni hanno diritto all'istruzione, indipendentemente dalla loro posizione amministrativa nel Paese, e devono essere inseriti nella classe corrispondente alla loro età anagrafica. Tuttavia, il collegio dei docenti può decidere diversamente, tenendo conto del percorso scolastico precedente e delle competenze

dell'alunno.

Il D.P.R. n. 394/1999 (art. 45)³⁸ definisce le principali linee guida per l'inserimento scolastico: iscrizione con riserva per chi ha documentazione incompleta, inserimento preferibilmente in classi con una distribuzione equilibrata di alunni stranieri, adattamento dei programmi didattici in base alle competenze linguistiche e scolastiche, corsi di italiano L2, promozione del dialogo con le famiglie attraverso mediatori culturali e valorizzazione delle lingue e culture d'origine. Inoltre, le scuole sono invitate a realizzare attività di educazione interculturale.

Dato il carattere continuativo e diffuso dei nuovi ingressi, ogni istituto scolastico è chiamato a sviluppare modalità di accoglienza flessibili ed efficaci, spesso formalizzate attraverso un "protocollo di accoglienza". Questo documento, elaborato dal collegio dei docenti, definisce le pratiche comuni per l'iscrizione, l'inserimento e l'integrazione degli alunni stranieri, precisando compiti, tempi e responsabilità. Il protocollo si concentra su aspetti amministrativi, didattici, relazionali e sociali, e favorisce il coordinamento con il territorio.

A supporto dell'attuazione del protocollo, molte scuole costituiscono una "commissione accoglienza", composta da docenti e dal dirigente scolastico, con funzione di proposta e gestione dei processi di inserimento. Tra le sue attività: pianificare l'accoglienza degli alunni neoarrivati, coinvolgere le famiglie, raccogliere informazioni utili sugli studenti e facilitare i primi contatti attraverso mediatori e materiali bilingue.

La fase iniziale dell'iscrizione rappresenta il primo momento di incontro con la scuola e deve essere gestita in modo accogliente, fornendo informazioni chiare e in più lingue ai genitori, e coinvolgendo personale di segreteria formato per la comunicazione interculturale. Nei giorni successivi si raccolgono ulteriori informazioni sugli alunni attraverso colloqui e osservazioni, per meglio orientare l'inserimento in classe e programmare interventi di supporto, anche con l'ausilio di tecniche non verbali o prove semplificate. Queste attività contribuiscono a costruire una prima biografia scolastica utile per l'avvio del percorso educativo.

La scelta della classe e l'inserimento: dopo le prime fasi di accoglienza e valutazione, la scuola decide in quale classe inserire l'alunno straniero. In alcuni casi, si prevede un breve periodo di osservazione in attività laboratoriali prima di assegnarlo a una classe stabile. Tuttavia, è importante evitare che questa fase di transizione aumenti il disorientamento del

³⁸ <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:presidente.repubblica:decreto:1999-08-31;394~art45>

ragazzo. Secondo il D.P.R. 394/1999, i minori stranieri sono di norma iscritti in base all'età anagrafica, ma il collegio docenti può decidere diversamente, considerando vari fattori: il sistema scolastico d'origine, le competenze e abilità rilevate, il percorso di studi svolto e i titoli posseduti. Per fare scelte consapevoli, la scuola raccoglie informazioni sui paesi di provenienza degli alunni, sui curricula scolastici e sul calendario scolastico. Generalmente, tra l'iscrizione e l'ingresso effettivo in classe passano al massimo 4-5 giorni.

La commissione accoglienza propone l'inserimento nella classe più adeguata e fornisce le prime indicazioni ai docenti, considerando anche le aspettative emerse dai colloqui con la famiglia. Contemporaneamente, si organizzano percorsi di supporto linguistico e didattico personalizzati, utilizzando risorse interne o collaborazioni con enti esterni.

L'inserimento nella classe e il supporto didattico: l'integrazione scolastica si realizza anche attraverso attività di gruppo, tutoraggio tra pari e l'adattamento dei programmi didattici. I docenti semplificano i contenuti e progettano percorsi individualizzati per l'apprendimento dell'italiano L2, oltre a rilevare costantemente i bisogni formativi degli studenti.

La rete territoriale e le collaborazioni: la scuola si avvale delle risorse offerte dal territorio per favorire l'inclusione: associazioni, biblioteche, enti locali e volontariato. La commissione accoglienza mappa queste risorse e mantiene i contatti per costruire percorsi condivisi di formazione e supporto interculturale.

La scuola come “terra di frontiera”: secondo Zoletto (2007), la scuola rappresenta una “terra di frontiera” dove l'alunno straniero si confronta con regole e condizioni che regolano l'ingresso nella società ospitante. I colloqui iniziali non solo servono a raccogliere dati, ma rappresentano anche momenti in cui gli insegnanti diventano figure di riferimento per la famiglia. Tuttavia, emerge il rischio che tali strumenti non aiutino realmente a conoscere l'altro, ma piuttosto contribuiscano a costruire un'immagine predefinita dell'alunno.

Zoletto riflette su come la scuola rischi di trattare lo studente straniero più come un “caso” da gestire che come una persona da accogliere. Le procedure di valutazione e le prove d'accesso possono diventare strumenti di controllo e “governamentalità”, un concetto ripreso da Foucault per indicare le pratiche attraverso cui le istituzioni esercitano il potere. Queste pratiche rendono visibile l'alunno, documentano ogni sua particolarità e lo trasformano in un “caso” da osservare e guidare.

L'importanza del legame e dell'ascolto: Zoletto (2007) sottolinea che è fondamentale

costruire un legame autentico con l'alunno e la sua famiglia. La raccolta di informazioni deve essere inserita in un contesto relazionale positivo, altrimenti si rischia di compromettere il percorso di integrazione. Come afferma anche Michel de Certeau, l'insegnante deve essere capace di trasformare ogni incontro in un'occasione per conoscere l'altro, superando le etichette di "allievo straniero" per vedere semplicemente l'"allievo".

Gli ostacoli per l'alunno straniero: il bambino che entra nella scuola italiana si confronta con tre principali difficoltà (Demetrio e Favaro, 2001): comprendere le regole del nuovo ambiente scolastico, imparare la lingua per comunicare e costruire relazioni, e affrontare l'apprendimento dei contenuti scolastici in italiano. All'inizio, deve gestire queste sfide in solitudine, spesso senza il supporto dei genitori, che a loro volta stanno imparando a orientarsi nella nuova realtà.

Modelli di inserimento scolastico: l'Italia prevede principalmente l'inserimento in classi comuni. Tuttavia, esistono esperienze di scuole separate per gruppi monoetnici, come nel caso delle scuole tunisine a Mazara del Vallo o della scuola islamica a Milano. Queste realtà nascono spesso per tutelare la lingua e la cultura d'origine, specialmente quando la permanenza in Italia è vista come temporanea.

2.3.5 Attività per lo sviluppo di una competenza interculturale

Quando si parla di didattica, si affrontano due temi fondamentali indicati da Demetrio (2001). Il primo riguarda l'importanza, all'interno della scuola, di trasmettere principi e valori che contrastino ogni forma di discriminazione razziale e di pregiudizio. Il secondo si riferisce alle pratiche di accoglienza, necessarie per accompagnare il cambiamento culturale e per fornire agli alunni stranieri strumenti utili non solo per apprendere la lingua italiana, ma anche per accedere alle conoscenze e alle competenze del nostro sistema educativo.

Demetrio distingue due radici della didattica: una tradizionale e una proiettata verso il futuro. La didattica "classica" si concentra sull'organizzazione pratica dei contenuti educativi, con l'obiettivo di tradurre e rendere accessibili i fini pedagogici. La "didattica del futuro", invece, si propone di essere più libera e fondata su basi scientifiche, facendo riferimento alle scienze cognitive. Mentre la didattica classica si fonda su principi pedagogici legati a concezioni culturali specifiche, quella futura si interessa ai processi cognitivi, emozionali e creativi che regolano l'apprendimento e l'insegnamento, ponendo

al centro il modo in cui gli individui apprendono e imparano ad apprendere.

In questa prospettiva, la didattica interculturale acquisisce una sua autonomia rispetto alla pedagogia, attraverso attività che coinvolgono sia la dimensione cognitiva che quella esperienziale. Secondo Demetrio (2001), tali attività comprendono:

- a) la valorizzazione delle differenze culturali, che si riflettono nella visione della vita, nelle relazioni sociali, nei rapporti familiari ed educativi, oltre che nelle credenze religiose;
- b) l'adozione di metodi narrativi per costruire un dialogo con l'altro, attraverso racconti di vita, fiabe e leggende;
- c) l'analisi delle radici del pregiudizio, informando sugli aspetti inconsci o razionali che emergono nell'incontro con persone di culture differenti.

Una didattica efficace deve basarsi sulla reciproca conoscenza e adottare strumenti che favoriscano un autentico apprendimento interculturale. Nelle scuole italiane, secondo Gobbo (2000) sono già presenti diversi approcci didattici:

- quelli che pongono l'accento sui "punti di vista" e sui "luoghi di vita", per mettere a confronto le diverse visioni culturali;
- quelli che si concentrano sull'espressività, evidenziando le differenze artistiche e culturali;
- quelli che si focalizzano sulle difficoltà vissute dagli altri, come l'esperienza dell'immigrazione e le sue conseguenze;
- e quelli che sottolineano le somiglianze, per evidenziare ciò che unisce.

Tuttavia, questi approcci restano legati a una concezione tradizionale della didattica. Se si intende considerare la didattica come una scienza cognitiva autonoma, è necessario spostare l'attenzione sui processi che consentono agli studenti di interiorizzare la conoscenza. La didattica interculturale, in questo senso, si configura come un'azione di mediazione che si concentra sugli stili cognitivi e comunicativi degli individui. Essa si occupa dei modi in cui le diverse menti organizzano la conoscenza, spiegano il mondo e riconoscono che la comunicazione è un processo inevitabile.

Per realizzare una didattica di questo tipo, è fondamentale che l'insegnante assuma un ruolo attivo e dinamico. Come suggerisce Zoletto (2007), il docente deve:

- analizzare il contesto sociale della classe;
- progettare attività che favoriscano la collaborazione, migliorino il benessere degli studenti e sostengano l'apprendimento individuale e collettivo;
- organizzare e gestire queste attività in modo efficace;

- facilitare la cooperazione tra gli alunni senza assumere un controllo eccessivo;
- partecipare alla valutazione dei processi di apprendimento, sia individuali che di gruppo.

L'insegnante, infine, deve ampliare e aggiornare continuamente le proprie competenze, imparando a riconoscere e valorizzare le differenze culturali attraverso una gestione attenta e consapevole della classe. Come sottolinea Zoletto (2007), esiste il rischio di ridurre questi processi a pratiche burocratiche, svuotate di reale significato per gli studenti. Per evitarlo, il docente deve mantenere un atteggiamento critico, ricercare costantemente nuovi approcci didattici e applicarli con attenzione, consapevole che anche le metodologie più innovative non sono mai neutre, ma sempre legate a un preciso contesto storico e sociale.

2.3.6 Il “*Translanguaging*”

Il *translanguaging* è un concetto chiave nella didattica e nella linguistica applicata, sia come teoria del linguaggio che come approccio didattico, che descrive il modo in cui i parlanti bilingui o multilingui usano tutte le loro risorse linguistiche in modo fluido e integrato per comunicare, apprendere e pensare.

Non si tratta solo di passare da una lingua all'altra (come nella traduzione o nel *code switching*), ma di utilizzare contemporaneamente e strategicamente elementi di più lingue per esprimersi e comprendere il mondo. È una pratica naturale che avviene nella vita quotidiana di molte persone che conoscono più di una lingua (Li Wei, 2018).

La sua diffusione è stata favorita dal lavoro di Ofelia García, in particolare dal libro ‘*Bilingual Education in the 21st Century*’ (2009).

Secondo la studiosa il *translanguaging* non vede le lingue come sistemi separati, ma come un insieme di risorse linguistiche a cui i parlanti attingono per costruire significato.

Si basa sull'idea che le persone non “compartimentalizzano” le lingue nella mente, ma le usano in modo integrato e creativo.

Un esempio significativo di applicazione didattica è il progetto CUNY-NYSIEB di New York, che ha integrato le lingue degli studenti migranti nei curricula scolastici. In Europa, invece, il *translanguaging* è stato accolto con maggiore cautela, subordinato ai concetti di plurilinguismo e approcci plurali (García e Sánchez, 2018).

Tre aspetti emergono dall'analisi delle esperienze europee e italiane:

1. Contestualizzazione: l'applicazione del *translanguaging* dipende dalle specificità

sociolinguistiche locali, come mostrano i casi dei Paesi Baschi, del Belgio e della Svezia.

2. Difficoltà nell'andare oltre il semplice riconoscimento delle diversità linguistiche: le pratiche scolastiche tendono a fermarsi al livello di consapevolezza linguistica, senza integrare pienamente le lingue degli studenti migranti. La pedagogia del *translanguaging* richiede invece un cambiamento dei ruoli in classe, affidandosi anche alle risorse degli studenti e delle famiglie.

3. Superamento dell'episodicità: molte esperienze restano isolate o temporanee, anche quando sono di valore. Serve una collaborazione stabile tra scuole, università e istituzioni per promuovere un cambiamento duraturo e sistemico.

Dal 2016, l'Università per Stranieri di Siena (Centro CLUSS) ha avviato il progetto L'AltRoparlante, basato sulla didattica del *translanguaging*. Il progetto, ispirato al modello CUNY-NYSIEB di New York, ha coinvolto oltre 95 docenti e 800 studenti dalla scuola dell'infanzia alla secondaria di primo grado, in diverse scuole italiane. Vincitore del Label Europeo delle Lingue 2018, il progetto mira a integrare il *translanguaging* nelle pratiche quotidiane degli insegnanti attraverso attività di formazione, pianificazione didattica e monitoraggio.

Una parte centrale del progetto è il coinvolgimento delle famiglie, in particolare attraverso attività come le interviste, che favoriscono la partecipazione attiva dei genitori e degli studenti. L'analisi delle lezioni, documentate tramite videoregistrazioni e descrizioni approfondite, evidenzia il legame tra pedagogia del *translanguaging* ed educazione interculturale, mostrando come l'uso dei repertori plurilingui possa stimolare riflessioni interculturali non stereotipate (Carbonara e Scibetta, 2020).

Nel 2018-2019, nella classe 5B della scuola primaria di Serravalle Scrivia, è stato realizzato un percorso didattico plurilingue all'interno del progetto L'AltRoparlante, curato dalle docenti Rita Repetto e Valeria Balbi. La classe, composta da 16 alunni con diversi repertori linguistici (italiano affiancato ad albanese, rumeno, marocchino, spagnolo, russo e vari dialetti italiani), disponeva di uno *schoolscape* plurilingue (per *schoolscape* ci si riferisce a tutto ciò che, all'interno di una scuola, comunica attraverso testi scritti) e di dizionari individuali per raccogliere termini nelle diverse lingue.

Il percorso si è concentrato sui "Diritti dei bambini" in occasione del 30° anniversario della Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia. L'attività culminante è stata un'intervista plurilingue ai familiari, con l'obiettivo di:

- Rafforzare il ruolo attivo degli studenti bilingui nella loro lingua madre.

- Coinvolgere genitori e nonni come risorse educative, superando la barriera linguistica.
- Riflettere, in chiave interculturale, sulle esperienze legate ai diritti dei bambini in diversi contesti nazionali e familiari.

Gli studenti hanno preparato testi bilingui e domande per l'intervista, tradotte con l'aiuto delle famiglie. Durante l'attività, videoregistrata e condivisa con la rete delle scuole coinvolte nel progetto, i familiari si sono espressi nelle proprie lingue, mentre gli studenti svolgevano il ruolo di mediatori linguistici (*"language brokers"*). Questo ha favorito un confronto interculturale simmetrico, che ha messo in luce esperienze comuni e ha legittimato l'uso di tutte le risorse linguistiche degli studenti (*"translingual activism"*).

L'interazione, nel caso della studentessa rumena che traduce l'intervista alla madre, ha mostrato la valorizzazione delle competenze plurilingui e ha promosso una riflessione collettiva sui diritti dell'infanzia, superando visioni culturaliste e favorendo un riconoscimento reciproco tra le diverse esperienze di vita (Carbonara et al., 2020).

2.3.7 Il ruolo degli insegnanti

La scuola rappresenta il contesto privilegiato per sviluppare un'educazione interculturale, poiché solo attraverso il riconoscimento delle differenze etniche è possibile evitare che queste compromettano la costruzione dell'identità degli alunni. Quando la diversità viene accolta come una risorsa, le relazioni che si instaurano sono basate sul dialogo e sulla reciprocità; al contrario, se viene percepita come un limite, l'integrazione si riduce a una mera assimilazione dei modelli dominanti, generando chiusura e pregiudizi (Volonterio, 1998).

La già citata crescente multiculturalità nelle aule, impone agli insegnanti di ripensare il proprio ruolo e di adottare strategie per gestire le differenze culturali. Tuttavia, una possibile difficoltà deriva dalla scarsa conoscenza del fenomeno migratorio e dalla persistenza di stereotipi.

In una società in continua trasformazione, la scuola è chiamata a ridefinire le proprie funzioni, riflettendosi inevitabilmente sul lavoro dei docenti. La figura dell'insegnante, infatti, appare ambivalente: da un lato è un "mediatore culturale", dall'altro deve conciliare esigenze contrastanti, come la promozione della mobilità sociale e il mantenimento dell'ordine.

Le contraddizioni che caratterizzano questa professione sono amplificate dalla mancanza di

politiche formative coerenti. Alcuni docenti lamentano una preparazione insufficiente, mentre altri, pur riconoscendo l'utilità dell'aggiornamento, non ne colgono l'applicabilità concreta. La motivazione personale influisce notevolmente: insegnanti soddisfatti del proprio lavoro affrontano con maggiore serenità le sfide interculturali, mentre quelli frustrati tendono a resistenze.

La formazione degli insegnanti non è lasciata all'iniziativa spontanea ma è inserita in un quadro normativo ben preciso, contestualizzato alle politiche recenti.

Come il Decreto Legge 71/2024 con il quale sono previste “misure per l'integrazione scolastica degli alunni stranieri”, inclusa l'assegnazione di docenti dedicati per l'insegnamento dell'italiano agli studenti stranieri in classi con almeno il 20 % di alunni non italofoeni neoarrivati. Ulteriori interventi includono corsi di potenziamento linguistico extracurricolari, finanziati attraverso il “Piano Nazionale Scuola e competenze 2021-2027”, e l'attivazione di collaborazioni con i Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA), finalizzate alla valutazione delle competenze linguistiche e alla conseguente progettazione di percorsi didattici individualizzati³⁹.

In particolare, a partire dall'anno scolastico 2025/2026 è prevista l'introduzione di cattedre dedicate all'interno della classe di concorso A-23, relativa all'insegnamento dell'italiano agli studenti non italofoeni, con l'obiettivo di far fronte alle esigenze connesse ai processi di integrazione nelle scuole. A partire dall'anno scolastico 2025/2026, sarà introdotta la figura dell'insegnante di italiano per stranieri. Nello stesso periodo, le scuole attiveranno anche attività di potenziamento didattico extracurricolare, finanziate tramite il Programma Nazionale “PN Scuola e competenze 2021-2027”. Tali interventi saranno realizzati in conformità al regolamento UE 2021/1060 e nel pieno rispetto dei vincoli e dei criteri di ammissibilità stabiliti dalla programmazione europea 2021-2027⁴⁰.

È prevista anche una fase di formazione specifica per gli insegnanti che saranno impegnati nell'insegnamento dell'italiano agli studenti stranieri, in particolare per quelli che opereranno nei corsi di potenziamento. A novembre 2024, il Ministro Valditara ha stanziato 12,8 milioni di euro per le scuole in cui oltre il 20% degli studenti stranieri è neoarrivato. L'obiettivo del decreto è contrastare la dispersione scolastica, che colpisce gli stranieri in misura tre volte superiore rispetto agli italiani (oltre il 30% vs 9,8%), garantendo loro pari opportunità attraverso un insegnamento potenziato della lingua

³⁹ <https://integrazionemigranti.gov.it/it-it/Ricerca-news/Dettaglio-news/id/3832/Alunni-stranieri-docenti-dedicati-e-corsi-di-potenziamento-dellitaliano>

⁴⁰ <https://www.formazioneancia.it/insegnante-di-italiano-per-studenti-stranieri-cosa-cambia-dal-2025>

italiana, considerata la base essenziale per una piena integrazione.

Le reazioni degli insegnanti sono state piuttosto variegate. Alcuni hanno criticato la scelta di parlare di integrazione invece che di inclusione, mentre altri hanno espresso timori per la soglia percentuale di studenti stranieri prevista per attivare i corsi di potenziamento linguistico. Si è temuto, infatti, che tale norma possa portare a una sorta di ghettizzazione, favorendo la concentrazione degli alunni non italofoeni in poche classi per permettere alle scuole di accedere ai programmi, nonostante la legge preveda una distribuzione equilibrata degli studenti alloglotti.

La disposizione riguarda in realtà solo gli studenti stranieri di prima generazione, ossia coloro che entrano per la prima volta nel sistema scolastico italiano. Prima dell'inserimento, verrà verificato il livello di competenza linguistica, fissando come soglia minima l'A2. I corsi di potenziamento, previsti dal 2025/26, si svolgeranno fuori dall'orario scolastico e saranno tenuti da docenti appositamente formati per l'insegnamento dell'italiano agli stranieri⁴¹.

Dall'analisi delle politiche e dei percorsi formativi emergono, però, alcune debolezze strutturali.

L'offerta di formazione per lavorare con alunni stranieri è molto disomogenea sul territorio, con regioni più preparate e altre meno. Molti insegnanti non possiedono competenze specifiche in glottodidattica o nell'insegnamento dell'italiano L2. Il fatto che la nuova normativa punti a incrementare il numero di docenti con competenze A-23 indica che attualmente ce n'è carenza. Inoltre i corsi di aggiornamento spesso privilegiano approcci generici invece che strategie mirate per classi plurilingui (adattamenti linguistici, *scaffolding* linguistico, valutazione formativa in contesto plurilingue). I progetti di formazione sono spesso sporadici e poco duraturi, piuttosto che parte di piani strutturali. Infine, mancano valutazioni solide sull'efficacia reale di queste iniziative e sull'impatto delle competenze acquisite sulle pratiche didattiche⁴².

2.3.8 Uso della terminologia sportiva in contesti educativi multiculturali

Per introdurre l'argomento principale del prossimo capitolo, sarà fondamentale fornire un primo accenno sull'importanza dell'attività sportiva all'interno del contesto scolastico ed

⁴¹ <https://www.ditals.com/insegnamento-dell-italiano-agli-studenti-stranieri-in-tutte-le-scuole>

⁴² <https://www.formazioneancia.it/insegnante-di-italiano-per-studenti-stranieri-cosa-cambia-dal-2025>

educativo, sottolineando le sue possibili declinazioni in un ecosistema multilingue e come possa andare a fornire un non trascurabile bagaglio di risorse, pur dovendo tener fronte a diverse sfide ambientali.

Una delle caratteristiche principali dello sport, che ne assicura anche un grande vantaggio, è quella di parlare un “linguaggio universale” che possa andare oltre le barriere linguistiche delle diverse culture, e che possa fungere da ponte di comunicazione tra esse, mettendo in contatto realtà e culture differenti.

Ad esempio, molti termini sportivi sono universalmente riconosciuti grazie all'inglese come lingua franca dello sport (es. *goal*, *penalty*, *offside*), ma ogni lingua può avere adattamenti locali. In altri casi, invece, alcuni termini possono assumere significati diversi a seconda del contesto culturale e linguistico. Ad esempio, il concetto di *fair play* viene interpretato in modi diversi a seconda della cultura. All'interno dei contesti educativi come scuole, centri giovanili e progetti interculturali è essenziale adattare il lessico per favorire la comprensione e l'inclusione.

Un dato importante, all'interno dei contesti multiculturali, è che spesso gli studenti usano una combinazione di lingue, inserendo termini sportivi nella loro lingua madre o adattandoli foneticamente, questo garantisce un “intercomprensione” tra di loro.

Il ruolo della terminologia sportiva nell'educazione multiculturale, quindi, può assolvere diverse funzioni. Innanzitutto, può facilitare l'integrazione linguistica. Lo sport fornisce un contesto naturale per l'apprendimento della lingua in modo pratico e coinvolgente. Gli studenti migranti imparano rapidamente parole ed espressioni grazie alla ripetizione e all'interazione diretta. Può sfruttare la risorsa dell'apprendimento non verbale: oltre alla lingua parlata, gesti e segnali universali aiutano a superare le barriere linguistiche. Infine può garantire strategie educative. Gli insegnanti possono utilizzare glossari multilingue, attività pratiche e giochi linguistici per insegnare il vocabolario sportivo. L'uso delle traduzioni e analogie si rivela particolarmente utile: si possono confrontare parole sportive con quelle di altre lingue (ad es. il *goal* in inglese con il gol in spagnolo/italiano).

Altre strategie per insegnare la terminologia sportiva in gruppi multiculturali possono essere l'apprendimento cooperativo, per far lavorare studenti di diverse lingue insieme per insegnarsi a vicenda i termini, e i giochi e *role-play*, in cui si simulano situazioni sportive per rendere l'apprendimento più pratico.

In un contesto educativo multiculturale, questi termini vengono spesso adattati o mescolati a seconda della lingua madre degli studenti, creando fenomeni di *code-switching* e prestiti

linguistici.

Di seguito verranno riportati alcuni esempi di termini sportivi in diverse lingue. Questi termini vengono spesso adattati o mescolati a seconda della lingua madre degli studenti, creando fenomeni di *code-switching* e prestiti linguistici (Siebetcheu, 2020).

Inglese	Italiano	Francese	Spagnolo	Tedesco
Goal	Gol	But	Gol	Tor
Penalty	Rigore	Pénalité	Penalti	Elfmeter
Offside	Fuorigioco	Hors-jeu	Fuera de juego	Abseits
Coach	Allenatore	Entraîneur	Entrenador	Trainer
Team	Squadra	Équipe	Equipo	Mannschaft

Fonte: Produzione Autonoma

Esistono diverse iniziative e progetti che integrano lo sport nell'educazione linguistica, come:

- **Progetti di calcio e integrazione linguistica:** alcune scuole europee usano il calcio per insegnare le lingue ai migranti, con allenamenti in L2;
- **Glossari sportivi multilingue:** diversi programmi educativi forniscono dizionari sportivi in più lingue per facilitare la comunicazione;
- **Apprendimento basato su scenari sportivi:** simulazioni e giochi di ruolo nello sport che aiutano gli studenti a migliorare la comprensione linguistica in situazioni reali (Varani, 2021).

2.4 Miti sul multilinguismo

Come accennato in precedenza, nel mondo il numero di persone bilingui o plurilingue supera quello dei monolingui. Nonostante ciò, persistono ancora oggi numerosi miti e concezioni errate riguardanti il multilinguismo. Di seguito, verranno analizzati alcuni dei pregiudizi più diffusi.

- Si ritiene che l'apprendimento di due o più lingue implichi uno sforzo cognitivo eccessivo, potenzialmente dannoso per lo sviluppo intellettuale generale. Questa convinzione è infondata, poiché studi scientifici, tra cui quelli condotti da Ellen Bialystok (1999), hanno dimostrato che il cervello umano possiede un'innata capacità di gestire più

sistemi linguistici fin dalla nascita. I benefici cognitivi del bilinguismo, come una maggiore flessibilità mentale e una migliore capacità di *problem-solving*, superano di gran lunga eventuali svantaggi.

- Un altro mito diffuso è l'idea che sia preferibile attendere la completa stabilizzazione della prima lingua prima di introdurne una seconda. In realtà, le evidenze scientifiche dimostrano che l'esposizione precoce a più lingue facilita l'apprendimento, mentre un'introduzione tardiva può rendere il processo più complesso e laborioso.
- Spesso si crede che i bambini bilingui tendano a mescolare le lingue, risultando confusi. In verità, i fenomeni di *code-switching* e *code-mixing* osservati nei bambini bilingui non sono segno di confusione, bensì strategie linguistiche consapevoli e governate da precise regole grammaticali. Sin dai primi anni di vita, i bambini sviluppano la capacità di selezionare il codice linguistico più adeguato in base al contesto e agli interlocutori.
- Un'altra convinzione errata è che un bambino con genitori di madrelingua diversa diventi automaticamente bilingue. In realtà, l'acquisizione equilibrata di entrambe le lingue dipende dal grado di esposizione. Se la lingua minoritaria è poco utilizzata nell'ambiente circostante, il bambino potrebbe non sviluppare una competenza adeguata in essa.
- Alcuni ritengono che i bambini plurilingue possano avere difficoltà a concentrarsi sulla lingua di scolarizzazione. Sebbene all'inizio possano presentare un lessico leggermente meno esteso rispetto ai coetanei monolingui, essi colmano rapidamente eventuali lacune, sviluppando al contempo competenze linguistiche che li avvantaggeranno nel lungo periodo.
- Infine, vi è la convinzione che per gli studenti con dislessia l'apprendimento di una seconda lingua sia particolarmente arduo. Tuttavia, il multilinguismo sta diventando la norma a livello globale, e le ricerche indicano che tutti i bambini, inclusi quelli con difficoltà specifiche di apprendimento, sono in grado di acquisire più lingue se inseriti in un contesto favorevole. È vero che apprendere una lingua in ambito scolastico, con un numero limitato di ore settimanali e compiti da svolgere a casa, può rappresentare una sfida. Ciò, però, non giustifica l'esonero degli studenti dislessici dallo studio di una seconda lingua, bensì evidenzia la necessità di adottare metodologie didattiche inclusive e adeguate alle loro esigenze.

In conclusione, il multilinguismo non solo non costituisce un ostacolo per lo sviluppo cognitivo e scolastico, ma rappresenta una risorsa preziosa che, se adeguatamente valorizzata, offre numerosi vantaggi sia a livello individuale che sociale (Kovács, e

Mehler, 2009).

2.4.1 Sfide e opportunità nel contesto multilingue

Alcune sfide persistenti occupano il dibattito attuale sull'integrazione di studenti stranieri e meritano di essere opportunamente trattate.

Innanzitutto si continua a riscontrare delle non trascurabili disparità educative. La regolarità del percorso scolastico rappresenta un indicatore fondamentale per valutare il livello di integrazione educativa e sociale degli studenti con background migratorio. L'incrocio tra dati anagrafici e classe frequentata consente infatti di delineare con precisione la loro situazione.

Nell'anno scolastico 2022/2023, l'83,9% degli alunni di 10 anni con origine migratoria risulta in linea con il percorso, frequentando la quinta classe della scuola primaria. L'11,5% presenta un ritardo di un anno, mentre l'1,0% accumula due o più anni di ritardo.

Tra i quattordicenni di origine migratoria, il 68,1% frequenta regolarmente la prima classe della scuola secondaria di II grado, mentre il 30,0% è ancora iscritto alla secondaria di I grado. In questo gruppo, il 24,7% ha un anno di ritardo, il 4,6% due e lo 0,7% tre anni.

A 18 anni, la quota di studenti in regola scende al 47,0%, contro un 53,0% in ritardo. Si va dal 2,0% che frequenta ancora il primo anno della secondaria di II grado, fino al 31,1% che si trova al quarto anno.

Complessivamente, gli studenti fuori corso con almeno 19 anni di età sono 31.042 (MIM, 2024)⁴³.

Per quanto riguarda invece le competenze linguistiche la padronanza della lingua italiana rimane una barriera cruciale. Le scuole spesso devono affrontare la sfida di fornire un adeguato supporto linguistico, che è essenziale per il successo accademico.

Inoltre, gli studenti stranieri possono essere soggetti a discriminazione e stereotipi, che influenzano negativamente il loro senso di appartenenza e il loro rendimento scolastico. Per tale motivo la collaborazione tra scuole e famiglie è fondamentale per promuovere l'integrazione, ma spesso mancano risorse e supporto adeguato per facilitare questo processo.

Verranno di seguito introdotti due documenti fondamentali che mettono in luce alcune delle principali sfide che il multilinguismo europeo deve affrontare oggi, risultando

⁴³ <https://www.orizzontescuola.it/wp-content/uploads/2024/08/Report-MIM.pdf>

particolarmente rilevanti per l'analisi sviluppata in questo elaborato. Il primo è la relazione della Commissione europea *'Language teaching and learning in multilingual classrooms'* (2015), mentre il secondo è il report *'Key Data on Teaching Languages at School in Europe'* (edizione 2023), redatto dagli esperti di Eurydice e successivamente pubblicato sotto l'egida della Commissione europea.

Il primo documento si ricollega esplicitamente alla Strategia del Consiglio dell'UE, con particolare riferimento alla raccomandazione rivolta agli Stati membri di promuovere la consapevolezza sui benefici della diversità linguistica, garantire l'insegnamento della lingua nazionale e tutelare le lingue materne degli studenti con un background migratorio. Come evidenziato dal titolo stesso, il focus dell'analisi è sulle classi multilingui e sulle strategie più efficaci per favorire la partecipazione attiva degli studenti che parlano una lingua diversa da quella scolastica nel contesto familiare. L'obiettivo è comprendere quali pratiche possano aiutarli a esprimere appieno il loro potenziale e a sviluppare competenze linguistiche articolate. Il documento identifica quattro aree tematiche chiave (European Commission, 2015)⁴⁴:

- **Accoglienza e integrazione:** viene promosso l'inserimento degli studenti in classi ordinarie con un adeguato supporto linguistico, evitando la creazione di sezioni preparatorie separate.
- **Accesso al curriculum:** si evidenzia l'importanza di attività di sostegno, assistenza linguistica, coinvolgimento delle famiglie e un approccio pedagogico mirato da parte degli insegnanti.
- **Sviluppo delle competenze nella lingua madre:** l'apprendimento parallelo della lingua d'origine si rivela vantaggioso sia sul piano psicologico sia per il rendimento scolastico generale.
- **Formazione degli insegnanti:** si sottolinea la necessità che tutto il corpo docente riceva una preparazione specifica per lavorare con studenti non madrelingua e per adottare un approccio interculturale nell'insegnamento.

Il secondo documento, ovvero il report di Eurydice, assume particolare rilievo poiché fornisce una panoramica aggiornata sulla posizione dell'Europa riguardo al multilinguismo, oltre a descrivere lo stato dell'insegnamento delle lingue nei sistemi scolastici europei, inclusi quelli dei paesi non appartenenti all'Unione. Il punto di partenza del report riprende un principio ampiamente ribadito nei documenti ufficiali dell'UE: “la

⁴⁴ https://ec.europa.eu/assets/eac/languages/library/studies/multilingual-classroom_en.pdf

diversità linguistica è parte integrante del DNA dell'Europa" (Eurydice, 2023⁴⁵). Si evidenzia, inoltre, che tale diversità non si limita alle 24 lingue ufficiali dell'Unione, ma include anche 66 lingue minoritarie e regionali riconosciute, oltre agli idiomi introdotti dai flussi migratori. Senza queste ultime, il paesaggio linguistico europeo, che comprende ufficialmente anche le lingue dei segni, risulterebbe incompleto (Eurydice, 2023).

Più della metà dei paesi europei riconosce ufficialmente lingue regionali o minoritarie per motivi legali o amministrativi. Tuttavia, affinché tale riconoscimento avvenga, spesso è richiesto che queste lingue siano parlate da una comunità numericamente rilevante o che siano diffuse in un'area geograficamente delimitata. Alcune lingue, come lo yiddish o il romani, vengono classificate come "non territoriali" ma godono comunque di uno status riconosciuto in determinati paesi. A queste si aggiungono le lingue parlate da comunità migranti, come l'arabo, il turco, l'hindi e il cinese, che in alcuni sistemi scolastici sono integrate nell'offerta formativa (Eurydice, 2023).

Il report analizza anche l'insegnamento delle lingue nelle scuole europee, presentando dati sulla diffusione e la varietà delle lingue studiate nei diversi gradi d'istruzione. In alcuni paesi, le autorità statali stabiliscono liste di lingue obbligatorie che devono essere offerte dagli istituti scolastici (come inglese e francese nella maggior parte dei paesi, oppure cinese e arabo a Malta), mentre altre lingue possono essere proposte su base facoltativa (tra cui arabo, cinese, giapponese ed ebraico moderno, in stati come l'Italia). Inoltre, circa metà dei sistemi educativi europei include riferimenti ufficiali all'insegnamento di lingue regionali, minoritarie o non territoriali (Eurydice, 2023).

Nonostante ciò, alcune lingue parlate da comunità migranti numericamente significative non ricevono ancora un'adeguata attenzione da parte delle istituzioni educative. Tuttavia, in molti paesi si incoraggia il supporto linguistico per gli studenti migranti che non padroneggiano la lingua nazionale: quasi ovunque vengono offerte lezioni aggiuntive della lingua di istruzione, mentre alcuni sistemi prevedono anche interventi personalizzati. In diversi contesti, viene incentivato lo studio della lingua madre, riconosciuta come un elemento che favorisce lo sviluppo delle competenze cognitive generali degli studenti. Inoltre, il report sottolinea che la competenza nella lingua madre è vista anche come uno strumento per valorizzare il capitale linguistico diversificato e il patrimonio culturale (Eurydice, 2023).

Infine, il documento dedica una sezione alla formazione dei docenti, concentrandosi non

⁴⁵ <https://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2023/03/Key-Data-Languages-2023-report-EN.pdf>

solo sugli insegnanti di lingue, ma anche su tutti coloro che operano in contesti scolastici multilingui.

Alla luce di tali considerazioni, si rende opportuno ampliare lo sguardo oltre le pratiche strettamente linguistiche e didattiche, per interrogarsi su come ulteriori ambiti dell'esperienza educativa, quali l'attività sportiva, possano configurarsi come spazi privilegiati per la promozione del multilinguismo e per l'integrazione linguistica e culturale degli studenti. Il capitolo successivo si propone di esplorare in maniera approfondita le intersezioni tra sport, educazione linguistica e valorizzazione delle differenze culturali all'interno del contesto scolastico.

Capitolo 3. Sport, linguaggio e inclusione

3.1 I bisogni salutistici nel contesto odierno (OMS)

Il contesto scolastico si identifica come uno dei luoghi privilegiati in cui poter diffondere cultura dell'inclusione e sperimentare modalità didattiche e relazionali alternative. La classe può esser percepita come una “piccola porzione di società”, di cui gli studenti sono i cittadini, gli attori sociali, e ognuno di loro è parte integrante di un sistema che si muove attraverso regole proprie e dinamiche ben definite. Creare i cittadini di domani significa agire sugli studenti nel presente e fare in modo che sviluppino una sensibilità verso la cultura della differenza, della tolleranza e dell'accettazione sin da subito.

Se i fenomeni migratori, la presenza di studenti stranieri sul territorio italiano e il multilinguismo si sono rivelati fattori determinanti nel diffondere ulteriormente questa cultura dell'inclusione, come accennato nel precedente capitolo, non si può non parlare del ruolo decisivo e fondamentale che hanno le attività motorie e sportive all'interno del discorso sull'integrazione. Nel presente capitolo verrà riportato il ruolo della pratica motoria nei contesti scolastici, il suo apporto significativo nell'inclusione e nella valorizzazione di studenti con bisogni educativi speciali (quali possano essere giovani immigrati o portatori di disabilità) e il suo intrecciarsi strettamente con il tema del multilinguismo.

Prima di trattare gli effetti benefici dell'attività motoria per gli studenti e il suo rapporto con il multilinguismo si intende innanzitutto partire dal definire quelli che sono i principali bisogni salutistici degli studenti, con particolare riferimento al territorio italiano, secondo l'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS), facendo riferimento anche al contesto post-pandemico.

Salute mentale e benessere psicosociale: Secondo l'Istituto Superiore di Sanità (ISS), l'impatto della pandemia avrebbe avuto un impatto negativo sulla salute mentale del 41% degli adolescenti italiani, con una percentuale che sale al 52% tra le ragazze⁴⁶.

Sulla percezione del supporto scolastico, un sondaggio condotto su 38.000 studenti ha rivelato che il 67,4% ritiene che la scuola non si preoccupi adeguatamente della salute

⁴⁶<https://www.iss.it/en/-/comunicato-stampa-n%C2%B008/2023-gli-adolescenti-italiani-dopo-la-pandemia-nella-fotografia-dell-iss-1-giovane-su-2-ha-dichiarato-un-effetto-positivo-nei-rapporti-famigliari-ma-2-su-5-ne-hanno-riconosciuto-gli-effetti-negativi-sulla-salute-mentale>

mentale degli alunni.

Sulla base delle evidenze raccolte, l'OMS – in collaborazione con UNICEF e UNESCO – individua cinque ambiti strategici considerati essenziali per favorire la salute mentale in contesto scolastico. Tra questi rientrano: la creazione di un clima educativo che sostenga il benessere psicologico; la disponibilità di interventi precoci e di servizi specifici per la tutela della salute mentale; la promozione del benessere del personale docente e non docente attraverso politiche e iniziative dedicate al loro supporto, insieme a quello dei caregiver e di tutte le figure coinvolte nella crescita dei minori; il rafforzamento delle competenze del personale scolastico nell'ambito del supporto psicosociale “MHPSS” (*Mental Health and Psychosocial Support*); e, infine, la costruzione di un rapporto solido e continuativo tra scuola, famiglie e comunità, così da garantire un contesto formativo sicuro, accogliente e capace di alimentare in ogni studentessa e studente un autentico senso di appartenenza⁴⁷.

Alfabetizzazione sanitaria (*Health Literacy*): purtroppo, per quanto riguarda la capacità di acquisire, comprendere ed utilizzare informazioni per la propria salute, l'Italia presenta uno dei livelli più bassi in Europa. Uno studio condotto in Lombardia ha evidenziato che solo il 6,8% degli studenti italiani presenta un alto livello di alfabetizzazione sanitaria, mentre il 18,7% ha livelli bassi, posizionando l'Italia tra i paesi europei con i risultati più bassi in questo ambito.

Il ruolo della scuola è determinante in tutto ciò: la connessione con l'ambiente scolastico e l'approccio educativo sono stati identificati come fattori chiave per migliorare l'alfabetizzazione sanitaria tra gli studenti⁴⁸.

Promozione della salute nelle scuole: uno degli esempi a cui si fa riferimento è l'approccio "Scuole che Promuovono Salute" (HPS): In Lombardia, molte scuole hanno adottato l'approccio HPS, integrando attività di promozione della salute sia nel curriculum che nelle attività extracurricolari. Tuttavia, solo una parte di queste scuole segue formalmente l'approccio HPS.

Vi sono anche determinate sfide e barriere. Infatti, tra le principali difficoltà nell'implementazione di programmi di promozione della salute si segnalano il sovraccarico degli insegnanti e la percezione che tali attività siano aggiuntive rispetto al curriculum

⁴⁷ <https://cascolearning.it/magazine/2025/03/14/i-5-pilastri-per-la-salute-mentale-a-scuola/>

⁴⁸ <https://www.epicentro.iss.it/hbsc/pdf/indagine-2022/lombardia-2022.pdf>

standard⁴⁹.

Disuguaglianze e vulnerabilità: uno dei più gravi problemi riguarda la povertà infantile. Un rapporto di *Save the Children* ha stimato che oltre un milione di bambini in Italia rischia di vivere sotto la soglia di povertà assoluta a causa delle conseguenze della pandemia.

Il Rapporto sull'equità sanitaria in Italia dell'OMS evidenzia che il 43% della popolazione italiana affronta insicurezza economica e mancanza di protezione sociale, con il 22% che vive in condizioni abitative precarie mettendo in luce, quindi, anche una forte disparità tra le regioni⁵⁰.

Inclusione e bisogni educativi speciali: come accennato in precedenza, l'Italia ha una lunga tradizione di inclusione scolastica, con leggi che garantiscono il diritto all'individualizzazione e personalizzazione dell'insegnamento per studenti con disabilità e bisogni educativi speciali.

Ma nonostante i progressi, permangono sfide legate all'implementazione pratica dell'inclusione, come la necessità di risorse adeguate e formazione specifica per gli insegnanti (Ianes *et al*, 2020).

3.1.1 I benefici dell'attività motoria

Ci si accinge, adesso, a fornire una panoramica di quelli che possono essere i benefici legati all'attività motoria e come questi possano essere utilizzati anche nella didattica e nei contesti scolastici per migliorare la salute psico-fisica degli studenti. Spesso si commette l'errore di considerare il benessere fisico e quello psicologico come ambiti separati e indipendenti. Questa visione dicotomica porta frequentemente a sottovalutare il benessere fisico, riducendolo a semplice attività ricreativa o limitandolo all'ambito della medicina tradizionale. Al contrario, la comunità scientifica riconosce sempre di più il ruolo fondamentale dell'esercizio fisico nel mantenimento della salute mentale. Un equilibrio psichico favorisce il corretto funzionamento del corpo, così come un organismo in buona salute contribuisce a una condizione mentale positiva. Questa interazione è ciò che viene definito connessione mente-corpo. Già nel 1946 l'OMS descriveva il benessere come uno stato di completo equilibrio fisico, mentale e sociale, non semplicemente come assenza di

⁴⁹ <https://www.schoolsforhealth.org/sites/default/files/editor/mapping/italy-lombardia-monitoring-2020.pdf>

⁵⁰ <https://www.who.int/europe/news/item/07-11-2022-healthy--prosperous-lives-for-all-in-italy>

malattie o disturbi. Il concetto di benessere, infatti, ha una natura multidimensionale e mira a incoraggiare ciascun individuo a esprimere appieno il proprio potenziale e a vivere un'esistenza appagante.

Uno dei principali vantaggi dell'attività fisica, infatti, riguarda il miglioramento della salute cardiovascolare. Si possono distinguere benefici indiretti, come la diminuzione del rischio di patologie, e vantaggi diretti, relativi all'immediato abbassamento della frequenza cardiaca e della pressione arteriosa sia a riposo sia durante lo sforzo (Temporelli, 2016).

Numerosi studi hanno confermato che non solo l'esercizio aerobico, ma anche l'allenamento con sovraccarichi risulta efficace nel favorire condizioni cardiovascolari ottimali, contribuendo sia a ridurre la pressione arteriosa a riposo sia a migliorare il profilo lipidico del sangue (Earle e Baechle, 2010).

In particolare, l'allenamento di resistenza esercita un impatto rilevante sulla funzionalità cardiaca, fornendo una protezione diretta al cuore. Inoltre, interviene positivamente su diversi fattori di rischio alla base delle malattie cardiovascolari degenerative, come sedentarietà, sovrappeso, ipertensione, abitudine al fumo, iperglicemia e iperlipidemia (Weineck, 1980)

L'attività di resistenza apporta, tra i vari benefici, anche la riduzione della frequenza cardiaca. Parallelamente, essa favorisce un miglioramento dell'apporto sanguigno al muscolo cardiaco, grazie alla dilatazione delle arterie coronarie e al conseguente incremento dell'ossigenazione del miocardio.

È importante sottolineare che l'eccesso di peso rappresenta un ulteriore fattore di rischio per le patologie cardiovascolari.

Tra i numerosi effetti positivi dell'attività fisica figura anche la riduzione del sovrappeso. Obesità e sovrappeso sono condizioni che aumentano il rischio di insorgenza di varie malattie, ma la pratica regolare di esercizio fisico si rivela un efficace strumento preventivo.

Allenarsi con costanza facilita il consumo del grasso corporeo, favorendo un dimagrimento più rapido ed efficiente e aiutando a mantenere il peso corporeo nel lungo periodo.

L'attività fisica, inoltre, gioca un ruolo fondamentale nella prevenzione del diabete. Recenti ricerche consigliano l'inserimento del movimento o della pratica sportiva per prevenire o contenere lo sviluppo della malattia, evidenziando miglioramenti nei valori glicemici durante l'esercizio.

In effetti, l'esercizio fisico incide positivamente sul controllo dei livelli di glucosio e sulla

sensibilità insulinica. Se svolta regolarmente, l'attività fisica non solo ha un effetto preventivo, ma nei soggetti diabetici contribuisce a migliorare il controllo glicemico, riducendo la necessità di interventi terapeutici (Zeppilli e Palmieri, 2021).

Durante l'attività, aumenta l'utilizzo del glucosio da parte dell'organismo: questo effetto è condizionato da vari fattori come l'intensità dell'esercizio, la sua durata (con progressivo esaurimento del glicogeno muscolare ed epatico), lo stato di allenamento e il regime alimentare, che aiuta anche a prevenire episodi di ipoglicemia durante sforzi intensi e prolungati.

È opportuno evidenziare che i benefici fisici in relazione al diabete possono variare in base al tipo di patologia, rendendo necessario un attento monitoraggio medico durante e dopo l'esercizio, per personalizzare l'allenamento in modo ottimale.

Altri effetti positivi dell'attività fisica si manifestano a livello muscolare: essa contribuisce al rafforzamento della muscolatura scheletrica e alla prevenzione dell'aterosclerosi, malattia caratterizzata dalla perdita di elasticità delle pareti arteriose.

L'esercizio fisico riveste quindi un ruolo fondamentale non solo nella prevenzione dell'insorgenza della placca aterosclerotica, ma anche nel contrastare le complicanze a essa associate, che spesso sfociano in eventi clinici gravi come infarto o ictus (Quindi e Ermolao, 2021).

Proseguendo nell'analisi dei vantaggi legati all'attività motoria, è importante ritornare ai benefici fisici di cui abbiamo discusso prima.

La relazione tra sport e salute mentale è ampiamente studiata: a partire dagli anni '60, la psicologia dello sport ha analizzato come motivare gli individui a mantenere una routine di esercizi regolare (Cei, 1998).

L'attività fisica favorisce il benessere mentale, aumentando i livelli di felicità e soddisfazione personale. Scaricare tossine e tensioni attraverso l'esercizio aiuta a contrastare depressione, ansia e stress.

Nei casi di depressione lieve, l'attività fisica si comporta come un antidepressivo naturale, promuovendo un cambiamento positivo nello stile di vita quotidiano.

Gli effetti benefici non si limitano all'umore: la pratica sportiva influenza positivamente anche le capacità cognitive e di apprendimento, supportando il mantenimento di tali abilità in ogni fase della vita.

In particolare, è stato dimostrato che l'attività fisica regolare può migliorare il rendimento scolastico. Alcuni studi (Mariani *et al.*, 2019) hanno evidenziato come il movimento

favorisca una migliore fisiologia cerebrale, aumentando il flusso sanguigno e l'ossigenazione, stimolando la crescita di nuove cellule nervose nell'ippocampo, il centro della memoria e dell'apprendimento.

Infine, va ricordato che la pratica costante di sport contribuisce ad accrescere i livelli di energia, oltre a potenziare la memoria.

3.1.2 I valori dello sport

Nel contesto scolastico, l'attività fisica si configura come un mezzo privilegiato per analizzare e interpretare le dinamiche di socializzazione degli studenti, individuando sia i fattori che rappresentano una risorsa essenziale per il loro benessere psicofisico, sia quelli che, al contrario, possono costituire ostacoli. In questo quadro, la motivazione dello studente assume un ruolo di primaria importanza, rivelandosi un elemento determinante non solo nello svolgimento delle pratiche sportive, ma anche nell'intero percorso scolastico. Secondo la teoria di Hoffman (2008), la motivazione è considerata il terzo elemento essenziale per instaurare una relazione empatica con gli altri. Questo principio non solo favorisce la comprensione dei bisogni altrui, ma aiuta anche a riconoscere i propri desideri e necessità.

Di seguito, si presenta una panoramica generale sul concetto di motivazione e sui suoi principali ambiti di applicazione.

La motivazione costituisce il nucleo della personalità di ciascun individuo, poiché determina le ragioni e le modalità che spingono una persona ad agire o ad adottare determinati comportamenti.

Un'azione può essere infatti il risultato di una forte spinta motivazionale oppure, al contrario, può essere frenata da una carenza di motivazione.

Due sono i principali fattori che caratterizzano la motivazione:

- Le competenze;
- I valori personali.

Le competenze rappresentano ciò che una persona è effettivamente capace di realizzare, mentre i valori personali si riferiscono all'insieme di principi e convinzioni che orientano le sue scelte e le sue azioni.

La motivazione è strettamente legata all'attivazione, alla forza e alla persistenza dei comportamenti e deriva dal termine latino "movere", che significa "muovere" (Carlson,

2008).

Il legame tra motivazione e sport è molto forte: gli atleti sono guidati da motivazioni profonde per raggiungere i loro obiettivi. Numerosi sono i motivi che spingono una persona a praticare sport; uno dei primi modelli teorici in questo ambito è stato proposto da Birch e Veroff nel 1966, i quali hanno identificato sette motivazioni principali alla base del comportamento umano:

1. Affiliazione;
2. Potere;
3. Indipendenza;
4. Stress;
5. Eccellenza;
6. Successo;
7. Aggressività.

Secondo gli studi condotti, la maggioranza delle persone pratica attività sportiva principalmente per socializzare, esprimere le proprie capacità, divertirsi e acquisire nuove abilità.

Tuttavia, non è raro che alcuni abbandonino lo sport a causa di motivazioni come conflitti con allenatori, noia, infortuni o eccessiva competitività.

Un'importante ricerca condotta da Gill, Gross e Huddleston nel 1983 in diversi Paesi europei ha individuato otto fattori motivazionali che spiegano l'impegno nello sport:

1. Raggiungimento e status;
2. Spirito di squadra;
3. Miglioramento della forma fisica;
4. Desiderio di consumare energia;
5. Ricompense esterne;
6. Sviluppo di abilità sportive;
7. Amicizia;
8. Divertimento.

Altre indagini sull'argomento hanno evidenziato come la pratica sportiva venga percepita anche come strumento di promozione della salute generale, migliorando non solo il benessere fisico, ma anche quello psicologico (Romaniello, 2023).

Con l'affermazione della psicologia dello sport, si è iniziato a riconoscere all'attività fisica un valore più ampio: oltre ai benefici ludici e salutistici, si è compreso il suo ruolo

fondamentale nello sviluppo fisico, cognitivo e personale.

I vantaggi apportati dallo sport, in termini fisiologici, psicologici e sociali, si manifestano in tutte le fasce d'età, ma sono particolarmente rilevanti per i giovani. Attraverso la pratica sportiva, infatti, i ragazzi possono superare difficoltà sociali come l'emarginazione e il disagio, soprattutto grazie agli sport di squadra.

Dal punto di vista medico, l'attività sportiva produce numerosi effetti benefici: migliora la funzionalità arteriosa, regola la glicemia e i livelli di colesterolo, contribuisce a prevenire l'osteoporosi, rafforza la muscolatura, aumenta la flessibilità articolare e riduce i sintomi legati ad ansia, stress e depressione. Inoltre, fortifica il sistema immunitario.

Numerosi studi dimostrano che l'attività fisica favorisce anche la salute cognitiva e riduce il rischio di patologie neurologiche.

Donaldson e Ronan, in particolare, hanno osservato che la partecipazione ad attività sportive migliora il benessere emotivo e comportamentale.

Nei preadolescenti che praticano sport, è stata riscontrata una migliore capacità di comprensione, attenzione ed elaborazione delle informazioni. L'adolescenza, fase critica nello sviluppo dell'individuo, può essere accompagnata da disturbi fisici e psicosomatici che generano disagio emotivo. L'attività fisica aiuta a contrastare questi problemi, favorendo un equilibrio emotivo.

I benefici dell'attività fisica sono molteplici e confermati da diversi studi, che hanno evidenziato miglioramenti in vari ambiti:

- Rafforzamento dell'umore e aumento del rilassamento;
- Facilitazione del distacco da pensieri ed emozioni negative;
- Maggiore percezione positiva del proprio stato di salute fisica e psicologica;
- Aumento del benessere personale e della soddisfazione verso la vita;
- Miglioramento della personalità, dell'autodisciplina e delle capacità di apprendimento (Marcolongo, 2019).

3.1.3 Lo sport come stile di vita

Con il termine "attività fisica" si intende qualunque azione compiuta dall'uomo che comporti un dispendio energetico. Sebbene spesso venga associata direttamente alla pratica sportiva, è importante ricordare che l'esercizio fisico non si limita allo sport: il corpo umano necessita di essere attivo anche nelle normali attività quotidiane. Pertanto, anche

lavorare, camminare o svolgere qualsiasi compito fisico rientra nell'essere fisicamente attivi (Cantoia et al., 2017).

Il benessere dell'individuo migliora quando si stabilisce una relazione positiva con l'ambiente, e l'attività fisica contribuisce proprio a regolare questo equilibrio (Temporelli, 2016).

Sovente l'esercizio fisico viene consigliato per contrastare condizioni di obesità, ma i benefici dell'essere attivi sono molto più ampi: riduzione dello stress, regolazione del ritmo sonno-veglia, prevenzione di numerose patologie sia fisiche sia psicologiche.

Il benessere, inteso come stato positivo di salute mentale e fisica, può avere diverse accezioni. In questo contesto, tuttavia, ci si concentra sul suo legame con il movimento corporeo.

Relativamente alla pratica sportiva, il benessere percepito deriva da una valutazione cognitiva che ogni individuo fa, influenzata da credenze personali, esperienze passate e tratti della propria personalità. È importante sottolineare che il concetto di benessere è multidimensionale (Cantoia et al., 2016).

Dal punto di vista psicologico, l'attività fisica aiuta ad acquisire maggiore controllo sul proprio corpo, favorendo così un aumento dell'autostima e migliorando condizioni come la depressione.

Essendo, come già accennato, una dimensione complessa e sfaccettata, il benessere influenzato dall'esercizio fisico riguarda anche l'umore: la pratica costante riduce, ad esempio, i livelli di rabbia.

Questa riduzione è legata alla produzione di endorfine, sostanze chimiche naturali prodotte dal cervello che funzionano da antidepressivi naturali. Tra i principali neurotrasmettitori coinvolti nel miglioramento del benessere si trovano:

- **Serotonina**, che promuove buonumore e felicità;
- **Dopamina**, responsabile della sensazione di gratificazione;
- **Endorfine**, che generano calma e serenità;
- **Ossitocina**, che aumenta fiducia e positività.

L'attività fisica dovrebbe essere praticata durante tutto l'arco della vita. Durante l'infanzia e l'adolescenza, è fondamentale per lo sviluppo delle capacità motorie: si consiglia di praticare almeno 60 minuti di movimento al giorno, prediligendo attività di

tipo sportivo o aerobico (come corsa, salto della corda, ciclismo).

Nell'età adulta, il movimento aiuta a mantenere il tono muscolare e a prevenire malattie dell'apparato cardiovascolare e osteoarticolare. In questa fase, oltre alla pratica sportiva, è importante promuovere anche semplici abitudini motorie quotidiane.

In età avanzata, l'attività fisica diventa cruciale per preservare l'autonomia e la mobilità, mantenendo agilità e forza fisica⁵¹.

È possibile svolgere esercizio sia in ambienti chiusi sia all'aperto; tuttavia, la pratica outdoor è spesso associata a maggiori benefici sulla salute. In ogni caso, il più importante obiettivo rimane quello di contrastare la sedentarietà. L'inclusione del movimento nella routine quotidiana dovrebbe diventare un'abitudine diffusa per tutti, non solo per chi avverte un'esigenza estetica o di salute.

Per incentivare uno stile di vita più attivo, è fondamentale che anche la società promuova il movimento, ad esempio creando spazi pubblici attrezzati come parchi e piste ciclabili.

L'attività fisica dovrebbe essere concepita come un vero e proprio "farmaco naturale", sia preventivo sia terapeutico, privo di effetti collaterali se praticato con regolarità e consapevolezza.

Infine, lo sport ha un valore enorme non solo per il benessere fisico e mentale, ma anche per lo sviluppo di una corretta educazione. Per questo motivo, è essenziale promuoverne la pratica anche in ambito scolastico (Di Maglie, 2017).

3.2 Lo sport come strumento di inclusione

Dal punto di vista educativo, lo sport rappresenta un esercizio che richiede la gestione di complesse dinamiche emotive e relazionali, relative all'impegno, alla responsabilità, al riconoscimento dei limiti e al loro superamento. L'educazione motoria e la pratica di attività fisico-sportive offrono un'opportunità significative per l'esplorazione e l'elaborazione delle proprie emozioni in relazione a sé stessi e agli altri. È evidente che le emozioni costituiscono uno degli elementi motivanti principali per chi pratica sport e attività motorie; tali emozioni possono quindi supportare o interferire con le performance motorie e gli allenamenti.

⁵¹ https://www.uisp.it/nazionale/files/principale/2018/Book%20OMS_read2.pdf

3.2.1 Il ruolo delle emozioni nel benessere psico-fisico

Nella società contemporanea, l'essere umano si trova spesso in difficoltà nel vivere e gestire i propri stati emotivi, soprattutto quelli di natura negativa. Nel corso dell'esistenza, l'individuo sperimenta una vasta gamma di emozioni ed è fondamentale riuscire a mantenerle in equilibrio per poter rispondere in modo consapevole, evitando reazioni sproporzionate. In un contesto dominato dal consumismo, anche le emozioni sono diventate oggetto di mercato: gli specialisti del tempo libero calcolano con precisione l'effetto emotivo, alternando orrore, sorpresa, tristezza, indignazione, sollievo, compassione, pianto e riso in un gioco di contrasti che tiene il pubblico in tensione (Lacroix, 2002). Questa dinamica contribuisce a un deterioramento delle capacità emotive, come dimostrano fenomeni estremi, soprattutto tra i giovani, che oscillano tra stati di profonda tristezza e la costante ricerca di emozioni intense. La conseguenza è evidente a tutti gli educatori: giovani afflitti da due grandi mali, la tristezza e la noia (Minello e Banzato, 2002). Queste manifestazioni si radicano in generazioni che, più di ogni altra, hanno vissuto un'infanzia sovra-stimolata e al contempo iperprotetta dalle inevitabili frustrazioni e sofferenze della vita, rivelando una generale difficoltà nell'affrontare la noia e il dolore (Coco, 2016).

Alla luce di ciò, diventa fondamentale rafforzare l'educazione emotiva dei giovani, e lo sport si configura come un ambito privilegiato per tale sviluppo. Numerosi studi evidenziano il valore delle esperienze emotive positive come elementi che favoriscono l'apprendimento e la motivazione. L'attività motoria e la pratica sportiva, infatti, offrono l'opportunità di esplorare le proprie emozioni in relazione agli altri. Attraverso il gioco sportivo, l'individuo si confronta con il proprio mondo emotivo, in un contesto regolato da norme condivise che richiedono interazione e cooperazione.

L'attività fisica, interpretata in chiave educativa, diventa metafora della crescita personale: la disciplina sportiva allena all'impegno e favorisce una continua evoluzione della personalità, in un processo di trasformazione e di autoconsapevolezza (Malavasi, 2007). Praticare sport significa anche confrontarsi con la realtà, mettere alla prova sé stessi e le proprie capacità decisionali, progettuali e relazionali. Il gioco motorio, infatti, non va inteso come semplice esercizio biomeccanico, ma come attività complessa che stimola tutte le dimensioni della personalità: biologica, cognitiva, espressiva, relazionale ed emotiva.

Il sociologo Parlebas ha sviluppato strumenti analitici utili per comprendere come il gioco

motorio e sportivo contribuiscano allo sviluppo personale e sociale, ponendo l'accento sulle norme sociali e sulle strutture relazionali che il gioco implica. L'aspetto emotivo è sempre sollecitato durante l'attività motoria, rendendo il vissuto emozionale una componente imprescindibile.

Le emozioni primarie, individuate in rabbia, disgusto, gioia, sorpresa, paura e tristezza, sono risposte immediate a stimoli esterni, mentre quelle secondarie derivano dalla combinazione di più emozioni primarie (Piatti e Terzi, 2008). Il nesso tra pensiero ed emozione è stato ampiamente esplorato da Goleman (1996), che ha diffuso il concetto di intelligenza emotiva, intesa come la capacità di riconoscere e gestire le proprie emozioni, motivarsi, resistere alle frustrazioni, e comprendere le emozioni altrui.

Goleman sottolinea come la motivazione, l'empatia, la logica e l'autocontrollo siano strettamente interconnessi e come una corretta rappresentazione del paesaggio emotivo proprio e degli altri sia essenziale per una gestione consapevole delle relazioni sociali (Musaio, 2007). Egli afferma che le sole capacità cognitive non bastano: l'intelligenza emotiva è un elemento imprescindibile per affrontare le complessità delle interazioni sociali. Questo tipo di intelligenza, secondo Goleman, può essere insegnato e coltivato, proponendo un modello educativo che integri l'educazione emotiva con quella tradizionale. I principali obiettivi del percorso di educazione emozionale proposto da Goleman comprendono: riconoscere e comprendere le emozioni, esercitare l'autocontrollo, prevenire reazioni impulsive e sviluppare la motivazione personale. Le competenze emotive si articolano in competenze personali (consapevolezza di sé, gestione delle emozioni, motivazione) e competenze sociali (empatia e capacità relazionali). Saper riconoscere, regolare e interpretare le emozioni proprie e altrui è fondamentale nelle interazioni quotidiane.

Le emozioni, sia primarie che secondarie, si manifestano e si consolidano attraverso le relazioni sociali, influenzate anche dalle esperienze pregresse (D'Alfonso et al., 2005). In tale prospettiva, il contesto fisico-sportivo emerge come un ambiente privilegiato per la crescita emotiva.

Il documento dell'OMS del 1993, *"Life skills education in school"*, ha sancito l'importanza delle competenze personali e relazionali per affrontare la quotidianità, valorizzando il capitale umano e sottolineando l'importanza di contesti educativi che favoriscano lo sviluppo emotivo e corporeo. L'educazione emozionale, seppur talvolta implicita, è centrale per aiutare gli individui a diventare cittadini responsabili e capaci di fronteggiare

le sfide della vita.

In assenza di adeguate competenze socio-emotive, soprattutto i giovani rischiano di sviluppare comportamenti disfunzionali come risposta allo stress ambientale (Marmocchi et al., 2004). Le life skills sono dunque fondamentali per un sano sviluppo bio-psico-sociale e l'attività fisico-sportiva rappresenta uno dei contesti più efficaci per promuovere queste competenze essenziali.

3.2.2 Educare emozioni e relazioni attraverso lo sport

Secondo la recente indagine nazionale Okkio alla SALUTE del 2023⁵², è emerso che, nel 2023, il 19% dei bambini è in sovrappeso e il 9,8% è obeso, di cui il 2,6% con obesità grave (valori dell'*International Obesity Task Force* - IOTF). Gli indicatori di attività fisica sono stabili, evidenziando la necessità di promuovere corretti stili di vita: il 18,5% dei bambini non ha svolto attività fisica il giorno precedente, il 41,5% ha la TV in camera e il 45,1% trascorre oltre 2 ore al giorno davanti a schermi.

L'analisi ha inoltre preso in considerazione come le madri valutano le condizioni di salute dei propri figli, le azioni messe in campo dalle scuole per favorire comportamenti sani e la qualità delle strutture presenti. È emerso che il 94% degli istituti realizza attività mirate a incrementare il movimento e l'esercizio fisico, mentre il 23% include anche la partecipazione delle famiglie, in particolare dei genitori, in tali programmi..

In questo contesto, promuovere l'associazionismo sportivo risulta cruciale, a patto che gli operatori sportivi ricevano una formazione pedagogica adeguata per trasformare realmente lo sport in strumento educativo ed emancipativo. L'attività sportiva implica l'assunzione di ruoli, il confronto con errori e fallimenti e favorisce lo sviluppo di relazioni empatiche tra adulti ed educandi, creando spazi di comunicazione autentica. Educare attraverso il movimento significa occuparsi anche dello sviluppo emotivo dei ragazzi, aiutandoli a elaborare e gestire le emozioni generate dalle esperienze sportive (Gigli e Zanchettin, 2014).

La pratica regolare di attività fisica, fin dalla prima infanzia e lungo l'intero arco della vita, rappresenta un potente strumento di prevenzione dei rischi fisici e psicologici. Oltre ai benefici fisici, il contesto sportivo mobilita le emozioni, favorendo l'elaborazione di esperienze sia positive che negative, come la soddisfazione, la frustrazione o l'ansia. Gli

⁵² <https://www.epicentro.iss.it/OKkioallasalute/indagine-2023-dati>

educatori sportivi devono quindi affrontare consapevolmente anche le emozioni negative, evitando approcci eccessivamente “protettivi” e facilitando un’autentica elaborazione emotiva.

Il compito degli educatori è proporre ai giovani obiettivi sfidanti ma realistici, capaci di aumentare la motivazione e, allo stesso tempo, di aiutare a gestire emozioni difficili come rabbia e frustrazione (Smith e Smoll, 1990). Per ottenere ciò è necessaria una stretta collaborazione tra coach e famiglie.

L’educazione emozionale deve superare la tradizionale separazione tra mente e corpo, riconoscendo il valore educativo delle esperienze motorie come spazio privilegiato per sviluppare consapevolezza emotiva. Goleman, ad esempio, sottolinea l’importanza di programmi scolastici che insegnino competenze socio-emotive fondamentali come autoconsapevolezza, autocontrollo ed empatia, in grado di prevenire problematiche gravi come violenza, suicidio o dipendenze (Goleman e Gyatso, 2004).

Nel manifesto educativo “*A scuola di futuro*”, Goleman e Senge promuovono un nuovo paradigma educativo che mira a formare cittadini consapevoli e capaci di affrontare i cambiamenti rapidi della società contemporanea. Gli studenti devono prima sviluppare consapevolezza di sé, poi empatia verso gli altri e infine una comprensione sistemica del mondo (Goleman, Senge, 2016).

Goleman evidenzia inoltre i rischi dell’interazione mediata dai social media, che riduce la qualità delle relazioni rispetto al contatto diretto. Per questo l’educazione fisico-sportiva, che richiede presenza e interazione reale, assume un ruolo chiave nello sviluppo delle competenze emotive.

È ormai riconosciuto che il controllo emotivo influisce positivamente anche sulle prestazioni sportive: una gestione efficace delle emozioni è fondamentale non solo per evitare penalizzazioni in gara, ma anche per mantenere alta la qualità della prestazione stessa. Le persone emotivamente competenti, infatti, riescono a essere più efficaci in tutte le sfere della vita.

Durante le attività motorie, i bambini imparano naturalmente a confrontarsi con la loro emotività, e spetta agli educatori guidarli in questo percorso di scoperta e gestione delle emozioni (Casolo, 2014). Le emozioni, strettamente connesse alle relazioni sociali, nascono fin dai primi momenti di vita e rappresentano indicatori fondamentali della qualità dei legami interpersonali.

Esse non solo segnalano l’importanza degli eventi, ma richiedono anche una continua

elaborazione cognitiva, consentendo agli individui di costruire nuove rappresentazioni di sé e del mondo (Tortella, 2011). Le emozioni stimolano l'azione, e più intensa è l'emozione, più difficile diventa regolarla. Per questo l'educazione emotiva, favorita dal contesto sportivo, è essenziale per sviluppare capacità di autoregolazione e migliorare il benessere psicofisico degli individui.

3.2.3 L'attività sportiva nello sviluppo dell'identità in adolescenza

Come sottolineato da Ferrante e Sartori (2011), l'educazione sportiva possiede una specificità fondamentale: essa non si limita a mettere il corpo al centro dell'azione educativa, ma considera il corpo stesso come qualcosa di vissuto e interiorizzato. Attraverso la pratica sportiva, viene infatti favorito il senso di appartenenza, mentre si legittimano dinamiche come l'agonismo, il conflitto, e l'espressione di emozioni normalmente represses nella vita quotidiana, quali rabbia, frustrazione, ansia e paura (Ferrante, Sartori, 2011). In questo contesto, il giovane può confrontarsi con tali emozioni, imparando a gestirle in un ambiente sicuro e pedagogicamente pensato, capace di mediare gli effetti altrimenti destabilizzanti che esse potrebbero avere in situazioni reali non protette.

Particolare rilievo riveste anche l'esperienza dell'esibizione, intrinseca a ogni pratica sportiva, che permette ai ragazzi di esprimersi simbolicamente e ludicamente, liberando energie interiori spesso inesprese e aumentando così la consapevolezza del proprio corpo e della propria identità. Il setting sportivo definisce uno spazio-tempo in cui, grazie a ritualità codificate, corpi ed emozioni vengono messi in gioco e sottoposti a processi trasformativi. In questa prospettiva, Barone e Mantegazza parlano del setting sportivo come di un "dispositivo di elaborazione della crescita", ossia uno strumento concreto, simbolico, corporeo e inconscio che permette agli adolescenti di affrontare ansie, speranze, bisogni di conflitto e di prova, indispensabili alla ridefinizione del proprio schema corporeo (Barone, Mantegazza, 1999).

Alla luce di ciò, risulta imprescindibile che le figure coinvolte nell'ambito motorio-sportivo – allenatori, insegnanti di educazione fisica, personal trainer – siano dotate di competenze specifiche nella progettazione educativa del setting, affinché l'esperienza sportiva possa definirsi davvero “educativa”. Non basta praticare attività fisica per attribuirle automaticamente un valore formativo: l'allenatore, in particolare, dovrebbe

svolgere una funzione pedagogica, predisponendo il contesto in modo da consentire a ciascun giovane di sperimentarsi, conoscersi meglio e ridefinire la propria identità.

Superare la visione riduttiva dello sport come mero esercizio tecnico o fisico significa costruire percorsi formativi che coinvolgano integralmente la persona. Il corpo non è inteso come un semplice oggetto, ma come un'entità segnata dall'esperienza, viva nelle sue dimensioni materiali ed emotive, reali e immaginate, intime e relazionali, svolgendo un ruolo chiave nella costruzione dell'identità personale (Ferrante, Sartori, 2011).

In questo senso, l'attività sportiva non solo plasma e trasforma il corpo, ma permette anche di liberare energie profonde: i ragazzi hanno l'opportunità di mettersi alla prova, di scoprire i propri limiti e di fissarsi obiettivi da raggiungere, oscillando continuamente tra accettazione di sé e desiderio di crescita. Come evidenziato da Ferrante e Sartori (2011) l'adolescente, attraverso l'allenamento e la competizione, percepisce i confini del proprio corpo, prende coscienza dei propri limiti, ridimensiona il senso di onnipotenza tipico della sua età e impara a confrontarsi con insuccessi e sconfitte inevitabili.

Risulta quindi evidente che la pratica sportiva non deve essere considerata solo come mezzo per prevenire patologie fisiche o disciplinare il corpo, ma rappresenta una preziosa opportunità di crescita personale, emotiva e sociale. Essa offre un'esperienza immersiva, un'occasione concreta per vivere dinamiche di socializzazione, per misurarsi con regole condivise e sviluppare competenze fondamentali per la costruzione della propria identità.

3.2.4 Il linguaggio sportivo come ponte tra le culture

Rimanendo in tema di “identità” non si può escludere l'importanza del linguaggio nella creazione di ponti tra persone, culture e realtà diverse. Tuttavia, esistono forme di linguaggio che riescono a superare con maggiore efficacia le barriere linguistiche tradizionali, creando connessioni profonde tra individui di diversa provenienza. Il linguaggio sportivo è una di queste forme: un codice condiviso, fatto non solo di parole ma anche di gesti, regole, ritualità e vissuti emotivi comuni.

Lo sport offre infatti uno spazio privilegiato di incontro interculturale. Sul campo di gioco, individui appartenenti a culture differenti si confrontano su basi paritarie, comunicando attraverso regole universali e un linguaggio corporeo immediato e comprensibile. Come sottolinea Parlebas (1999), l'affettività è la chiave delle condotte motorie: il movimento è inseparabile dall'emozione, e proprio questa combinazione rende il linguaggio sportivo

uno strumento di comunicazione potente e inclusivo.

Le caratteristiche principali del linguaggio sportivo lo rendono particolarmente efficace come collante tra le culture. In primo luogo, le regole condivise favoriscono l'interazione: indipendentemente dalla lingua madre, tutti i partecipanti comprendono, ad esempio, che nel calcio è vietato toccare il pallone con le mani, oppure che nel basket occorre rispettare il tempo di possesso palla. In secondo luogo, la comunicazione non verbale, fatta di sguardi, gesti, posture, facilita il superamento delle barriere linguistiche. Inoltre, le emozioni vissute durante l'attività sportiva — la gioia per una vittoria, la frustrazione per un errore, l'entusiasmo della squadra — rappresentano esperienze universali che avvicinano le persone a livello profondo.

Numerosi progetti internazionali dimostrano il potenziale dello sport come strumento di inclusione e dialogo. Iniziative come *Football for Hope* della FIFA o le *Open Fun Football Schools* in Bosnia ed Erzegovina (Gasser & Levinsen, 2004) hanno mostrato come il gioco possa aiutare a ricostruire legami sociali anche in contesti segnati da conflitti etnici. Anche a livello scolastico, molte esperienze promuovono il gioco sportivo come mezzo per favorire la conoscenza reciproca e la collaborazione tra studenti di diversa origine culturale.

Tuttavia, non bisogna trascurare alcuni rischi: il linguaggio sportivo può diventare esclusivo se troppo tecnico, o può essere strumentalizzato da fenomeni di razzismo e discriminazione, come purtroppo testimoniano vari episodi negli stadi. Affinché il linguaggio dello sport sia davvero un ponte tra le culture, è fondamentale il ruolo di educatori, allenatori e operatori sportivi adeguatamente formati sul piano pedagogico.

In conclusione, il linguaggio sportivo, grazie alla sua capacità di unire corpo, emozione e regola, costituisce un potente strumento educativo. Se correttamente valorizzato, esso può favorire lo sviluppo di competenze interculturali, promuovere il rispetto delle diversità e contribuire alla costruzione di società più inclusive.

3.2.5 Il ruolo dello sport nell'apprendimento linguistico

Lo psicologo John Bowlby (1999) studiò il comportamento animale per comprendere le fasi dello sviluppo umano. Dalle sue ricerche emerse che, così come avviene nei cuccioli di molte specie animali, anche nei neonati esiste un periodo che egli definì “sensibile”, durante il quale si forma il legame di attaccamento. Tuttavia, a differenza degli animali,

nell'essere umano questa fase si protrae per un tempo molto più lungo. Secondo Bowlby, l'attaccamento si sviluppa nel primo anno di vita e attraversa quattro principali fasi:

1. **Fase di pre-attaccamento**, in cui il bambino non distingue ancora tra le persone che si prendono cura di lui, sebbene possa riconoscere la madre;
2. **Fase di sviluppo dell'attaccamento**, nella quale il bambino comincia a preferire figure familiari specifiche e a ricercare attivamente il loro contatto;
3. **Fase di attaccamento consolidato**, caratterizzata dall'instaurarsi di un legame preferenziale e dalla comparsa dell'ansia da separazione;
4. **Fase della relazione basata su un obiettivo**, che inizia dal secondo anno di vita, durante la quale il bambino acquisisce capacità come linguaggio, memoria e rappresentazione mentale degli eventi, permettendogli di tollerare meglio l'assenza del caregiver comprendendone i comportamenti.

Durante quest'ultima fase si sviluppano quelli che Bowlby chiamò Modelli Operativi Interni (*Internal Working Models* - IWM): rappresentazioni mentali del sé e degli altri, costruite attraverso le prime esperienze relazionali, che influenzeranno i futuri rapporti interpersonali lungo l'intero arco della vita (Zaccagnini, Zavattini, 2007). A livello teorico e clinico, Bowlby riprende il concetto freudiano di “coazione a ripetere” di Freud, secondo il quale gli adulti tendono a replicare, nei legami successivi, le modalità relazionali vissute nell'infanzia. In tal modo, gli individui interiorizzano schemi di relazione che continuano a orientare la percezione di sé e degli altri (Bowlby, 1999).

L'accettazione di alunni con disabilità è strettamente connessa alla qualità delle relazioni sviluppate all'interno del gruppo scolastico. L'inclusione educativa e sociale delle persone con disabilità riguarda un numero crescente di individui, consolidando il principio che il bisogno educativo speciale rappresenta un diritto fondamentale all'educazione e alla partecipazione sociale. La piena inclusione viene perseguita attraverso la progettazione scolastica, il potenziamento delle risorse interne e il coinvolgimento delle opportunità offerte dal territorio.

Nonostante gli sforzi, permangono sfide e criticità. È fondamentale la collaborazione tra istituzioni, enti e partner privati per promuovere progetti che favoriscano l'inclusione. In questo scenario, lo sport e l'educazione fisica rappresentano strumenti efficaci per promuovere cambiamenti positivi nella vita delle persone con disabilità. Il CONI sostiene il valore sociale dello sport, riconoscendolo come mezzo per favorire benessere fisico, mentale e l'integrazione sociale, e promuove l'attività motoria anche nell'ambiente

scolastico.

Un contributo importante proviene dall'Università di Bologna, che ha analizzato i principali stakeholder coinvolti nei processi di inclusione scolastica e sociale dei giovani con disabilità, evidenziando l'importanza della partecipazione attiva come strategia di emancipazione (Milani, 2016).

L'Attività Fisica Adattata (APA), nata nel 1973 in Canada, si è affermata come approccio educativo che mira a garantire a tutti – indipendentemente dall'età o dalla condizione fisica – la possibilità di sviluppare integralmente la propria personalità attraverso il movimento. Nel tempo, il concetto si è evoluto per favorire l'adattamento dell'attività motoria alle esigenze individuali, rimuovendo ogni barriera alla partecipazione.

L'inclusione scolastica passa attraverso l'impegno di tutte le discipline, con l'educazione fisica in prima linea nell'adottare metodologie più attente ai bisogni speciali. Una Direttiva ministeriale promosse stili di vita salutari con obiettivi specifici: prevenzione di obesità e disturbi alimentari, promozione dell'attività motoria consapevole, valorizzazione della diversità di genere, prevenzione delle dipendenze, promozione del rispetto ambientale, diffusione della cultura della legalità, accoglienza degli studenti stranieri e prevenzione degli incidenti stradali.

La Direttiva pone particolare attenzione alle strategie inclusive. Il Consiglio di classe è responsabile della predisposizione di una programmazione personalizzata (PDP) per studenti con disabilità o Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA), adottando strumenti e strategie didattiche adeguate. I dati relativi agli alunni con BES vengono raccolti per monitorare le risorse impiegate e migliorare la progettazione scolastica, tramite strumenti di autovalutazione e misurazione dell'inclusività.

Nel contesto dell'educazione fisica, l'adattamento si traduce nella capacità di modellare l'attività sportiva in base alle abilità e necessità dello studente, con diversi livelli di modifica:

- minimi (cambiamenti didattici),
- moderati (modifica delle attrezzature o delle regole),
- considerevoli (personalizzazione profonda delle attività).

Attraverso la pratica sportiva, gli studenti con Bisogni Educativi Speciali possono sviluppare motivazione, socializzazione e autostima. L'inclusione scolastica è un processo che punta a offrire pari opportunità di apprendimento e crescita a tutti gli alunni, valorizzandone le potenzialità all'interno di una comunità educativa realmente accogliente

(Musello, Sarracino, 2015).

3.2.6 Fattori che possono influenzare l'apprendimento linguistico

Passiamo ora a esaminare i fattori esterni che, in stretta interazione con quelli interni, contribuiscono alla costruzione della competenza comunicativa, che costituisce il fine ultimo dell'educazione linguistica. All'interno di un contesto di apprendimento formale, come quello di una classe di lingua, ci troviamo di fronte a una doppia influenza:

da una parte, i fattori interni agiscono sullo studente durante il processo di apprendimento e incidono sulle relazioni tra i partecipanti; dall'altra, i fattori esterni e la qualità delle relazioni tra studenti e tra questi e l'insegnante hanno ripercussioni sul rendimento individuale.

Tra i principali fattori esterni troviamo:

a) L'input linguistico: per input si intende l'insieme delle informazioni linguistiche che lo studente riceve nel suo percorso di apprendimento, sia in modo diretto – attraverso ciò che gli viene comunicato – sia in modo indiretto, tramite materiali autentici, dialoghi tra altre persone o testi da studiare in lingua straniera o seconda.

Le caratteristiche fondamentali dell'input includono innanzitutto la comprensibilità, un aspetto centrale nella teoria dell'acquisizione della seconda lingua proposta da Stephen Krashen (1981). Non a caso, le strategie di facilitazione si concentrano proprio su questo elemento;

la quantità, il livello di complessità e la frequenza dell'esposizione: quando l'input risulta troppo esteso o complesso rispetto alle capacità linguistiche dello studente in un determinato momento, o quando viene proposto in modo eccessivamente ripetitivo, può generare cali di attenzione e di motivazione. In questo senso, la facilitazione può assumere anche la forma di attività ludiche: se un gioco risulta divertente e stimolante, lo studente sarà più incline a ripeterlo, affrontando una difficoltà crescente (che l'insegnante dovrà regolare con attenzione) senza perdere interesse o motivazione.

b) L'interazione: come evidenziato dall'approccio socio-costruttivista, l'apprendimento e la costruzione della conoscenza avvengono attraverso il dialogo e la comunicazione, e sono influenzati dalla qualità delle relazioni interpersonali. L'interazione dialogica favorisce lo sviluppo sia delle competenze intrapersonali sia di quelle interpersonali. Proprio per la sua importanza, è necessario riflettere su quali tipi di interazione siano più adatti a promuovere

in classe processi comunicativi efficaci e su quali strategie didattiche possano facilitare il dialogo tra i diversi soggetti coinvolti nell'interazione educativa e linguistica.

c) Lo stile di insegnamento: l'insegnante costituisce un fattore esterno di grande rilevanza per il processo di apprendimento linguistico. Oltre alle dinamiche personali di simpatia o antipatia, che pure possono influenzare l'apprendimento ma non sono centrali per il nostro discorso, è importante considerare la classe di lingua come un sistema complesso, in cui la qualità delle relazioni e la gestione dell'ambiente educativo da parte del docente influiscono sul processo di apprendimento.

Lo stile didattico dell'insegnante è influenzato da vari elementi tra cui il suo stile di apprendimento personale, le sue credenze e convinzioni, maturate nel tempo attraverso esperienze personali come studente e docente, i contesti socio-culturali frequentati e gli studi compiuti sull'apprendimento. Si aggiungono il suo stile comunicativo e la percezione che ha del proprio ruolo educativo.

Tutti questi fattori dimostrano che il modo in cui l'insegnante organizza e conduce l'insegnamento può favorire o ostacolare il successo formativo degli studenti. Secondo Mariani (2003), non possiamo considerare le differenze individuali come un "problema privato" esclusivo dello studente: anche l'insegnante porta con sé differenze personali che hanno un impatto sul contesto educativo. La classe, quindi, è un contesto socio-culturale entro il quale ognuno reagisce, si adatta ed evolve.

Considerando la classe come un sistema interdipendente, va riconosciuto che lo stile di insegnamento dell'insegnante incide sulle aspettative, sulle modalità didattiche adottate e sui comportamenti che si instaurano. Pur sapendo che un docente non può prescindere da uno stile personale, è fondamentale coltivare un atteggiamento riflessivo che consenta di comprendere meglio le dinamiche della classe e di interpretarle con maggiore consapevolezza, utilizzando strumenti di analisi condivisi con gli studenti. Domande come: "Qual è il mio studente ideale?", "Qual è il mio stile cognitivo?", "A quali intelligenze mi rivolgo?", "Quali attività privilegio?", possono aiutare a costruire una consapevolezza più profonda e decentrata sul proprio operato.

Allo stesso modo, anche le dinamiche relazionali tra docente e studenti meritano attenzione. Domande come: "Quali qualità apprezzo in un alunno dal punto di vista caratteriale?", "Quali valori trasmetto nella mia classe, e come?", "Spiego l'utilità e l'importanza della mia materia?", "Sono disposto a negoziare aspetti del percorso educativo?", "Adatto il mio stile in base alle diverse classi?" possono diventare strumenti

utili per riflettere su come le relazioni influenzino positivamente o negativamente l'esperienza scolastica degli studenti. In un approccio che possiamo definire "democratico", tali riflessioni dovrebbero essere integrate con strumenti di indagine come questionari, discussioni guidate e brainstorming, per raccogliere dati e sviluppare una pratica riflessiva e dialogica, tanto per l'insegnante quanto per gli studenti.

d) I condizionamenti familiari e sociali: infine, non possiamo ignorare l'influenza dell'ambiente familiare e sociale di provenienza dello studente. Il contesto socio-culturale (famiglia, amicizie, quartiere, comunità di appartenenza) incide non solo sulle conoscenze e competenze dello studente, ma anche sugli atteggiamenti verso la lingua straniera ("il tedesco è difficile", "il francese non serve", "l'inglese è capito anche se si fanno errori") o verso attività percepite come "infantili" o "poco serie" come il gioco.

3.2.7 Sport e inclusione per la disabilità

Il gioco rappresenta un mezzo fondamentale attraverso cui il bambino non solo entra in relazione con gli altri, promuovendo lo sviluppo della socializzazione, ma apprende anche in modo piacevole. L'apprendimento ludico può riguardare sia il linguaggio, sia i contenuti scolastici, utilizzando il gioco come efficace strumento didattico. Tuttavia, tale processo non è sempre semplice, soprattutto per i bambini con bisogni educativi speciali, in particolare quelli con disabilità fisiche o cognitive (Baumgartner, 2010).

Per questi bambini, l'attività ludica è ancora più importante, in quanto consente di acquisire abilità di base e autonomie spesso compromesse. Tuttavia, proprio in presenza di disabilità, la capacità di giocare può risultare limitata: problemi fisici possono ostacolare la partecipazione al gioco con i coetanei, mentre deficit cognitivi possono ridurre la comprensione delle dinamiche ludiche. In altri casi, possono emergere scarsa motivazione e limitata capacità immaginativa. Per questo motivo, per molti bambini con disabilità, il saper giocare rappresenta un punto di arrivo, non un punto di partenza.

È quindi fondamentale insegnare loro a giocare: senza un'adeguata proposta ludica, il rischio è che l'immagine di un gioco povero si sovrapponga a quella del bambino stesso, consolidando una condizione di esclusione. Nei momenti di inattività, infatti, possono emergere stereotipie, come movimenti ripetitivi e senza scopo (ad esempio sfarfallare le mani), che ostacolano non solo il gioco e l'apprendimento, ma anche la socializzazione (Ianes, 2006).

Il gioco diventa allora uno strumento per superare l'apatia legata alla disabilità e stimolare nuove competenze. Per i bambini con disabilità è essenziale integrare l'esperienza ludica nella vita quotidiana, in quanto il gioco favorisce lo sviluppo affettivo, cognitivo e relazionale. Attraverso l'attività ludica, il bambino impara a conoscere sé stesso, a esprimere emozioni, a relazionarsi con gli altri e a interpretare la realtà.

In particolare, i giochi di gruppo sono fondamentali per favorire l'integrazione, poiché stimolano dinamiche di interazione sociale, adattamento reciproco e coinvolgimento attivo, permettendo così la costruzione di amicizie tra pari. Alla luce di queste considerazioni, il gioco si configura come un indispensabile strumento pedagogico e terapeutico-riabilitativo per i bambini con disabilità (Braga e Morgandi, 2012).

Il gioco rappresenta anche un mezzo per osservare il bambino e instaurare una relazione educativa. Stabilire un legame con un bambino disabile può essere complesso, a causa delle difficoltà comunicative o della diffidenza verso l'adulto. È pertanto importante sfruttare anche i minimi interessi spontanei del bambino per costruire un rapporto basato sulla fiducia e sulla condivisione del piacere ludico.

Benefici fisici

Quando si parla di sport, si fa riferimento agli effetti benefici che esso esercita sia sulla salute fisica sia sul benessere generale dell'individuo. Il Ministero della Salute raccomanda a tutti di praticare regolarmente attività fisica per ottenere vantaggi sia a livello corporeo che mentale. L'esercizio fisico, infatti, stimola il corpo a produrre e rilasciare endorfine, sostanze chimiche naturali che migliorano il tono dell'umore.

La pratica sportiva favorisce, quindi, la produzione di endorfine che non solo innalzano il livello di benessere emotivo, ma contribuiscono anche a migliorare la qualità del sonno e a ridurre stati di stress, ansia e nervosismo.

Per chi pratica sport, un corretto stile alimentare è altrettanto importante: scegliere in modo appropriato quantità, qualità e varietà dei cibi è fondamentale per mantenere una buona salute fisica e un peso corporeo adeguato⁵³.

L'attività sportiva è particolarmente preziosa anche per le persone con disabilità: aiuta a migliorare l'equilibrio, rafforza la muscolatura necessaria per gestire con maggiore facilità gli ausili, e incrementa resistenza, forza e velocità. Inoltre, attraverso l'allenamento, si ottimizza anche la funzionalità cardiaca e si acquisiscono competenze motorie legate all'orientamento nello spazio e al coordinamento spazio-temporale.

⁵³ https://www.epicentro.iss.it/attivita_fisica/

Benefici Psicici

A differenza dei benefici fisici, quelli psicologici derivanti dall'attività sportiva sono meno immediatamente percepibili, soprattutto da chi non è esperto, e rischiano quindi di essere sottovalutati. Tuttavia, il movimento e l'attività fisica generano effetti positivi anche sul piano psichico.

Praticare attività motoria aiuta le persone con disabilità a rafforzare la fiducia in se stesse e ad acquisire maggiore sicurezza nei propri movimenti. L'esperienza sportiva consente all'atleta di esplorare le proprie capacità, migliorando la conoscenza di sé⁵⁴.

Durante competizioni o partite, l'individuo disabile è chiamato a confrontarsi con la fatica e con i propri limiti, imparando a non arrendersi di fronte alle difficoltà. Anche la gestione della sconfitta, sia essa legata al risultato finale o a una prestazione deludente, diventa un'importante lezione di resilienza, utile anche nella vita quotidiana.

Lo sport contribuisce inoltre a gestire le tensioni emotive. Attraverso l'attività fisica, si offre una valvola di sfogo per l'aggressività e la tensione interna, prevenendo il rischio di reazioni violente e impulsive.

Un altro aspetto rilevante riguarda l'autonomia: durante le attività sportive, i soggetti con disabilità spesso si trovano a gestire situazioni senza il supporto diretto dei genitori o dei caregiver. Questo li stimola a sviluppare competenze pratiche come lavarsi, vestirsi autonomamente, allacciarsi le scarpe e ricordare gli orari degli allenamenti.

Inoltre, lo sport mantiene attiva la memoria e migliora la capacità di concentrazione, stimolando anche la produzione di nuove cellule nell'ippocampo, la regione del cervello responsabile di memoria e apprendimento.

Infine, praticare sport insegna ad affrontare e accettare le situazioni impreviste o indipendenti dalla propria volontà, mantenendo comunque un atteggiamento positivo e propositivo⁵⁵.

Benefici socio-relazionali

Praticare sport offre alle persone con disabilità un'importante opportunità di integrazione sociale. Attraverso il contatto con il mondo esterno, si favorisce la collaborazione e si sperimenta la gioia delle relazioni umane. Le occasioni di interazione nello sport sono molteplici: dal rapporto con l'allenatore a quello con i compagni di squadra e gli avversari. Queste dinamiche permettono di vivere un ampio ventaglio di emozioni, di imparare a

⁵⁴ <https://www.stateofmind.it/2023/11/attivita-fisica-benessere/>

⁵⁵ https://molise.coni.it/images/molise/CR_Molise/CONIservice/CB/2014/CONInforma_5_14.pdf

gestire i conflitti e di adattare la relazione in base alle caratteristiche delle persone incontrate (Sorensen, 2003).

Durante queste esperienze, i partecipanti acquisiscono anche il rispetto delle regole. In ogni disciplina sportiva esistono regole fondamentali per garantire un gioco corretto ed equo. Imparare a seguirle non significa solo rispettare la struttura del gioco, ma anche accettare il giudizio altrui, impegnarsi duramente negli allenamenti e rifiutare comportamenti contrari all'etica sportiva, come l'uso di sostanze dopanti.

Accanto alle regole scritte, nello sport si apprendono anche norme di comportamento non formalizzate, indispensabili per una convivenza rispettosa: il rispetto degli allenatori, dei compagni e degli avversari, così come l'impegno sia durante le gare sia durante gli allenamenti.

Nel contesto degli sport di squadra, emerge il concetto di gruppo: una comunità di persone che condividono obiettivi, valori e motivazioni. Ogni membro è interdipendente dagli altri e rappresenta al contempo una risorsa per la squadra. Per gli atleti con disabilità, sentirsi parte integrante del gruppo rappresenta una fonte di grande soddisfazione, poiché favorisce il senso di accettazione e di appartenenza sociale. All'interno della squadra, il sostegno reciproco diventa essenziale e ogni atleta si impegna attivamente per il bene comune.

Un altro elemento centrale è l'agonismo, inteso come espressione naturale della competitività umana, che si manifesta nello sport così come nella vita quotidiana. Discipline come il tiro con l'arco, la pallanuoto o il tennis tavolo offrono ai disabili l'opportunità di gareggiare contro altri atleti con disabilità, instaurando anche legami di amicizia duraturi. L'esperienza dell'agonismo condiviso aiuta a superare le barriere tra persone con e senza disabilità, contribuendo alla costruzione di rapporti basati sul rispetto e sulla reciproca valorizzazione (Kiuppis, 2016).

3.3 Multilinguismo e sport

“Lo sport è un'attività sociale irresistibile: le imprese sportive oltrepassano le frontiere, uniscono i popoli e alimentano racconti di grande fascino. Un "terreno di coltura" ideale per la diversità linguistica, che nello sport si manifesta in mille modi e si intreccia con le storie di vita personali.” (Zanasi, 2024)

Nel dinamico mondo dello sport, la lingua è un potente mezzo di comunicazione che

unisce atleti e tifosi provenienti da contesti diversi in tutto il mondo. Il multilinguismo non solo migliora la comunicazione dentro e fuori dal campo, ma promuove anche l'inclusività, lo scambio culturale e la collaborazione internazionale. Di seguito si riporteranno, brevemente, alcune delle caratteristiche principali che rendono il multilinguismo una risorsa determinante negli sport.

Per quanto riguarda il linguaggio globale dello sport, esso ha la capacità unica di superare le barriere linguistiche e culturali, unendo persone di paesi, culture e gruppi linguistici diversi attraverso una passione comune per la competizione, il lavoro di squadra e l'eccellenza atletica. Ecco perché il multilinguismo è essenziale nel mondo dello sport (Meulder e Murray, 2017):

- Facilitare la comunicazione: in un settore sportivo sempre più globalizzato, atleti, allenatori e staff delle squadre provengono spesso da contesti linguistici diversi. Il multilinguismo consente una comunicazione efficace all'interno delle squadre, migliorando il coordinamento, lo sviluppo delle strategie e l'ottimizzazione delle prestazioni.
- Coinvolgere i tifosi di tutto il mondo: gli eventi sportivi attraggono un pubblico globale, con tifosi che si sintonizzano da ogni angolo del mondo per sostenere le loro squadre e i loro atleti preferiti. La comunicazione multilingue, inclusi commenti, interviste e contenuti sui social media, consente alle organizzazioni sportive di coinvolgere i tifosi nella loro lingua madre, creando un'esperienza più coinvolgente e inclusiva.
- Promuovere lo scambio culturale: lo sport funge da piattaforma per lo scambio e la comprensione culturale, consentendo ad atleti e tifosi di conoscere culture, tradizioni e lingue diverse. Il multilinguismo favorisce il rispetto per la diversità e promuove un senso di unità e cameratismo tra individui con *background* linguistici diversi.

Esistono anche diverse strategie per abbracciare il multilinguismo nello sport:

- Canali di comunicazione multilingue: fornire contenuti e canali di comunicazione multilingue, inclusi siti web, piattaforme di social media e app mobili, per soddisfare un pubblico diversificato in tutto il mondo. Tradurre le informazioni

chiave, gli aggiornamenti e gli annunci in più lingue per garantire accessibilità e coinvolgimento.

- **Formazione sulla diversità linguistica:** offrire formazione sulla diversità linguistica ad atleti, allenatori e staff delle squadre per facilitare una comunicazione efficace e la comprensione culturale all'interno di squadre multiculturali. Incoraggiare l'apprendimento delle lingue e lo scambio interculturale per promuovere l'inclusività e la collaborazione dentro e fuori dal campo.
- **Gestione multilingue degli eventi:** implementare strategie di gestione multilingue degli eventi per le competizioni sportive internazionali, tra cui segnaletica multilingue, servizi di interpretariato e zone per i tifosi specifiche per lingua. Assicurarsi che tutti i partecipanti e gli spettatori si sentano benvenuti e accolti, indipendentemente dal loro *background* linguistico.
- **Sensibilità culturale:** promuovere la sensibilità e la consapevolezza culturale tra atleti, allenatori e organizzazioni sportive per evitare malintesi o conflitti legati alle differenze linguistiche e culturali. Rispettare la diversità linguistica e incoraggiare il dialogo e il rispetto reciproco tra persone di diversa provenienza.
- **Celebrare la diversità linguistica:** celebrare la diversità linguistica come punto di forza e risorsa all'interno della comunità sportiva, riconoscendo il contributo degli atleti e dei tifosi provenienti da contesti linguistici diversi.Cogliere le opportunità di scambio linguistico, celebrazioni culturali e iniziative collaborative che promuovono l'unità e la solidarietà.

In conclusione, il multilinguismo svolge un ruolo fondamentale nell'unire atleti e tifosi di tutto il mondo, arricchendo l'esperienza sportiva e promuovendo la connettività globale. Abbracciando la diversità linguistica, le organizzazioni sportive possono promuovere l'inclusività, lo scambio culturale e la collaborazione internazionale, creando una comunità sportiva più vivace e interconnessa (Kelly Holmes e Pietikäinen, 2012).

3.3.1 Esempi di multilinguismo nell'universo sportivo

Si riporta, di seguito, l'esempio dei Giochi della XVII Paralimpiade tenutisi a Parigi dal 28 agosto al 8 settembre 2024. Oltre alle classiche figure di atleti, allenatori e spettatori, sono entrati in gioco anche altri attori sociali più raramente associati alle attività sportive. Si

tratta di numerosi interpreti e traduttori, sia professionisti che volontari: una vera squadra di atleti linguistici, potremmo dire, che ogni quattro anni assicura il dialogo tra migliaia di atleti di circa 200 nazioni, giornalisti internazionali e miliardi di telespettatori in tutto il mondo. Il Comitato Olimpico Internazionale utilizza ufficialmente l'inglese, il francese e la lingua del paese ospitante, ma la moltitudine di delegazioni e media internazionali trasforma l'evento in un nuovo centro di interesse internazionale⁵⁶.

Il fenomeno del multilinguismo nello sport, però, non è limitato ai soli Giochi Olimpici. Un volume pubblicato qualche tempo fa dall'Università per Stranieri di Siena (Siebetcheu, 2020) ha evidenziato il forte legame tra attività sportive e competenze linguistiche, mostrando come molti atleti professionisti siano abituati a usare più lingue nella loro quotidianità. Si consideri il calcio: secondo *l'Innsbruck Football Research Group*, la padronanza di più idiomi rappresenta una competenza cruciale nella carriera di un calciatore, tanto quanto le abilità tecniche. Spesso, infatti, i campioni del pallone sono anche poliglotti esperti (Lavric, 2018). Nel rugby, ad esempio, i giocatori della Benetton Treviso, impegnati in un campionato internazionale, si ritrovano a fare da interpreti in campo, passando dall'italiano all'inglese con occasionali incursioni nel dialetto veneto (Gallina, 2020). Situazioni analoghe si riscontrano anche tra le atlete della Serie A1 di pallavolo e nelle squadre di basket.

In aggiunta, è interessante notare come anche le discipline sportive, così come chi le pratica, attraversino i confini geografici, arricchendosi via via di nuovi termini e significati. Questo arricchimento lessicale è il risultato di un percorso di contaminazioni linguistiche che si stratificano nel tempo. Un caso emblematico è quello del jiu-jitsu brasiliano (BJJ), uno sport non olimpico ma di grande popolarità, nato in Brasile su base giapponese, cresciuto negli Stati Uniti e oggi presente anche in Italia (Benthall, 2004). Il suo vocabolario è un mosaico linguistico: termini giapponesi come *oss* (saluto) e *uke* (partner dimostrativo), portoghesi come *mestre* (maestro), inglesi come *escape* (uscita laterale) e *back mount* (posizione di controllo da dietro), si mescolano a versioni italianizzate come *rollare* (da *to roll*) o *raspare* (da *raspar*).

Oltre a ciò, lo sport fa un uso intensivo di metafore per rappresentare azioni, tecniche e strategie con immagini vivide. Anche in quest'ambito, le differenze linguistiche si riflettono in modi curiosi di interpretare le stesse realtà. Nel BJJ, ad esempio, il blocco di un arto con una leva articolare è descritto in inglese come *lock* (lucchetto), mentre in

⁵⁶ <https://www.comitatoparalimpico.it/parigi-2024.html>

italiano si parla di chiave, richiamando l'idea di un meccanismo che ruotando causa una torsione. Un altro esempio famoso è quello del calcio di rigore "a cucchiaio", che in Brasile si chiama cavadinha, ovvero "piccola cavità": due metafore diverse per la medesima tecnica (Benthall, 2004).

In definitiva, il multilinguismo pervade l'universo sportivo in ogni suo aspetto: dalla cronaca giornalistica alla traduzione, dal linguaggio del corpo a quello metaforico, fino alle storie personali di chi, attraverso lo sport, apprende una nuova lingua o, al contrario, grazie alla conoscenza linguistica, riesce ad aprire le porte di club di prestigio. È insomma un rapporto virtuoso in cui, oltre a partecipare, si può davvero vincere.

3.3.2 Analisi della terminologia sportiva in diverse lingue

Il termine linguaggio sportivo, o lingua dello sport (quest'ultima espressione in uso già dalla fine del XIX secolo e impiegata, ad esempio, da Bertolini nel 1923), indica sia l'insieme delle terminologie tecniche specifiche delle diverse discipline sportive – riferite ad attrezzi, gesti e regole di ciascuno sport – sia, in particolare, le diverse forme di comunicazione orale e scritta utilizzate per raccontare, analizzare o commentare eventi sportivi e figure di rilievo del mondo dello sport, con particolare riferimento al giornalismo, e soprattutto alle cronache calcistiche.

L'orientamento a definire la lingua dello sport principalmente in relazione al linguaggio giornalistico affonda le sue radici in un celebre contributo di Devoto del 1939, dedicato alle “cronache del calcio”, che rappresenta uno dei primi interventi linguistici sul tema in Italia. Devoto classificava il giornalismo sportivo come una delle varietà settoriali del linguaggio, non tanto per l'uso di un lessico tecnico, quanto per le sue caratteristiche stilistiche marcate e per la sua capacità di influenzare la lingua comune. Infatti, il linguaggio giornalistico sportivo, grazie alla sua ampia diffusione, contribuisce all'arricchimento dell'italiano contemporaneo, introducendo non solo termini specialistici ma anche costruzioni sintetiche, formule telegrafiche e locuzioni di registro colloquiale o affettivo.

Tuttavia, per comprendere appieno la lingua dello sport, non si può limitarne l'analisi al solo ambito giornalistico. È fondamentale considerare anche il ruolo e le peculiarità della terminologia tecnica all'interno delle singole discipline. Tale terminologia è parte integrante della pratica sportiva stessa: essa contribuisce a definire le regole e l'identità di

ciascuno sport e presenta un certo grado di stabilità. L'introduzione di nuovi termini, infatti, non è frequente e, quando avviene, può modificarne la struttura regolamentare o persino la natura. In questo, il linguaggio sportivo si differenzia nettamente dal linguaggio scientifico, dove l'innovazione terminologica riflette e accompagna l'evoluzione del sapere.

Anche nei contesti comunicativi meno tecnici, l'uso di vocaboli specialistici dello sport risulta quindi inevitabile. Rispetto ad altri linguaggi settoriali, tuttavia, il livello puramente specialistico del linguaggio sportivo è poco sviluppato e limitato a documenti come regolamenti ufficiali o trattazioni tecniche, e per questo poco analizzato (si veda ad esempio Bascetta, 1962). Inoltre, la linea di confine tra il linguaggio divulgativo e quello specialistico è spesso sfumata e molti studiosi come Giovanardi (2009) concordano nel ritenere che il linguaggio sportivo si caratterizzi principalmente per la sua funzione divulgativa. Infatti, attraverso media tradizionali ed elettronici, esso è indirizzato a un pubblico ampio e variegato, e mira a coinvolgere ed emozionare, tanto nella forma scritta quanto in quella trasmessa.

I tecnicismi, pur essendo spesso percepiti come elementi di un gergo quasi esclusivo, svolgono un ruolo centrale nel generare partecipazione e senso di appartenenza tra i tifosi, che costituiscono un pubblico ben più ampio rispetto ai praticanti effettivi. In tal senso, il linguaggio sportivo contribuisce al fascino e all'attrattiva esercitati dalle varie discipline.

Infine, la sempre maggiore diffusione degli sport di squadra – come calcio, basket e baseball – ha rafforzato la presenza del linguaggio sportivo nella lingua generale, favorendone l'adozione in altri ambiti comunicativi, come il giornalismo e il linguaggio politico. Parallelamente, si osserva la capacità del linguaggio sportivo di assimilare tendenze e strutture linguistiche della lingua comune, soprattutto a livello lessicale e morfosintattico, rafforzando così il suo ruolo di ponte tra specialismo e comunicazione di massa.

3.3.3 L'influenza della lingua inglese

Nel corso dei secoli, ogni lingua ha assimilato numerosi elementi lessicali provenienti da altre lingue, a seguito di contatti di natura diversa – culturale, commerciale, politica, ecc. Con il tempo, questi termini, originariamente appartenenti alla lingua dominante, si sono integrati stabilmente nei sistemi linguistici delle lingue riceventi, al punto che oggi risulta

spesso difficile distinguere con precisione tra parole autoctone e prestiti linguistici. Da oltre cinquant'anni, inoltre, si assiste a una diffusione capillare, a livello globale, di vocaboli di origine inglese. Questi prestiti, noti come anglicismi, sono definiti dalla Treccani (2025)⁵⁷ come "parole, locuzioni o strutture proprie dell'inglese, adottate da un'altra lingua sia nella loro forma originaria, sia con adattamenti fonetici".

Determinare con esattezza la quantità di anglicismi presenti in una lingua è un compito complesso, poiché essa dipende da molteplici variabili. Un primo aspetto rilevante è quello della diamesia, ovvero la modalità attraverso cui un messaggio viene trasmesso. Questa variabile consente di distinguere l'uso degli anglicismi nella lingua scritta – tradizionalmente più resistente all'influenza esterna a causa delle norme che la regolano, anche se recentemente si è mostrata più flessibile – rispetto alla lingua parlata, decisamente più aperta all'ingresso di nuovi termini. Un secondo elemento da considerare è il campo lessicale di riferimento: è importante, infatti, distinguere tra lessico d'uso quotidiano e quello tecnico-scientifico, in cui la presenza di anglicismi è spesso più marcata.

Per analizzare in modo efficace l'incidenza degli anglicismi nell'italiano odierno e anche nel tedesco contemporaneo, è fondamentale comprendere come ciascuna di queste lingue abbia storicamente accolto i prestiti stranieri e come, attualmente, ne gestisca la presenza, adattandoli – in misura diversa – alle proprie regole fonologiche, morfologiche e sintattiche.

3.3.5 Il linguaggio dello sport

Il linguaggio sportivo, più precisamente la lingua utilizzata nello sport, rientra nella categoria delle lingue settoriali o specialistiche. Per lingua speciale si intende una variante della lingua generale, caratterizzata da un vocabolario specifico, legato a un ambito tematico o professionale ben definito. Tra le molte varietà settoriali, quella sportiva è probabilmente la più influente sull'italiano standard, a causa del profondo legame dello sport con la cultura italiana, dove esso ha sempre avuto un ruolo rilevante. Non sorprende, dunque, che l'italiano contemporaneo presenti numerosi neologismi, termini tecnici e metafore provenienti direttamente dall'ambito sportivo (Chalupinski, 2013).

Molti tecnicismi sportivi, inclusi numerosi prestiti da lingue straniere, sono ormai parte integrante del lessico d'uso quotidiano. Anche il lessico sportivo ha attraversato, nel

⁵⁷ <https://www.treccani.it/vocabolario/anglicismo/>

tempo, fasi di trasformazione, influenzate da contesti storici particolari. Un esempio significativo è rappresentato dall'epoca fascista, durante la quale la politica autarchica del regime intervenne con forza per limitare l'ingresso di termini inglesi non adattati, sostenendo un'esplicita campagna di italianizzazione del linguaggio sportivo (Gualdo, 2019).

L'obiettivo del nazionalismo linguistico dell'epoca era quello di difendere e promuovere la lingua italiana, contenendo l'influenza di modelli culturali e linguistici stranieri, già fortemente presenti prima della Seconda guerra mondiale, come discusso nel primo capitolo di questo elaborato. In questo contesto, a partire dal 1940, la Reale Accademia d'Italia avviò un processo di coniazione di equivalenti italiani per i forestierismi (Gualdo, 2019). Tuttavia, pur se sostenuta con decisione, tale politica linguistica risultò in parte incoerente e contraddittoria. Un esempio emblematico è costituito dal titolo del periodico *Sport Fascista*, che conteneva esso stesso un termine straniero, "sport" (Chalupinski, 2013). Nonostante l'introduzione di diversi neologismi italiani, il processo di sostituzione non fu totale. Alcuni prestiti trovarono corrispondenti italiani (come *corner* → calcio d'angolo, *goal* → rete, *boxe* → pugilato, *basketball* → pallacanestro, *match* → incontro, *record* → primato, *volley* → pallavolo, *offside* → fuorigioco, *game* → gioco), ma spesso le due forme coesistono nell'uso quotidiano, dando origine a una situazione di "compresenza".

Inoltre, accanto alla sostituzione con termini italiani, il periodo fascista fu anche segnato da un processo di adattamento morfologico e fonetico dei forestierismi, che venivano resi più conformi al sistema linguistico italiano. Esempi di questa strategia di integrazione sono termini come *gol*, *crossare*, *marcare*, ecc. (Chalupinski, 2013).

3.3.6 Gli anglicismi nello sport

L'ampia presenza di termini stranieri, e in particolare di anglicismi, nel linguaggio sportivo trova le sue radici principalmente in motivazioni di tipo storico. Come discusso nel capitolo precedente, il processo di diffusione degli anglicismi nelle lingue e culture del mondo è stato inizialmente promosso dall'Inghilterra, seguita poi dagli Stati Uniti. Durante il XIX secolo, infatti, il Regno Unito occupava una posizione di primo piano in Europa, distinguendosi in numerosi ambiti, tra cui anche quello sportivo. Dopo la Seconda guerra mondiale, questo ruolo di guida passò progressivamente agli Stati Uniti, che si imposero come centro di riferimento per l'innovazione e lo sviluppo anche nel settore sportivo.

Molte discipline sportive, infatti, hanno avuto origine proprio nei paesi anglofoni, per poi diffondersi a livello internazionale.

L'Inghilterra è considerata la patria non solo del concetto stesso di sport, ma anche di numerosi termini fondamentali del vocabolario sportivo, come baseball, cricket, cross, derby, football, goal, hockey, polo, record e tennis (Gualdo, 2019). Gli Stati Uniti, invece, hanno contribuito in modo decisivo all'arricchimento del lessico sportivo nel XX secolo, introducendo parole come basketball, dribbling, finish, golf, offside e rally (Zolli, 1991).

Oggi il lessico sportivo italiano comprende un numero considerevole di forestierismi, tra cui *bomber*, *assist*, *team*, *leader*, *club*, *derby*, *playmaker*, *coach* e altri ancora, la maggior parte dei quali di derivazione angloamericana. Una caratteristica peculiare di questa terminologia è la varietà di modalità attraverso cui i prestiti vengono integrati nella lingua: alcuni mantengono la forma originale, altri subiscono adattamenti linguistici, mentre altri ancora sono tradotti parzialmente o interamente sotto forma di calchi.

Inoltre, il linguaggio sportivo si distingue per la sua notevole creatività, che ha favorito la diffusione di metafore e espressioni idiomatiche nate nell'ambito sportivo ma entrate a far parte dell'uso quotidiano. Esempi significativi sono espressioni come prendere in contropiede, salvarsi in calcio d'angolo, giocare in casa, essere in *pole position*, seminare gli avversari, abbassare la guardia, che ormai sono comunemente utilizzate anche al di fuori del contesto sportivo.

3.4 Terminologia sportiva e apprendimento linguistico: esperienze didattiche

L'approfondimento della terminologia sportiva può costituire uno strumento didattico efficace e stimolante per l'insegnamento delle lingue, specialmente in contesti multiculturali o nei programmi dove si integrano apprendimento linguistico e attività sportive. Insegnare una lingua attraverso lo sport, e in particolare facendo leva sul lessico sportivo, rappresenta un approccio innovativo e coinvolgente, che si rivela particolarmente utile nelle scuole con una forte presenza di studenti migranti o in percorsi non tradizionali di educazione linguistica. Questo metodo si basa sull'idea che il linguaggio sportivo, grazie alla sua immediatezza e alla sua diffusione globale, sia in grado di facilitare sia

l'apprendimento linguistico sia l'inclusione culturale (Eurydice, 2023)⁵⁸.

Lo sport, infatti, offre contesti comunicativi autentici e dinamici, dove gli studenti hanno l'opportunità di usare la lingua in modo pratico e concreto. Le istruzioni di gioco, le regole, i ruoli nei team e le interazioni spontanee diventano occasioni reali per apprendere vocaboli e strutture grammaticali in situazione. Attraverso l'acquisizione dei termini specifici (ad esempio passare, tirare, segnare, fallo, campo, rete), gli studenti sviluppano non solo competenze lessicali tecniche, ma anche una maggiore consapevolezza delle differenze linguistiche e culturali tra i vari paesi. In classe, si possono svolgere attività come:

- creazione di glossari multilingue di termini sportivi;
- giochi linguistici a tema (come *memory*, cruciverba, quiz);
- confronti tra vocaboli sportivi in diverse lingue.

Un modello pratico di didattica che integra sport e lingua è rappresentato dall'approccio CLIL, che consente di insegnare argomenti legati all'educazione fisica o ai regolamenti sportivi utilizzando una lingua straniera o una seconda lingua. Questa metodologia è particolarmente adatta a studenti che incontrano difficoltà nei metodi didattici più tradizionali e che, grazie al coinvolgimento fisico e comunicativo dell'attività sportiva, possono partecipare più attivamente e con maggiore motivazione (Caon, 2022).

Un altro aspetto importante è il riconoscimento e la valorizzazione delle lingue madri degli studenti migranti. Le attività sportive possono diventare un'occasione per includere e rispettare la diversità linguistica, attraverso esercizi che prevedano la traduzione dei termini sportivi in più lingue, creando un ambiente educativo inclusivo e plurilingue. Questo approccio contribuisce a:

- rafforzare l'autostima degli studenti non italofoini;
- promuovere la conoscenza e lo scambio tra studenti di lingue diverse;
- favorire il rispetto delle diverse identità linguistiche.

Tra le attività didattiche praticabili si possono menzionare:

- **“Il dizionario dello spogliatoio”**: creazione collaborativa di un glossario con i termini sportivi più utilizzati durante una partita;
- **Role play sportivi**: simulazioni di interviste o telecronache per sviluppare le abilità orali;
- **Percorsi interdisciplinari**: progetti che combinano sport, educazione civica e

⁵⁸ https://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2024/02/Quaderno_56_cifre-chiave-lingue-2023.pdf

apprendimento linguistico, affrontando tematiche come il fair play, la cooperazione e la lotta alla discriminazione.

3.4.1 L'apprendimento integrato di contenuti e di lingua: il CLIL

Come riportato nel precedente capitolo, una delle metodologie più utilizzate e riconosciute nell'ambito della didattica, che permette di integrare attività sportiva e lingue straniere è il metodo CLIL (*Content and Language Integrated Learning*). Tale approccio è una metodologia relativamente recente, promossa dal Consiglio d'Europa e integrata nel sistema scolastico italiano, in particolare nella scuola secondaria di secondo grado. Rappresenta una vera innovazione, poiché consente agli studenti non solo di migliorare le proprie competenze linguistiche in una lingua straniera, ma anche di approfondire le conoscenze delle discipline non linguistiche attraverso la stessa lingua straniera. Di seguito si illustreranno le principali caratteristiche (Balboni, 2014).

Il termine *CLIL* indica un approccio didattico in cui una disciplina del curriculum – diversa dalla lingua – viene insegnata attraverso una lingua straniera, che diventa così il mezzo di trasmissione dei contenuti. Questo metodo consente di sviluppare simultaneamente le competenze relative alla materia e quelle linguistiche. La diffusione del CLIL in Europa ha preso avvio a metà degli anni Novanta; in Italia, le prime esperienze pilota sono state rese possibili da iniziative e progetti europei realizzati in collaborazione tra scuole, atenei e varie istituzioni.

Nel contesto italiano, la riforma della scuola secondaria superiore introdotta con la Legge 53/2003, e successivamente i regolamenti del 2010, hanno reso obbligatoria l'adozione di almeno una disciplina non linguistica (DNL) insegnata in lingua straniera nell'ultimo anno dei licei e degli istituti tecnici, mentre nei licei linguistici l'obbligo riguarda due discipline a partire dal terzo e quarto anno⁵⁹.

Il CLIL si configura come un approccio che integra l'apprendimento linguistico con quello disciplinare, perseguendo un doppio obiettivo: da un lato permette allo studente di acquisire conoscenze relative alla materia studiata, dall'altro di potenziare le proprie abilità linguistiche in una lingua diversa da quella normalmente utilizzata per l'insegnamento. Questo metodo mira a:

- preparare gli studenti a vivere in una società sempre più globalizzata, aumentando

⁵⁹ <https://www.mim.gov.it/normativa1>

le opportunità occupazionali (obiettivi socio-economici);

- trasmettere valori di apertura, tolleranza e rispetto verso altre culture attraverso l'uso della lingua straniera come mezzo di comunicazione (obiettivi socio-culturali);
- promuovere l'apprendimento linguistico in modo pratico e comunicativo, motivando gli studenti all'uso della lingua in contesti reali (obiettivi linguistici);
- facilitare l'apprendimento dei contenuti disciplinari con un approccio didattico innovativo (obiettivi pedagogici).

La metodologia CLIL, promuovendo lo sviluppo simultaneo di competenze linguistiche e disciplinari, si basa su obiettivi integrati e privilegia un modello didattico centrato sullo studente. A differenza dell'insegnamento tradizionale, più trasmissivo e frontale, il CLIL favorisce un apprendimento attivo e collaborativo: gli studenti partecipano attivamente attraverso attività pratiche, lavori di gruppo e compiti operativi che stimolano l'interazione e l'elaborazione autonoma dei contenuti.

Inoltre, questo approccio incoraggia l'uso delle tecnologie digitali e dei materiali multimediali, che sostengono l'apprendimento attivo in modo naturale. Per esempio, attività di ricerca online consentono agli studenti di reperire informazioni, rielaborarle e trasformarle in nuove conoscenze. L'utilizzo di risorse multimediali come video, audio e animazioni aumenta l'esposizione alla lingua straniera, facilita la comprensione attraverso la componente visiva e stimola modalità di apprendimento che spesso non trovano spazio nella didattica tradizionale (Balboni, 2014).

Un aspetto fondamentale del CLIL è il supporto didattico offerto attraverso la tecnica dello *scaffolding* (impalcatura), che non consiste semplicemente nel trasmettere informazioni, ma nel fornire strumenti utili a rendere lo studente progressivamente autonomo. Il docente utilizza diverse strategie di supporto:

- **verbali:** spiegazioni semplificate, parafrasi, esempi, ripetizioni;
- **didattiche:** attività di preparazione al testo, anticipazioni sui contenuti;
- **linguistiche:** creazione di glossari, mappe concettuali, individuazione delle funzioni comunicative;
- **non verbali:** uso di schemi, diagrammi, evidenziazione di parole chiave, suddivisione dei testi in sezioni, utilizzo di grafici e linee del tempo.

Tra le attività pratiche più efficaci per l'insegnamento CLIL si possono citare: individuare

termini chiave nei testi, completare schemi e tabelle, etichettare immagini o paragrafi, correggere errori, riordinare informazioni, formulare domande a partire da risposte date, abbinare testi e immagini o concetti e definizioni, prendere appunti durante l'ascolto o la lettura, svolgere attività a coppie per colmare informazioni mancanti (*information gap*), giochi di ruolo, esercizi di *problem-solving*, dibattiti e *web-quest* per approfondimenti.

Oggi sono disponibili numerosi strumenti digitali online che possono supportare i docenti nella pianificazione e realizzazione delle lezioni CLIL (De Maurissens, 2018).

Infine, il profilo dell'insegnante CLIL nella scuola secondaria di secondo grado prevede competenze linguistiche certificate nella lingua straniera utilizzata come veicolo e competenze metodologiche e didattiche specifiche, acquisite tramite corsi universitari di perfezionamento da 60 CFU. Tali percorsi formativi, insieme alla certificazione linguistica, sono riconosciuti nei concorsi e nelle graduatorie scolastiche, attribuendo punteggi aggiuntivi (fino a 7 punti per i concorsi e fino a 9 punti per l'aggiornamento delle Graduatorie Provinciali delle Supplenze).

3.4.2 Il dizionario dello spogliatoio

L'attività denominata "Il dizionario dello spogliatoio" si configura come una strategia didattica originale che unisce l'apprendimento linguistico al contesto sportivo, ponendosi come uno strumento privilegiato per promuovere il multilinguismo e favorire l'inclusione culturale all'interno della classe. Questa iniziativa, sviluppata nell'ambito degli studi sul legame tra lingua e sport (Siebetchu, 2020), trae ispirazione dal linguaggio autentico utilizzato da atleti e appassionati in contesti informali, come appunto lo spogliatoio, spazio simbolico e concreto di comunicazione spontanea e interculturale tra sportivi.

L'attività mira principalmente alla creazione collaborativa di un glossario sportivo, frutto della raccolta, della condivisione e dell'organizzazione dei termini incontrati durante la pratica sportiva o derivati dall'esposizione a linguaggi sportivi (telecronache, interviste, regolamenti, ecc.). Gli studenti vengono invitati a registrare le parole chiave emerse durante le attività sportive o l'osservazione di eventi sportivi, per poi analizzarle e sistematizzarle insieme in classe. Il glossario si arricchisce attraverso il confronto tra le diverse lingue rappresentate nel gruppo classe, integrando traduzioni, spiegazioni e riferimenti culturali propri delle varie esperienze linguistiche degli alunni.

Sul piano metodologico, "Il dizionario dello spogliatoio" si fonda sui principi della

didattica attiva e collaborativa, in linea con gli approcci comunicativi e costruttivisti all'insegnamento delle lingue. Questa attività stimola l'apprendimento mediante la partecipazione diretta, l'interazione sociale e la negoziazione dei significati, invitando gli studenti a riflettere sul funzionamento della lingua all'interno di contesti concreti e autentici. Allo stesso tempo, si configura come una pratica di educazione plurilingue, poiché riconosce e valorizza le lingue madri degli alunni non italofoeni, mettendole in dialogo con la lingua di scolarizzazione e promuovendo così una competenza plurilingue e interculturale (Consiglio d'Europa, 2001)⁶⁰.

Un elemento distintivo di questa attività è il suo forte potenziale inclusivo: attraverso il riconoscimento e la legittimazione delle lingue d'origine, gli studenti di appartenenti a *background* migratorio vedono rafforzata la propria identità linguistica e culturale, contribuendo in modo attivo e significativo alla costruzione di un sapere condiviso. Questo processo favorisce l'aumento dell'autostima, del senso di appartenenza e della motivazione verso l'apprendimento linguistico.

In una prospettiva CLIL, "Il dizionario dello spogliatoio" rappresenta un modello concreto di apprendimento integrato di lingua e contenuto, in cui il lessico sportivo diventa al contempo oggetto disciplinare e strumento per l'acquisizione linguistica. L'attività può essere modulata in base ai diversi livelli di competenza linguistica presenti nel gruppo classe e si presta all'uso di modalità multimodali, mediante l'impiego di immagini, video, mappe concettuali o rappresentazioni grafiche dei termini.

Infine, "Il dizionario dello spogliatoio" contribuisce alla costruzione di un ambiente di apprendimento cooperativo e dialogico, in cui le conoscenze linguistiche individuali vengono messe in comune e trasformate in un sapere collettivo, promuovendo allo stesso tempo l'integrazione sociale e culturale all'interno del gruppo classe.

3.4.3 I *roleplay* sportivi

I *roleplay* sportivi (giochi di ruolo ambientati nel mondo dello sport) costituiscono una strategia educativa di tipo interattivo e comunicativo, particolarmente adatta a contesti scolastici caratterizzati da una ricca varietà linguistica e culturale. In questa modalità didattica, gli studenti sono coinvolti nella simulazione di situazioni comunicative tipiche dell'ambiente sportivo, interpretando ruoli diversi – come allenatori, giocatori, arbitri,

⁶⁰ <https://rm.coe.int/1680459f97>

telecronisti o giornalisti – e interagendo tra loro attraverso dialoghi spontanei o seguendo scenari prestabiliti.

Dal punto di vista pedagogico, i *roleplay* sportivi si inseriscono all'interno delle metodologie didattiche attive e cooperative, coerenti con i principi dell'approccio comunicativo e della didattica per competenze. La loro efficacia risiede nella capacità di ricreare contesti comunicativi verosimili, in cui l'uso della lingua avviene in modo autentico, mirato e funzionale all'interazione. Per queste caratteristiche, l'attività si presta a essere integrata nei percorsi CLIL, combinando l'apprendimento linguistico con i contenuti disciplinari propri dell'educazione fisica e sportiva (Balboni, 2014).

La dimensione multilingue emerge in modo significativo quando i *roleplay* sportivi vengono applicati in classi plurilingui o multiculturali, in cui gli studenti sono invitati a utilizzare, oltre alla lingua di istruzione (l'italiano), anche le proprie lingue madri o una lingua straniera veicolare, come l'inglese. Questa impostazione consente di valorizzare la diversità linguistica all'interno del gruppo classe, promuovendo un ambiente inclusivo e interculturale. In particolare, per gli studenti con *background* migratorio, lo sport e la simulazione di ruolo diventano uno spazio comune di condivisione, dove la lingua si intreccia con pratiche culturali condivise e riconosciute.

L'attività può prevedere diverse tipologie di simulazione, tra cui:

- **interviste post-partita**, con studenti nel ruolo di giornalisti e atleti;
- **telecronache di partite**, basate su eventi reali o simulati;
- **riunioni tattiche**, in cui gli studenti interpretano allenatori e giocatori;
- **conferenze stampa**, con ruoli assegnati per discutere strategie o risultati sportivi.

Questi scenari comunicativi permettono di lavorare su differenti registri linguistici (formale, informale, tecnico), sull'acquisizione del lessico specifico del linguaggio sportivo e sull'utilizzo di espressioni idiomatiche legate al mondo dello sport, sia nella lingua di istruzione sia nelle altre lingue parlate dagli studenti.

Dal punto di vista linguistico, i *roleplay* sportivi favoriscono lo sviluppo integrato delle quattro abilità fondamentali – ascolto, produzione orale, lettura e scrittura – ponendo un accento particolare sull'interazione e sull'espressione orale. Inoltre, offrono l'opportunità di esercitarsi su aspetti pragmatici e sociolinguistici della comunicazione, quali l'adattamento del registro, la negoziazione del significato e la gestione dei turni di parola.

Dal punto di vista inclusivo, questa attività promuove la consapevolezza metalinguistica e la competenza plurilingue (Consiglio d'Europa, 2001), stimolando gli studenti a riflettere sulle somiglianze e sulle differenze tra le lingue, sui fenomeni di prestito e di calco linguistico, sulle espressioni idiomatiche condivise e sui riferimenti culturali legati al linguaggio sportivo.

Infine, i *roleplay* sportivi contribuiscono alla creazione di un ambiente educativo stimolante, dinamico e partecipativo, in cui gli studenti possono mettersi alla prova in prima persona, superando eventuali ostacoli linguistici e culturali attraverso l'interazione, il coinvolgimento corporeo e la dimensione ludica che caratterizza l'attività sportiva (Siebetcheu, 2020).

3.4.5 Con i piedi, con la testa, con il cuore - il gioco del calcio per imparare

La seguente sezione intende presentare, come esempio emblematico e pertinente al tema della tesi, un progetto scolastico mirato a facilitare l'integrazione scolastica e linguistica di un gruppo di studenti vulnerabili, utilizzando il calcio come strumento principale di inclusione sociale e leva motivazionale. Parliamo del progetto "Con i piedi, con la testa, con il cuore – il gioco del calcio per imparare" portato avanti dai Centri Linguistici (Gramegna, 2020).

L'iniziativa si è sviluppata nella città di Bolzano, nel contesto particolare della provincia autonoma trilingue Alto Adige – Südtirol, caratterizzata da un sistema scolastico suddiviso in tre ordinamenti: scuole in lingua italiana, tedesca e ladina. Il progetto è nato per rispondere a una specifica esigenza segnalata dalla referente per l'intercultura dell'Istituto "Galileo Galilei" di Bolzano, un istituto che accoglie, anche durante l'anno scolastico, numerosi studenti di età compresa tra i 16 e i 18 anni, una fascia non assimilabile agli alunni in età dell'obbligo scolastico. La presenza di studenti con *background* migratorio nella scuola italiana della provincia si attesta intorno al 23%.

Su richiesta dell'istituto, nell'estate del 2017 è stato ideato un progetto basato su elementi motivazionali e sul legame tra ambito scolastico ed extrascolastico, con l'obiettivo di creare percorsi di apprendimento linguistico-comunicativo e disciplinare (Balboni, 2013), integrabili nel piano didattico dell'istituto. L'idea si è ispirata al progetto nazionale "Gioco anch'io" del Prof. Fabio Caon (2008) dell'Università Ca' Foscari di Venezia,

adattandolo alle esigenze specifiche del contesto locale e della scuola.

Il progetto ha attribuito un forte valore educativo all'attività sportiva, prevedendo 52 ore di allenamento su un campo da calcio regolamentare messo a disposizione da una nota società sportiva di Bolzano, situato proprio di fronte all'istituto, con sessioni trisettimanali di due ore per due mesi.

Gli obiettivi generali hanno incluso:

- la creazione di spazi di apprendimento e condivisione;
- l'acquisizione della lingua italiana in un ambiente stimolante;
- il sostegno al successo scolastico degli studenti vulnerabili;
- la promozione dell'educazione interculturale;
- la conoscenza e l'accesso alle strutture sportive e al territorio;
- l'introduzione di metodologie didattiche alternative;
- il coinvolgimento in rete di enti locali, associazioni sportive, scuole, federazioni, licei sportivi e sponsor privati.

Gli obiettivi specifici hanno riguardato:

- lo sviluppo delle competenze linguistiche (ascolto e uso della lingua parlata);
- il collegamento tra l'esperienza sportiva e le discipline scolastiche;
- la promozione delle relazioni tra pari e con figure adulte di riferimento;
- l'inserimento degli studenti nel contesto scolastico e sociale.

Pur attribuendo un ruolo chiave al calcio come stimolo motivazionale (Lavric, Steiner, 2018), il progetto ha riservato grande attenzione alla didattica linguistica: sono state dedicate 80 ore all'insegnamento dell'italiano L2, guidate da un'equipe di docenti specializzati, con particolare attenzione alle abilità di comprensione e produzione orale.

Gli obiettivi linguistici hanno incluso:

- la comprensione dei comandi dell'allenatore sul campo;
- la risposta adeguata a tali comandi, in linea con il modello del *Total Physical Response* (Asher, 1977);
- il riconoscimento e l'uso del lessico sportivo;
- la verbalizzazione dei termini appresi;
- l'identificazione degli anglicismi e delle strutture linguistiche collegate.

Il monitoraggio del progetto è stato condotto mediante osservazioni dirette, incontri periodici e confronti sistematici con tutti i soggetti coinvolti, rilevando un alto livello di partecipazione, motivazione e soddisfazione sia da parte degli studenti sia del personale

educativo. Il percorso si è concluso con una partita dimostrativa, che ha evidenziato lo sviluppo di competenze sportive e organizzative, oltre a progressi linguistici documentati dal passaggio di livello da pre-A1 a A1, in alcuni casi A2.

I questionari di valutazione somministrati hanno confermato i risultati positivi, pur segnalando criticità legate a problemi di comunicazione interna, mancanza di coordinamento tra i docenti di classe e quelli coinvolti nel progetto, e incoerenza nella valutazione dei progressi linguistici e motori. Si conclude pertanto che il progetto sia replicabile nei contenuti e negli obiettivi, a condizione di un maggiore coinvolgimento dei coordinatori di classe fin dalla fase di progettazione e di una più ampia condivisione tra tutti gli attori scolastici.

3.5 Sfide odierne

Si è quindi accennata, in questo capitolo, l'importanza dello sport come elemento unificatore e come ponte tra culture e realtà diverse. Si è approfondito anche il suo ruolo educativo e fondamentale nell'integrazione di studenti stranieri. Avendone approfonditi i benefici sociali, relazionali, psicologici e culturali, ne vanno adesso definiti quelli che potrebbero essere i limiti nel contesto attuale e quali prospettive si potrebbero accogliere per affrontare le sfide future. Le principali sono:

1. Disuguaglianze nell'accesso e nella qualità dell'insegnamento dell'educazione fisica

Il rapporto UNESCO *The Global State of Play* (2024) mette in evidenza profonde disuguaglianze nella possibilità di accedere all'educazione fisica:

- Solo il 58% delle nazioni ha istituito l'obbligatorietà dell'educazione fisica per le studentesse.
- Meno della metà degli insegnanti delle scuole primarie ha ricevuto una preparazione adeguata in questa disciplina.
- Circa due terzi dei Paesi destinano meno del 2% del loro bilancio scolastico a questa materia.

L'UNESCO suggerisce di garantire almeno due ore settimanali di educazione fisica alle elementari e tre alle scuole medie e superiori, obiettivi che in molti Stati non sono ancora stati raggiunti.

2. Mancanza e insufficienza delle strutture sportive

Il *Work Plan for Sport 2024–2027* della Commissione Europea evidenzia l'urgenza di investire nella realizzazione di impianti sportivi accessibili, inclusivi e sostenibili, con una particolare attenzione alle aree economicamente svantaggiate e alle fasce sociali più vulnerabili. Tuttavia, numerose strutture attualmente in uso risultano obsolete o non adatte a tutti⁶¹.

3. Promozione dell'inclusione per le persone con disabilità

Il progetto *Sport For All*, avviato nel 2025 dall'Unione Europea in collaborazione con il Consiglio d'Europa, ha l'obiettivo di favorire l'inclusione e contrastare la discriminazione nei confronti delle persone con disabilità nell'ambito sportivo. Le azioni principali del progetto includono:

- Sostenere le associazioni sportive di base nell'introduzione di pratiche inclusive;
- Offrire percorsi formativi rivolti a operatori e volontari sportivi;
- Produrre materiali educativi e avviare campagne di sensibilizzazione (Council of Europe, 2025⁶²).

4. Persistenza delle disuguaglianze di genere nello sport

Nonostante i progressi compiuti, le ragazze e le donne si trovano ancora di fronte a notevoli barriere nell'accesso alla pratica sportiva. Un rapporto UNESCO del 2024 rivela che:

- Solo il 7% delle scuole a livello mondiale garantisce un uguale numero di ore di educazione fisica a studenti e studentesse;
- Persistono ostacoli di natura culturale e strutturale che impediscono una piena partecipazione femminile alle attività sportive⁶³.

5. Diminuzione degli spazi informali per l'attività motoria

L'espansione urbana ha ridotto progressivamente gli spazi aperti utilizzabili per praticare attività fisica in modo spontaneo, come cortili, parchi e piazze. Questa riduzione limita le

⁶¹ <https://engso.eu/wp-content/uploads/2024/01/Full-Position-paper-on-the-EU-Work-Plan-for-Sport-2024-2027.pdf>

⁶² <https://www.coe.int/en/web/sport/-/promoting-inclusion-and-combating-discrimination-against-persons-with-disabilities-in-sport-new-joint-eu-coe-project>

⁶³ <https://www.unesco.org/en/articles/unesco-report-women-and-girls-access-sport-still-lagging-far-behind>

possibilità dei giovani di svolgere sport in contesti liberi e facilmente accessibili.

6. Vantaggi dell'educazione fisica sul benessere mentale e sui risultati scolastici

Secondo l'UNESCO⁶⁴, un'educazione fisica di qualità contribuisce a:

- Diminuire i tassi di obesità tra gli alunni del 30%;
- Migliorare i punteggi scolastici del 40%;
- Contrastare l'insorgenza di ansia e depressione, in particolare nelle adolescenti;
- Incrementare la frequenza scolastica fino al 20%.

Le sfide attuali richiedono una collaborazione tra scuole, governi e comunità per assicurare luoghi dedicati allo sport che siano inclusivi, accessibili e adeguati alle necessità di tutti. Puntare su investimenti nell'ambito sportivo e nell'educazione fisica significa non solo promuovere salute e benessere, ma anche sostenere l'inclusione sociale e il successo scolastico.

3.5.1 L'educazione sportiva in Italia

L'educazione sportiva in Italia, nel panorama attuale, si configura come un settore in crescita, caratterizzato da importanti progressi ma anche da sfide tuttora irrisolte. Secondo i dati del Rapporto Sport 2024, oggi circa il 64,8% della popolazione italiana, pari a oltre 37 milioni di persone, pratica attività sportiva. Di questi, più di 16 milioni svolgono sport con regolarità e continuità, un dato che segna un aumento considerevole rispetto al decennio precedente. Contestualmente, si è registrata una diminuzione del numero di persone sedentarie, che rappresentano ora il 35% della popolazione, la quota più bassa mai rilevata⁶⁵.

Nel contesto scolastico, sono stati avviati diversi progetti mirati a rafforzare l'educazione fisica e motoria. In particolare, iniziative come “Scuola Attiva Kids” e “Scuola Attiva Junior” — promosse dal Ministero dell'Istruzione e del Merito, in collaborazione con enti come Sport e Salute S.p.A., il CONI e il Comitato Italiano Paralimpico — si propongono di ampliare l'offerta sportiva nelle scuole primarie e secondarie. Questi programmi prevedono l'introduzione di docenti specializzati in educazione motoria e l'organizzazione

⁶⁴ <https://www.unesco.org/en/articles/paris-2024-unesco-calls-countries-invest-far-more-physical-education>

⁶⁵ <https://www.sportesalute.eu/images/Rapporto-Sport-2024.pdf>

di attività sportive e competizioni, con l'obiettivo di stimolare la partecipazione e promuovere l'inclusione tra gli studenti⁶⁶.

Nonostante tali iniziative, persistono criticità legate alle infrastrutture. Come evidenziato dal rapporto “Scuole disuguali” pubblicato da Save the Children, meno della metà delle scuole statali italiane — circa il 46,4% — è dotata di una palestra. Questa carenza si manifesta in maniera più marcata nelle regioni del Sud e nelle aree interne, dove l'insufficienza di spazi adeguati limita le possibilità di accesso allo sport, contribuendo ad accentuare le disparità territoriali.

Sul fronte degli investimenti, grazie alle risorse del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) sono stati destinati 890 milioni di euro per la riqualificazione di oltre mille palestre scolastiche. Tra il 2021 e il 2023, i fondi per l'edilizia scolastica hanno conosciuto un incremento del 42%, segnando un passo importante verso il miglioramento delle strutture dedicate alle attività sportive (Galuppi, 2025)⁶⁷.

Possiamo quindi dire che l'educazione sportiva in Italia sta attraversando una fase di rinnovamento, con dati incoraggianti sia sul fronte della partecipazione sia sul piano delle politiche educative. Tuttavia, per garantire un accesso equo e universale allo sport, sarà necessario proseguire gli sforzi per colmare i divari infrastrutturali e ridurre le disparità legate al territorio.

È qui che si inserisce il riconoscimento e la valorizzazione dello sport ai fini educativi, anche in contesti multilingui, caratterizzato da iniziative promettenti ma ancora frammentate.

Un esempio significativo è il progetto “Multisport” dell'Università per Stranieri di Siena, che ha analizzato le dinamiche linguistiche e culturali nello sport italiano, evidenziando come quest'ultimo possa essere uno strumento per favorire l'integrazione e l'inclusione sociale degli immigrati. Il progetto ha come obiettivo principale quello di sviluppare metodologie per individuare e analizzare le lingue parlate dagli atleti stranieri, proponendo modelli di rilevazione utili a tracciare una mappatura linguistica nel mondo dello sport italiano. Questo studio si basa sui concetti di visibilità e vitalità delle lingue. Oltre a offrire strumenti per la ricerca scientifica, esso mira a dimostrare come questi dati possano avere un'applicazione concreta, sostenendo sia la progettazione educativa sia iniziative di

⁶⁶ <https://www.sportesalute.eu/progettoscuolattiva.html>

⁶⁷ <https://www.tecnicadellascuola.it/sport-a-scuola-potenziata-lofferta-di-attivita-sportive-grazie-al-nuovo-protocollo-di-intesa-firmato-dal-governo>

valorizzazione culturale del territorio⁶⁸.

A livello scolastico, il progetto *Special Olympics Italia* promuove l'inclusione attraverso lo sport unificato, coinvolgendo studenti con e senza disabilità intellettive in attività sportive comuni, favorendo così la comprensione e il rispetto reciproco. Ci si propone di sperimentare e valorizzare le diverse abilità, aumentando la disponibilità all'accoglienza della diversità e cercando di cambiare la vita degli allievi con disabilità intellettive, riuscendo così ad intervenire sulle ingiustizie, ad evitare l'isolamento, ad educare al rispetto⁶⁹.

Anche in questo caso, però, è giusto apporre una riflessione. Nonostante queste iniziative, la presenza di programmi strutturati che integrino sistematicamente il multilinguismo nello sport educativo è ancora limitata. Le politiche educative nazionali riconoscono l'importanza del plurilinguismo, ma la sua applicazione concreta nello sport richiede ulteriori sviluppi.

In conclusione, mentre esistono progetti pionieristici che combinano sport, multilinguismo e inclusione educativa, è necessario un impegno più coordinato e sistematico per diffondere queste pratiche su scala nazionale. Il legame tra sport e multilinguismo nell'ambito educativo emerge come una risorsa dal grande potenziale, anche se ancora poco valorizzata nel contesto italiano. Nel corso di questo capitolo è stato possibile mettere in evidenza come lo sport non sia soltanto uno strumento per il benessere fisico, ma rappresenti anche un ambiente privilegiato per favorire l'incontro tra lingue e culture diverse, promuovendo dinamiche di inclusione, cooperazione e apprendimento. Attraverso la pratica sportiva, gli studenti hanno la possibilità di entrare in contatto con nuove forme di comunicazione, dove la lingua verbale si intreccia con quella corporea, consentendo a tutti — indipendentemente dal livello di competenza linguistica — di partecipare e sentirsi parte di un gruppo.

Nonostante le sue potenzialità educative, in Italia lo sport non viene ancora integrato in modo sistematico e intenzionale nei percorsi didattici finalizzati all'inclusione linguistica e culturale. Le iniziative esistenti sono spesso sporadiche e legate alla buona volontà di singoli insegnanti o istituzioni locali, mentre a livello nazionale manca una visione organica che riconosca allo sport una funzione educativa più ampia. A questa criticità si aggiunge una carenza strutturale: in molte scuole, soprattutto nelle regioni meno servite,

⁶⁸ <https://www.unistrasi.it/1/487/2981/MULTISPORT.htm>

⁶⁹ <https://www.icasola.edu.it/pagine/siamo-una-scuola-inclusiva-con-special-olympics-italia>

mancono spazi adeguati dove poter svolgere attività motorie. È un dato paradossale, se si considera l'importanza attribuita al movimento e allo sport nei documenti internazionali e nelle linee guida educative europee. Ancora oggi, infatti, l'attività fisica rischia di rimanere relegata ai margini della progettazione educativa, priva di risorse stabili e di una collocazione strutturale all'interno della scuola.

Alla luce di queste considerazioni, risulta evidente la necessità di un cambio di rotta. Perché lo sport possa realmente diventare un motore di inclusione e un veicolo per il multilinguismo, occorre investire non solo in infrastrutture adeguate, ma anche in percorsi formativi per il personale scolastico e in progetti educativi che integrino le dimensioni linguistiche, culturali e motorie. Senza un impegno concreto e continuativo, il rischio è che le potenzialità educative dello sport restino inesprese, e che si perpetui una visione riduttiva, incapace di coglierne il valore come spazio di apprendimento condiviso e inclusivo.

Conclusioni

Il presente lavoro ha inteso esplorare l'intersezione tra didattica inclusiva, multilinguismo e sport, con l'obiettivo di evidenziare come tali ambiti, spesso trattati separatamente, possano invece intrecciarsi in maniera feconda all'interno dei contesti educativi. I tre capitoli della tesi hanno consentito di costruire una visione progressivamente più articolata del tema, partendo dalle basi teoriche e normative dell'inclusione scolastica, passando per il ruolo delle competenze linguistiche nella costruzione di ambienti formativi equi, fino ad arrivare all'analisi dello sport come strumento educativo e linguistico, in particolare nei percorsi rivolti a studenti con background migratorio.

Si può affermare, quindi, che in linea generale gli studi in tema di terminologia e didattica inclusiva in riferimento allo sport e al multilinguismo abbiano colmato le ipotesi di partenza seppur con alcuni limiti, che sembrerebbero meritare ulteriori approfondimenti.

Nel primo capitolo, la didattica inclusiva è stata inquadrata come un paradigma educativo orientato alla valorizzazione delle differenze, alla partecipazione attiva di tutti e alla rimozione delle barriere all'apprendimento. L'inclusione è stata analizzata non soltanto come risposta alla disabilità, ma come cornice culturale in cui collocare ogni diversità, compresa quella linguistica e culturale.

Il secondo capitolo ha messo in luce la centralità del multilinguismo nei processi educativi contemporanei. In un contesto europeo sempre più plurilingue, riconoscere e integrare le lingue degli studenti rappresenta un elemento fondamentale per promuovere l'equità, sostenere lo sviluppo cognitivo e rafforzare il senso di appartenenza. Il multilinguismo si configura non solo come una competenza, ma come una risorsa pedagogica in grado di arricchire l'intero ambiente scolastico.

Nel terzo capitolo, si è indagata la valenza educativa dello sport, evidenziandone le potenzialità inclusive e formative, soprattutto in presenza di studenti stranieri. Lo sport, con il suo linguaggio universale e la sua dimensione cooperativa, si è dimostrato uno spazio privilegiato per l'apprendimento linguistico informale, la costruzione di relazioni interculturali e lo sviluppo dell'empatia. In particolare, è stato evidenziato come la terminologia sportiva, spesso veicolata in lingua straniera (soprattutto inglese), possa essere sfruttata come leva motivazionale e didattica per l'apprendimento linguistico e la valorizzazione delle competenze pregresse degli studenti.

Tuttavia, alcuni limiti sono da evidenziare. Innanzitutto, si tratta di un'indagine

prevalentemente teorica, che non ha potuto includere una sistematica raccolta di dati empirici sul campo. Ciò ha impedito di osservare direttamente le pratiche scolastiche e sportive che coniugano inclusione, sport e multilinguismo. Inoltre, la riflessione è stata incentrata principalmente sul contesto italiano ed europeo occidentale, senza estendere l'analisi a modelli extraeuropei che avrebbero potuto offrire interessanti spunti comparativi. Un ulteriore limite risiede nella scarsa attenzione dedicata alla formazione degli insegnanti e degli operatori sportivi, il cui ruolo è cruciale per tradurre in prassi didattiche i principi analizzati, ma spesso non ricevono la preparazione adeguata per gestire classi eterogenee.

Particolare attenzione merita il tema delle disuguaglianze nell'accesso allo sport, che nel contesto italiano rappresentano una criticità non trascurabile, soprattutto per i giovani appartenenti a fasce sociali svantaggiate o a contesti migratori. Nonostante l'attività fisica sia riconosciuta a livello istituzionale come diritto fondamentale e strumento di benessere psicofisico, permangono numerose barriere economiche, sociali e territoriali che ne ostacolano l'effettiva fruizione, come evidenziato dal rapporto UNESCO, *The Global State of Play* (2024). Le disomogeneità nella distribuzione delle strutture sportive, i costi di iscrizione alle società o ai corsi extrascolastici, la scarsa integrazione tra scuola e territorio, così come la mancanza di politiche inclusive mirate, contribuiscono a generare una frattura tra chi può beneficiare pienamente dell'attività sportiva e chi ne rimane escluso. Tale disuguaglianza si riflette in modo ancora più marcato nei percorsi scolastici, dove lo sport viene spesso relegato a una funzione marginale o accessoria.

Alla luce di quanto emerso, si aprono numerose prospettive per future ricerche e interventi concreti. Sarebbe auspicabile sviluppare modelli didattici integrati che coniughino attività motorie, educazione linguistica e inclusione sociale, soprattutto in contesti scolastici multiculturali. La formazione iniziale e continua dei docenti dovrebbe includere competenze nell'ambito della didattica multilingue e nella valorizzazione delle pratiche corporee e sportive come strumenti educativi. Parallelamente, sarebbe utile coinvolgere anche gli allenatori e le associazioni sportive in progetti formativi congiunti, affinché lo sport diventi a tutti gli effetti un agente educativo. Infine, ulteriori ricerche potrebbero approfondire il valore didattico della terminologia sportiva, sia come strumento per l'acquisizione linguistica sia come punto d'incontro tra codici culturali diversi. L'elaborazione di materiali educativi multilingui legati al mondo dello sport potrebbe rappresentare un'ulteriore risorsa per facilitare l'inclusione scolastica e la valorizzazione

delle competenze pregresse degli studenti.

In conclusione, questa ricerca ha voluto proporre uno sguardo interdisciplinare e inclusivo sul rapporto tra lingua, corpo e apprendimento, convinta che solo attraverso l'integrazione di saperi e pratiche sia possibile costruire una scuola davvero equa e capace di rispondere alle sfide della complessità contemporanea.

Bibliografia

Abdelilah-Bauer B., Trovato S. (2008), *“Il bambino bilingue. Crescere parlando più di una lingua”*, Raffaello Cortina Editore, Milano.

Ainscow, M., Slee, R. and Best, M. (2019) ‘Editorial: the Salamanca Statement: 25 years on’, *International Journal of Inclusive Education*, 23(7–8), pp. 671–676. doi: 10.1080/13603116.2019.1622800.

Amselle, J.-L. (2001), *Branchements. Anthropologie de l'universalité des cultures*, Flammarion, Parigi.

Amselle, J.-L. (2003), *Le multiculturalisme à la française*, in *Universalis*, Parigi, Encyclopaedia Universalis, pp. 119-124.

Appiah K.A. (2005), *The Ethics of Identity*, Princeton University Press.

Asher J.J., (1977), *Learning Another Language Through Actions: The Complete Teachers' Guide Book*, Sky Oaks Publications, Los Gatos, California.

Assman, A. (1993), *Arbeit am nationalen Gedächtnis. Eine kurze Geschichte der deutschen Bildungsidee*, Campus Verlag, Francoforte.

Balboni P. (2008), *Imparare le lingue straniere*, Marsilio Editore, Venezia.

Balboni P.E. (2014), *Fare CLIL. Strumenti per l'insegnamento integrato di lingua e disciplina nella scuola secondaria*, Loescher Editore, Rivoli.

Balboni P.E., (2013), *Fare educazione linguistica. Insegnare italiano, lingue straniere e lingue classiche*, Utet, Novara.

Balboni P.E., (2014), *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*, Torino, Loescher/ Bonacci, ISBN 978-88-201-2662-9, pp. 192.

Balboni, P. E. (2006), Dal “Quadro di Riferimento” al “Piano d’Azione” e al “Quadro strategico per il Multilinguismo”: linee di politica linguistica europea del prossimo decennio. In M. Mezzadri (a cura di), *Integrazione linguistica in Europa* (pp. 21-42), Novara: De Agostini Scuola.

Barac, R. Bialystok. E. (2012). Bilingual Effects on Cognitive and Linguistic Development: Role of Language, Cultural Background, and Education. *Child Development* 83, 2, 413-422 www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3305827/pdf/nihms338879.pdf.

Barone, P., Mantegazza, R. (1999), *Gli elaboratori pedagogici dell'adolescenza*, Unicopli, Milano.

- Bascetta, Carlo (1962), *Il linguaggio sportivo contemporaneo*, Sansoni, Firenze.
- Bates E. (2010), *The Evolution of the European Convention on Human Rights: From Its Inception to the Creation of a Permanent Court*, Oxford University Press.
- Baumgartner, E. (2010), *Il gioco dei bambini*, Carocci, Roma.
- Bausinger, H. (1971), *Volkskunde: von der Altertumsforschung zur Kulturanalyse*, Habel, Berlino.
- Benthall S. (2004), *Brazilian Jiu Jitsu (BJJ) and the sociology of martial knowledge*, Digifesto - <https://digifesto.com/2018/09/09/brazilian-jiu-jitsu-bjj-and-the-sociology-of-martial-knowledge/>.
- Bialystok, E. (1999). Cognitive Complexity and Attentional Control in the Bilingual Mind. *Child Development*, 70(3), 636–644.
- Bialystok, E., Craik, F.I.M., & Luk, G. (2008). Cognitive control and lexical access in younger and older bilinguals. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 34, 859-873. <http://intraspec.ca/bilinguals.pdf>.
- Bialystok, E., Luk, G., & Kwan, E. (2005). Bilingualism, Biliteracy, and Learning to Read: Interactions Among Languages and Writing Systems. *Scientific Studies of Reading*, 9(1), 43–61. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0901_4.
- Bonifacci, P., Cappello, G. and Bellocchi, S. (2012) Linguaggio e cognizione: implicazioni dal bilinguismo, *Rivista Italiana di Filosofia del Linguaggio*, 50, pp. 7-21. <http://rifl.unical.it/index.php/rifl/article/view/77>.
- Bowlby, J. (1999), *Attaccamento e perdita. L' attaccamento alla madre (Vol. 1)*, Bollate Boringhieri, Torino.
- Braga, P., Morgandi, T. (2012), *Il gioco nei servizi e nelle scuole per l'infanzia*, Edizioni Junior.
- Branch T. (1988), *Parting the Waters: America in the King Years 1954-1963*, Simon & Schuster, New York.
- Burke, J.F. (1999), Reconciling cultural diversity with a democratic community: mestizaje as opposed to the usual suspects, *Citizenship studies*, III, 1, pp. 119-140.
- Campani, G. (1999), L'educazione interculturale nei sistemi educativi europei. In F. Susi (a cura di), *Come si è stretto il mondo* (pp. 29-64), Armando Editore, Roma.
- Cantoia M., Crippa M. C., Simoncelli C., Vagli M. (2017), *Vivere lo sport: Motivazione e benessere*, PsyPrint.

Caon F., Ongini V., (2008), *L'intercultura nel pallone. Italiano L2 e integrazione attraverso il gioco del calcio*, Sinnos, Roma.

Cappa C., Fernando J., Giulivi S., Stocks G., (2012) *Dyslang Modulo 1 Multilinguismo e Alfabetizzazione*, http://dylansrv.ilc.cnr.it/WP_comphyslab/wp-content/uploads/2017/02/1ITA-MODULO-2014.pdf.

Carbonara V., Scibetta A. (2020), *Imparare attraverso le lingue. Translanguaging come pratica didattica*, Carocci, Roma.

Carbonara, V., Scibetta, A. e Bagna, C. (2020) «“l'altroparlante”. ricerca, sperimentazione e didattica plurilingue nella scuola primaria e secondaria: il coinvolgimento delle famiglie fra approccio interculturale e translanguaging», *Italiano LinguaDue*, 12(1), pagg. 353–371. doi: 10.13130/2037-3597/13766.

Carlson N. R. (2008), *Psicologia: la scienza del comportamento*, Piccin, Padova.

Carter D. (2004), *Stonewall: The Riots That Sparked the Gay Revolution*, St. Martin's Press, New York.

Casolo, F. (2014), *Didattica delle attività motorie per l'età evolutive*, Vita e Pensiero, Milano.

Castles S. & Miller M.J. (1993), *The Age of Migration: International Population Movements in the Modern World*, Pallgrave Macmillan.

Cei, A. (1998). *Psicologia dello Sport*, Il Mulino, Bologna, pp.8-9-
<http://ceiconsulting.it/it/publications/articles/doc005.pdf>.

Cenoz, J., & Gorter, D. (2013), Towards a Plurilingual Approach in English Language Teaching: Softening the Boundaries Between Languages. *TESOL Quarterly*, 47(3), 591–599. <http://www.jstor.org/stable/43268035>.

Cerruti M., Regis R., (2020), *Italiano e dialetto*, Carocci editore.

Chalupinski, B. (2013), *L'italiano neostandard: un'analisi linguistica attraverso la stampa sportiva*, University of Birmingham -
<https://etheses.bham.ac.uk/id/eprint/4839/1/Chalupinski14PhD.pdf>.

Chiari G., (1994), *Climi di classe e apprendimento. Un progetto di sperimentazione per il miglioramento del clima di classe in quattro città italiane*, Franco Angeli, Milano.

Chiusaroli D., (2021), *La didattica inclusiva*, Anicia Editore, Roma.

Coco, D., (2016), Scoprire ed educare le emozioni nelle attività ludico-sportive. Formazione & Insegnamento. *Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*. Pensa MultiMedia, Lecce.

Conte S. (2006), Giustiniano e l'ispirazione divina nei "Digesta" in *"L'Alighieri. gennaio-giugno, 2006"*, pp.1-16.

Couture, J., Nielsen, K., Seymour, M. (1996), *Rethinking nationalism*, Calgary Presses de l'Université.

Cretti L., Di Martino R., Domeneghini S. (1996), *L'inserimento lavorativo: un'azione coordinata, politiche sociali e servizi*, Milano.

Cummins, J. (1983). Bilingualism and Special Education: Program and Pedagogical Issues. *Learning Disability Quarterly*, 6(4), 373–386. <https://doi.org/10.2307/1510525>.

Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy*, Multilingual Matters LTD, Clevedon.

Cummins, J. (2011). Putting the Evidence Back into Evidence-based Policies for Underachieving Students. *The University of Toronto*, <https://rm.coe.int/putting-the-evidence-back-into-evidence-based-policies-for-underachiev/16805a0c19>.

D'alfonso, R., Garghentini, G., Parolini, L. (2005), *Emozioni in gioco. Giochi e attività per un'educazione alle emozioni*, EGA Editore, Torino.

De Bot K., Lowie W., Verspoor M. (2005), *Second Language Acquisition: An Advanced Resource Book*, Routledge.

De Boulainvilliers H. (1727), *Histoire de l'ancien gouvernement de la France*, La Haye.

De Maurissens I. (2018), Team teaching CLIL: il ruolo dell'insegnante di lingua straniera nel team: la 'spalla CLIL, *INDIRE – Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca Educativa* - https://www.indire.it/wpcontent/uploads/2015/08/clil_demaurissens_2018-1.pdf.

Demetrio D., Favaro G. (2001), *Bambini stranieri a scuola. Accoglienza e didattica interculturale nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria*, La nuova Italia, Firenze.

Demetrio D., Favaro G. (2002), *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, Franco Angeli, Milano.

Devecchi C. (2013), Il dibattito internazionale sull'inclusione, la personalizzazione e i BES. Invited Keynote presented to: *"La scuola è aperta a tutti" I Bisogni Educativi Speciali e le risposte della scuola*, Università Bocconi, Milano.

Devoto G. (1939), lingue speciali: le cronache del calcio, *Lingua nostra* 1, pp. 17-21 (ora in *Scritti minori, vol. III, Firenze 1972, pp. 164-169*).

- Di Maglie, A. (2017), Lo sport per la salute ed il benessere psicofisico in età scolare: dai dati rilevati, alcune riflessioni pedagogiche. *Formazione & insegnamento*, 15(sup2), 393-404.
- Dovigo F. (2007), *Fare differenze Indicatori per l'inclusione scolastica degli alunni con bisogni educativi speciali*, Erickson, Trento.
- Drescher, J. (2012) 'The Removal of Homosexuality from the DSM: Its Impact on Today's Marriage Equality Debate', *Journal of Gay & Lesbian Mental Health*, 16(2), pp. 124–135. doi:10.1080/19359705.2012.653255.
- Dünger, D. (1967). *Johann Gottfried Herder: Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit*. Deutsche Zeitschrift für Philosophie 15 (2):223.
- Dura, S. (2024), The European Pillar of Social Rights: How strategic agency shaped the European Union's flagship social initiative. *Social Policy & Administration*, 58(4), pp.554–567. <https://doi.org/10.1111/spol.13028>.
- Earle R. W., Baechle T. R. (2010), *Il manuale del personal trainer*, Calzetti Mariucci Editore.
- Favaro G. (2002), *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*, La nuova Italia-rsc, Firenze-Milano.
Febbraio, anno 41 nr. 250 seconda serie.
- Ferrante, A., Sartori, D. (2011), Per un'analisi del dispositivo strutturale dell'educazione sportiva. Educazione fisica e sportiva ed educazione integrale della persona, *Cqia Rivista*.
- Ferry, J.-M. (1996), *L'éthique reconstructive*, Cerf, Parigi.
- Fraser N. (1997), *Justice Interruptus: Critical Reflections on the "Postsocialist" Condition* (1st ed.), Routledge.
- Friedan B. (1963), *The Feminine Mystique*, Penguin Random House.
- G. Filoramo, M. Massenzio, M. Raveri, P. Scarpi (1998), *Manuale di Storia delle Religioni*, Laterza editori, Roma.
- Gallina F. (2020), Il rugby e il plurilinguismo: una squadra, tante lingue, l'inglese. Il caso della Benetton rugby - p. 89, *Università di Pisa*.
- García O., Sánchez M. T. (2018), "Transformando la educación de bilingües emergentes en el estado de Nueva York", in *Education, and Multilingualism*, 1, pp. 138-56.
- Garland D. (2016), *The Welfare State: A Very Short Introduction*, Oxford University Press.

Gasser, P. K., Levinsen, A. (2004), Breaking Post-War Ice: Open Fun Football Schools in Bosnia and Herzegovina. *Sport in Society*, 7(3), 457–472. - <https://doi.org/10.1080/1743043042000291730>.

Giannantoni G. (1957), *Il primo libro della “Repubblica di Platone”*, *Rivista Critica Di Storia Della Filosofia*, vol. 12, no. 2, pp. 123–45. JSTOR.

Gigli, A., & Zanchettin, A. (2014). Emozioni in campo. Una ricerca su genitori e sport. *Ricerche Di Pedagogia E Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 9(2), 111– 157. <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/4366>.

Gill, D. L., Gross, J. B., & Huddleston, S. (1983). Participation motivation in youth sports. *International Journal of Sport Psychology*, 14(1), 1–14.

Giovanardi C., (2009), *Il linguaggio sportivo, in Lingua e identità. Una storia sociale dell'italiano*, nuova ed., Roma, Carocci, pp. 293-321.

Giovannini G. (1996), *Allievi in classe stranieri in città. Una ricerca sugli insegnanti di scuola elementare di fronte all'immigrazione*, Francoangeli, Fondazione Cariplo – I.S.MU, Cremona.

Giovannini, G. (1996), *Allievi in classe, stranieri in città. Una ricerca sugli insegnanti di scuola elementare di fronte all'immigrazione*, Franco Angeli, Milano.

Gobbo F. (2000), *Pedagogia interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse*, Carocci Editore.

Godzich, A. (2010). Lingua del calcio come una lingua settoriale / Language of football as a special language, *Studia Romanica Posnaniensia*, Adam Mickiewicz university Press, Poznań, vol. XXXVII/2: 2010, pp. 95-106. ISBN: 978-83-232-2189-0. ISSN 0137-2475. DOI: 10.2478/v10123-010- 0018-y.

Goleman, D. (1996), *Intelligenza Emotiva*, Rizzoli, Milano.

Goleman, D., Gyatso, T. (2004), *Emozioni distruttive. Liberarsi dai tre veleni: rabbia, desiderio e illusione*, Mondadori, Milano.

Goleman, D., Senge, P. M. (2016), *A scuola di future*, Milano, Rizzoli Etas.

Gruzinski, S. (1999), *La pensée métisse*, Fayard, Parigi.

Gualdo, R. (2019), *Anglicismi*, Corriere della Sera, Milano.

Guasti M.T., (2007). *L'acquisizione del linguaggio*, Raffaello Cortina Editore, Milano.

Hakuta, K. (1986). The second language learner in the context of the study of language acquisition. In P. Homel, M. Palij & D. Aaronson (Eds.), *Childhood bilingualism: Aspects of cognitive, social and emotional development* (pp.31- 55). Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates.

Hakuta, K.; Bialystok, E. (1994). *In other words: the science and psychology of second-language acquisition*, BasicBooks, New York.

Hall E. (2015), *Introducing the ancient Greeks*. W. W. Norton & Company, New York.

Hall, S. (1990), *Cultural Identity and Diaspora*. In J. Rutherford (Ed.), *Identity: Community, Culture, Difference* (pp. 222-237). Lawrence & Wishart, Londra.

Hantrais L. (2007), *Social Policy in the European Union*, Palgrave Editore, Londra.

Harris D., O'Boyle M., Bates E. (2018), *Bates Harris, O'Boyle & Warbrick, Law of the European Convention on Human Rights*, Oxford University Press.

Hirschman A. (1991), *The Rhetoric of Reaction: Perversity, Futility, Jeopardy*, University Press, Cambridge.

Hoffman, M.L. (2008). *Empatia e sviluppo morale*. Il Mulino, Milano.

Holt T.C. (2020), *The Civil Rights Movement: A Very Short Introduction*, Oxford University Press.

Hulk, A., & Müller, N. (2000). Bilingual first language acquisition at the interface between syntax and pragmatics. *Bilingualism: Language and Cognition*, 3(3), 227–244. <https://doi.org/10.1017/S1366728900000353>.

Ianes, D. (2006), *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i Bisogni Educativi Speciali*, Centro Studi Erikson, Trento.

Ianes, D., Demo, H. & Dell'Anna, S. (2020), Inclusive education in Italy: Historical steps, positive developments, and challenges. *Prospects* 49, 249–263. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09509-7>.

James, H. (2012). *Making the European Monetary Union*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctt2jbx5b>.

Kelly-Holmes H., Pietikäinen S. (2012), Multilingualism and Media, in *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, DOI: 10.1002/9781405198431.wbeal0801.

Kiuppis, F. (2016), Inclusion in sport: disability and participation, *Sport in Society*, 21(1), 4–21. <https://doi.org/10.1080/17430437.2016.1225882>.

- Kormi-Nouri, R., Moniri, S., & Nilsson, L.-G. (2003). Episodic and semantic memory in bilingual and monolingual children. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44, 47-54.
- Kovács, A. M., & Mehler, J. (2009) "Cognitive gains in 7-month-old bilingual infants" (PNAS).
- Krashen S. (1981), *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Prentice Hall.
- Krashen, S. D., (1981), *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Pergamon Oxford.
- Kristeller P.O. (1961), *Renaissance Thought: The Classic, Scholastic, and Humanist Strains*, Harper Torchbooks, New York.
- Krugman P. (2011), Can Europe Be Saved?, *The New York Times Magazine*, <https://www.nytimes.com/2011/01/16/magazine/16Europe-t.html>.
- Kuhn T.S. (2009), *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Einaudi, Torino.
- Kymlicka, W. (1989), *Liberalism, community and culture*, Clarendon Press, Oxford.
- Kymlicka, W. (1995), *Multicultural citizenship: a liberal theory of minority rights*, Oxford: Oxford University Press, (tr. it.: *La cittadinanza multiculturale*, 1999, Il Mulino, Bologna).
- Labregere A. (1998), *Insertion personnes handicapées*, La Documentation Française, Parigi.
- Lacroix, M., (2002). *Il culto dell'emozione.*, Vita e Pensiero, Milano.
- Laurenti R. (1971), *Introduzione a Talete, Anassimandro, Anassimene*, Laterza Editore, Bari.
- Lavric E, Steiner J., (2018), *Multilingualism in football teams, The Aesthetics, Poetics, and Rhetoric of Soccer*, First Edition, Routledge.
- Lavric E., (2018), *The football player's feet and tongue: could it be that they both count*, University of Innsbruck.
- Li Wei (2018), "Translanguaging as a Practical Theory of Language", in *Applied Linguistics*, 39, 1, pp. 9-30.
- Linderski, J. (2000) 'Religio et cultus deorum, Mary Beard, John North and Simon Price, Religions of Rome, *Cambridge University Press, Journal of Roman Archaeology*, 13, pp. 453-463.
- Lowe L. (1996), *Immigrant Acts: On Asian American Cultural Politics*, Duke University Press, <https://doi.org/10.1215/9780822379010>.

Lydall, H. (1982), Review of *The Development of the Welfare States in Europe and America*, by P. Flora & A. J. Heidenheimer, *Journal of Political Economy*, 90(4), 874–876. <http://www.jstor.org/stable/1831361>.

Maher J.C. (2017), “*Multilingualism: A Very Short Introduction*”, Oxford Unity Press.

Malavasi, P. (2007), *Pedagogia e formazione delle risorse umane.*, Vita e Pensiero, Milano.

Marcolongo F. (2019), Il bisogno di autorealizzazione soddisfatto attraverso l’attività sportiva, *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*.

Mariani, A. M., Picci, L., & Melchiori, F. (2019). Il contributo dell’attività fisica su cognizione e apprendimento. *Formazione & insegnamento*, 17(sup1), 153-164. », X, VII.

Mariani, L. (2003), Gestire le differenze individuali. verso una pluralità di interventi, *Lingua e Nuova Didattica*, 23(2), 17-28.

Marmocchi, P., Dal’Aglia, C., Zannini, M. (2004), *Educare alle life skills: come promuovere le abilità psico-sociali e affettive secondo l’Organizzazione Mondiale della Sanità.*, Erickson, Trento.

Meulder, M. e Murray, J. J. (2017), Buttering their bread on both sides?, *Language Problems & Language Planning*, 41 (2), pp. 136–158. doi:10.1075/lplp.41.2.04de.

Meyer-Bisch, P. (1993), *Les droits culturels: une catégorie sous-développée des droits de l’homme. Actes du 7e colloque interdisciplinaire sur les droits de l’homme*, Éditions Universitaires, Friburgo.

Milani M.A., (2016), *L’educazione fisica e lo sport quali strumenti d’inclusione sociale e scolastica, per giovani disabili e studenti B.E.S.*, Alma Mater Studiorum Università di Bologna.

Minello, R., Banzato, M. (2002), *Imparare insieme: Laboratorio di didattica dell’apprendimento*. Armando Editore, Roma.

Moravcsik A. (1998), *The Choice for Europe: Social Purpose and State Power from Messina to Maastricht*, Routledge.

Morsink J. (1999), *The Universal Declaration of Human Rights: Origins, Drafting, and Intent*, University of Pennsylvania Press.

Musaio, M. (2007), *Pedagogia del bello*, Franco Angeli, Milano.

Musello M., Sarracino V., (2015), *Una scuola inclusiva. La pedagogia dei BES per una società politicamente equa*, Ed. Cafagna, Roma.

Negri N., Saraceno C. (2000), *Povert , disoccupazione ed esclusione sociale*, pp. 175-210, Il Mulino, Bologna.

Nicolet, C. (1982), *L'idée républicaine en France*, Gallimard, Parigi.

Nugent N. (2009), *The Government and Politics of the European Union*, Bloomsbury Academic, Londra.

Nussbaum MC. (2001), *The Fragility of Goodness: Luck and Ethics in Greek Tragedy and Philosophy*. 2nd ed., Cambridge University Press.

Pacchiani C. (2001), *Aristotele: la giustizia virt  politica*, in *"Filosofia politica, Rivista fondata da Nicola Matteucci"* 1/2001, pp. 29-50, doi: 10.1416/11093.

Pallier, C., Dehaene, S., Poline, J.-B., LeBihan, D., Argenti, A.-M., Dupoux, E., Mehler, J., (2003), Brain Imaging of Language Plasticity in Adopted Adults: Can a Second Language Replace the First?, *Cerebral Cortex*. Vol. 13, 2, 155-161. <http://cercor.oxfordjournals.org/content/13/2/155.full.pdf+html>.

Parekh B. (2000), *Rethinking Multiculturalism: Cultural Diversity and Political Theory*, Macmillan Pub Ltd.

Parkin T., Pomeroy A. (2007), *Roman social history: a sourcebook*. Routledge, Londra.

Parlebas, P. (1999), *Jeux, sports et sociétés (1-)*, INSEP- ditions - <https://doi.org/10.4000/books.insep.1067>.

Piatti, L., Terzi, A. (2008), *Emozioni in gioco*, La Meridiana, Molfetta.

Piccardo, E. (2019). *"We are all (potential) plurilinguals": Plurilingualism as an overarching, holistic concept*. OLBI Journal, 10.

Pinker, S. (1994). *The Language Instinct*, William Morrow and Company, New York.

Piris J.C. (2010), *The Lisbon Treaty: A Legal and Political Analysis*, Cambridge University Press

Pratt M.L. (1992), *Imperial Eyes: Travel Writing and Transculturation*, Routledge, London and New York.

Quindi G., Ermolao A. (2021), Il ruolo dell'attività fisica, in *Giornale Italiano dell'Arteriosclerosi*, 12 (1): 100-106.

Rodrigues, M. J. (2009), Europe, Globalization and the Lisbon Agenda, *Journal of Contemporary European Research*, 7(1) pp.151-152, doi: 10.30950/jcer.v7i1.372

Sen A. (2009), *The Idea of Justice*, Harvard University Press.

Serratrice, L., Sorace, A., Paoli, S. (2004), Transfer at the syntax-pragmatics interface: Subjects and objects in Italian-English bilingual and monolingual acquisition, *Bilingualism: Language and Cognition*. Vol.7, 3, 183-205

Setiawan, B. (2023) "Code-Mixing vs Code-Switching: a Study of Grammatical Perspective Through Code-Switching Varieties", *KnE Social Sciences*, 8(7), pp. 47–57. <https://doi.org/10.18502/kss.v8i7.13235>.

Siebetcheu R. (2020), Sociolinguistic Dynamics and Language Teaching in Sports, *Edizioni Università per Stranieri di Siena* (ISBN:978-88-32244-007, collana "Studi e ricerche" 5).

Siebetcheu, R. (2020), *Sociolinguistic Dynamics and Language Teaching in Sports*, Università per Stranieri di Siena Edizione.

Smith, R. E., Smoll, F. L. (1990), Self-esteem and children's reactions to youth sport coaching behaviors: A field study of self-enhancement processes. *Developmental psychology*, 26(6), 24987.

Sohn L.B. (1998), The Impact of the Universal Declaration of Human Rights on the Development of International Law, *American Journal of International Law*.

Sorensen, M. (2003), Integration in sport and empowerment of athletes with a disability, *European Bulletin of Adapted Physical Activity*, 2.

Steinem G. (2015), *My Life on the Road*, Oneworld Publications, Londra.

Stiglitz J. (2016) *The Euro: How a Common Currency Threatens the Future of Europe*, Norton & Company, New York.

Taylor C. (1994), *Multiculturalism: Examining the Politics of Recognition*, Princeton University Press.

Taylor C. (2007), *A secular Age*, Harvard University Press.

Taylor, C. (1989), *Cross-purposes: the liberal-communitarian debate*, in *Liberalism and the moral life* (a cura di N. Rosenblum), Cambridge, Mass.: *Harvard University Press*, 1989, pp. 159-182.

Taylor, C. (1991), *The malaise of modernity*, Anansi, Toronto.

Taylor, C. (1992), *The politics of recognition*, in *Multiculturalism and the 'Politics of recognition'* (a cura di A. Gutmann), Princeton, N. J.: Princeton University Press, pp. 25-73.

Taylor, C. (1993), *Sources of the self. The making of the modern identity*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Temporelli P.L. (2016), Attività fisica (moderata) e benessere cardiovascolare. Chi si ferma è perduto!, *Giornale italiano di cardiologia*;17(3):176-180. doi 10.1714/2190.23654.

Tortella, P. (2011), La mente in azione Formazione alla corporeità e alle emozioni dell'insegnante di scienze motorie. Formazione e Insegnamento, *Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 9(3), 203-208.

Tully, J. (1995), *Strange multiplicity: constitutionalism in an age of diversity*, Cambridge University Press.

Varani A. (2021), "Insegnare e apprendere in una società multiculturale: Criteri e metodi per una didattica interculturale" *OPPIinformazioni*, 129-130.

Volonterio V. (1998), *Immigrazione e pregiudizio etnico: un'indagine sugli insegnanti milanesi*, Fondazione Cariplo, Milano.

Walters M. (2005), *Feminism: A Very Short Introduction*, Oxford University Press.

Walzer, M. (1983), *Spheres of justice: a defense of pluralism and equality*, Oxford: Robertson.

Walzer, M. (1990), The communitarian critique of liberalism, in *Political theory*, XVIII, 1, pp. 6-23.

Walzer, M. (1992), *What it means to be an American*, Marsilio Publishers, New York.

Weineck J. (1980), *L'allenamento ottimale*, Calzetti Mariucci.

Widhaber L. (2007), The European Court of Human Rights: the Past, the Present, the Future, *American University International Law Review*, volume 22, issue 4.

Wieviorka, M. (1998), Le multiculturalisme est-il une réponse?, *Cahiers internationaux de sociologie*, CV, pp. 233-260.

Zaccagnini, C., Zavattini, G., C. (2007), La genitorialità come "processo evolutivo". Una riflessione nella prospettiva della Teoria dell'Attaccamento, *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, 11(2), 199–251.

Zeppilli P., Palmieri V. (2011), Manuale di medicina dello sport. Con elementi di traumatologia e pronto soccorso, *Casa editrice scientifica internazionale*.

Zhang, W., Grenier, G. (2012). "How can Language be linked to Economics? A Survey of Two Strands of Research," Working Papers 1206E, University of Ottawa, Department of Economics. <http://www.socialsciences.uottawa.ca/eco/eng/documents/1206E.pdf>.

Zoletto D. (2007), *Straniero in classe. Una pedagogia dell'ospitalità*, Cortina Editore, Milano.

Zolli, P. (1991), *Le parole straniere. Francesismi, Anglicismi, Iberismi, Germanismi, Slavismi, Orientalismi, Esotismi*, Bologna, Zanichelli Editore.

Sitografia

Accordi dei Trattati di Roma. (2024). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:11957E/TXT>.

Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile. (s.d.). Nazioni Unite. <https://www.agenziacoesione.gov.it/comunicazione/agenda-2030-per-lo-sviluppo-sostenibile/?lang=en>.

Amnesty International. (2025). *Dichiarazione Universale dei Diritti Umani*. <https://www.amnesty.org/en/what-we-do/universal-declaration-of-human-rights/>.

Caon, F. (2022). *Facilitare l'apprendimento linguistico*. Edizioni Ca' Foscari. <https://edizionicafoscarei.unive.it/media/pdf/books/978-88-6969-651-0/978-88-6969-651-0.pdf>.

Comitato Paralimpico Italiano. (2024). *Giochi Paralimpici Estivi Parigi – 2024*. <https://www.comitatoparalimpico.it/parigi-2024.html>.

Commissione Europea. (1995). *Libro bianco su istruzione e formazione: Insegnare e apprendere, verso la società conoscitiva*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee.

Commissione Europea. (2005). *Un nuovo quadro strategico per il multilinguismo* (COM 596 definitivo). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52005DC0596>.

Commissione Europea. (2008). *Il multilinguismo: Una risorsa per l'Europa e un impegno comune* (COM 566). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52008DC0566>.

Commissione Europea. (2023). *Testo completo del Pilastro europeo dei diritti sociali*. https://employment-social-affairs.ec.europa.eu/policies-and-activities/european-pillar-social-rights-building-fairer-and-more-inclusive-european-union_en.

CONI Molise. (2014). *Sport... e corretti stili di vita*. https://molise.coni.it/images/molise/CR_Molise/CONIservice/CB/2014/CONInforma_5_14.pdf.

Consiglio delle Comunità Europee. (1976). *Risoluzione del Consiglio e dei ministri della pubblica istruzione riuniti in sede di Consiglio*. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:41976X0219&from=IT>.

Consiglio d'Europa. (1954). *Articolo 2 della Convenzione culturale europea*. <https://rm.coe.int/16800645c8>.

Consiglio d'Europa. (1992). *Trattato sull'Unione europea, art. 7*. https://www.ecb.europa.eu/ecb/legal/pdf/maastricht_it.pdf.

Consiglio d'Europa. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press. <https://rm.coe.int/1680459f97>.

Consiglio dell'Unione Europea. (2014). *Conclusioni sul multilinguismo e lo sviluppo di competenze linguistiche*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614\(06\)&from=IT](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614(06)&from=IT).

Consiglio Europeo di Lisbona. (2000). *Conclusioni della Presidenza del Consiglio Europeo di Lisbona*. https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm.

Council of Europe – Language Policy Division. (2009). *Multicultural societies, pluricultural people and the project of intercultural education*. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE_texts_Source/EducPlurInter-Projet_en.pdf.

Country-specific results of Italy: The Lombardy region. (2020). *Schools for Health*. <https://www.schoolsforhealth.org/sites/default/files/editor/mapping/italy-lombardia-monitoring-2020.pdf>.

Direttiva 25 luglio 1977, n. 486. (1977). *Direttiva (CEE) n. 77/486/CEE del Consiglio relativa alla formazione scolastica dei figli dei lavoratori migranti*. https://www.edizionieuropee.it/law/html/164/eu13_03_011.html.

Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012. *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*.

Documento Falcucci. (2024). EdScuola. <https://www.edscuola.it/archivio/didattica/falcucci.html>.

ENGSO. (2024). *Position paper on the EU Work Plan for Sport 2024–2027*. <https://engso.eu/wp-content/uploads/2024/01/Full-Position-paper-on-the-EU-Work-Plan-for-Sport-2024-2027.pdf>.

Epicentro ISS. (2022). *Stile di vita e salute dei giovani italiani tra 11 e 17 anni*. <https://www.epicentro.iss.it/hbsc/pdf/indagine-2022/lombardia-2022.pdf>.

Eurydice. (2023). *Cifre chiave dell'insegnamento delle lingue a scuola in Europa*. https://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2024/02/Quaderno_56_cifre-chiave-lingue-2023.pdf.

Eurydice. (2023). *Key data on teaching languages at school in Europe – 2023 edition*. Publications Office of the European Union. <https://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2023/03/Key-Data-Languages-2023-report-EN.pdf>.

European Commission. (2009). *Study on the contribution of multilingualism to creativity*. https://www.dylan-project.org/Dylan_en/news/assets/StudyMultilingualism_report_en.pdf.

European Commission. (2015). *Language teaching and learning in multilingual classrooms*. https://ec.europa.eu/assets/eac/languages/library/studies/multilingual-classroom_en.pdf.

EUA – European University Association. (2007). *Dichiarazione di Lisbona*. <https://www.eua.eu/publications/positions/it-dichiarazione-di-lisbona.html>.

Formamentis. (2025). *L'insegnamento dell'italiano agli studenti stranieri in tutte le scuole*. <https://www.ditals.com/insegnamento-dell-italiano-agli-studenti-stranieri-in-tutte-le-scuole>.

Fрати, L. (2025). *I 5 pilastri per la salute mentale a scuola*. Casco Learning. <https://cascolearning.it/magazine/2025/03/14/i-5-pilastri-per-la-salute-mentale-a-scuola/>.

Galuppi, D. (2025). *Sport a scuola: Potenziata l'offerta di attività sportive. La Tecnica della Scuola*. <https://www.tecnicadellascuola.it/sport-a-scuola-potenziata-lofferta-di-attivita-sportive-grazie-al-nuovo-protocollo-di-intesa-firmato-dal-governo>.

Gramegna, B. (2020). *Con i piedi, con la testa, con il cuore: Il gioco del calcio per imparare*. Itals. https://www.academia.edu/92349355/CON_I_PIEDI_CON_LA_TESTA_CON_IL_CUORE_IL_GIOCO_DEL_CALCIO_PER_IMPARARE.

I.C. Asola. (2025). *Siamo una scuola inclusiva con Special Olympics Italia!*. <https://www.icasola.edu.it/pagine/siamo-una-scuola-inclusiva-con-special-olympics-italia>.

Integrazione Migranti. (2024). *Alunni stranieri, docenti dedicati e corsi di potenziamento dell'italiano*. <https://integrazionemigranti.gov.it/it-it/Ricerca-news/Dettaglio-news/id/3832/Alunni-stranieri-docenti-dedicati-e-corsi-di-potenziamento-dellitaliano>.

ISS – Istituto Superiore di Sanità. (2023). *Comunicato stampa n. 08/2023*. <https://www.iss.it/en/-/comunicato-stampa-n%C2%B008/2023-gli-adolescenti-italiani-dopo-la-pandemia-nella-fotografia-dell-iss>.

ISTAT. (2023). *Rapporto sugli alunni con disabilità nella scuola italiana*. <https://www.istat.it/comunicato-stampa/linclusione-scolastica-degli-alunni-con-disabilita-anno-scolastico-2022-2023/>.

Maddonni, T. (2025). *Insegnante di italiano per studenti stranieri: Cosa cambia dal 2025*. Formazione Anicia. <https://www.formazioneanicia.it/insegnante-di-italiano-per-studenti-stranieri-cosa-cambia-dal-2025>.

MIUR. (2014). *Linee guida per l'integrazione degli alunni stranieri*. https://www.mim.gov.it/documents/20182/2223566/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf.

MIUR. (2016). *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano*. Ministero dell'Istruzione. https://www.mim.gov.it/documents/20182/250207/Notiziario_alunni_Stranieri_nel+sistema_scolastico_italiano_15_16.pdf.

Ministero dell'Economia e delle Finanze. (2024). *Strategia di Lisbona*. https://www.dt.mef.gov.it/it/attivita_istituzionali/analisi_programmazione_economico_finanziaria/documenti_programmatici/sezione1/strategia_di_lisbona.html.

Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2024). *Gli alunni con cittadinanza non italiana A.S. 2022/2023*. https://www.mim.gov.it/documents/20182/8426729/NOTIZIARIO_Stranieri_2223.pdf.

Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2025). *CLIL – Normativa*. <https://www.mim.gov.it/normativa1>.

Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. (2009). *Convenzione ONU per i diritti delle persone con disabilità*. <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/disabilita-e-non-autosufficienza/focus-on/Convenzione-ONU/Documents/Convenzione%20ONU.pdf>.

Nardone, P., & Ciardullo, S. (2024). *Indagine nazionale 2023: I dati nazionali*. Epicentro ISS. <https://www.epicentro.iss.it/OKkioallasalute/indagine-2023-dati>.

Normattiva. (1999). *D.P.R. n. 394/1999 (art. 45)*. Presidenza del Consiglio dei Ministri. <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:presidente.repubblica:decreto:1999-08-31;394~art45>.

O'Hagan, C. (2024). *UNESCO report: Women and girls' access to sport still lagging far behind*. UNESCO. <https://www.unesco.org/en/articles/unesco-report-women-and-girls-access-sport-still-lagging-far-behind>.

O.M.S. – Organizzazione Mondiale della Sanità. (1946). *Costituzione dell'Organizzazione mondiale della Sanità* (n. 2, p. 100). https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/1948/1015_1002_976/it.

O.M.S. – Organizzazione Mondiale della Sanità. (s.d.). *Healthy, prosperous lives for all in Italy*. <https://www.who.int/europe/news/item/07-11-2022-healthy--prosperous-lives-for-all-in-italy>.

O.M.S. – Organizzazione Mondiale della Sanità. (2016). *Strategia per l'attività fisica 2016–2025*. https://www.uisp.it/nazionale/files/principale/2018/Book%20OMS_read2.pdf.

Romaniello, L. (2023). *Attività fisica e benessere fisico e psicologico: un circolo virtuoso. State of Mind*. <https://www.stateofmind.it/2023/11/attivita-fisica-benessere>.

Salvini, F. (2025). *I principali dati relativi agli alunni con DSA*. MIM. <https://www.mim.gov.it/web/guest/-/i-principali-dati-relativi-agli-alunni-con-dsa>.

Schools for Health in Europe. (2020). *Country-specific results of Italy: The Lombardy region*. <https://www.schoolsforhealth.org/sites/default/files/editor/mapping/italy-lombardia-monitoring-2020.pdf>.

Sport e Salute. (2024). *Rapporto Sport 2024*. <https://www.sportesalute.eu/images/Rapporto-Sport-2024.pdf>.

Sport e Salute. (2025). *Scuola attiva kids e scuola attiva junior*. <https://www.sportesalute.eu/progettoscuolattiva.html>.

Testo integrale del Trattato di Maastricht. (1992). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex%3A11992M%2FTXT>.

Therborn, G. (1998). *Definizione di multiculturalismo*. *Treccani – Enciclopedia delle scienze sociali*. [https://www.treccani.it/enciclopedia/societa-multiculturale_\(Enciclopedia-delle-scienze-sociali\)](https://www.treccani.it/enciclopedia/societa-multiculturale_(Enciclopedia-delle-scienze-sociali)).

Treccani. (2024). *Definizione di lingua*. <https://www.treccani.it/enciclopedia/lingua>.

Treccani. (2025). *Definizione di anglicismi*. <https://www.treccani.it/vocabolario/anglicismo>.

Treccani. (2025). *Definizione di multilinguismo*. <https://www.treccani.it/vocabolario/multilinguismo>.

UNESCO. (1994). *Dichiarazione di Salamanca e quadro d'azione sull'istruzione per i bisogni speciali*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>.

UNESCO. (2024). *Paris 2024: UNESCO calls on countries to invest far more in physical education*. <https://www.unesco.org/en/articles/paris-2024-unesco-calls-countries-invest-far-more-physical-education>.

UNESCO. (2024). *The global state of play: Report and recommendations on quality physical education*. <https://doi.org/10.54678/GSKR7671>.

UNESCO. (s.d.). *Values education through sport*. <https://www.unesco.org/en/sport-and-anti-doping/sports-values-education>.

Università per Stranieri di Siena. (2025). *Progetto Multisport*. <https://www.unistrasi.it/1/487/2981/MULTISPORT.htm>.

Zanasi, L. (2024). *Che relazione c'è tra multilinguismo e sport?* Eurac Research. <https://www.eurac.edu/en/blogs/connecting-the-dots/che-relazione-c-e-tra-multilinguismo-e-sport>.