



**UNIVERSITÀ DELLA VALLE D'AOSTA
UNIVERSITÉ DE LA VALLÉE D'AOSTE**

**Dipartimento delle Scienze Umane e Sociali
Corso di Laurea in Scienze e Tecniche Psicologiche**

ANNO ACCADEMICO 2025/2026

TESI DI LAUREA

Educazione multiculturale e interculturale: come promuovere il senso di appartenenza in classe.

Docente Relatore: Prof. Stefano Cacciamani

Studentessa: 23 D03 523, Francesca Tavano

“Sembra sempre impossibile, finché non ce la fai”.

Nelson Mandela

INDICE

INTRODUZIONE	4
CAPITOLO 1: Senso di appartenenza in classe	6
1.1 Inquadramento teorico e dimensioni del senso di appartenenza	6
1.2 I fattori che influenzano il senso di appartenenza alla scuola e alla classe	9
1.3 Pratiche e interventi nel contesto scolastico	13
CAPITOLO 2: Educazione multiculturale e interculturale a scuola	17
2.1 Le caratteristiche dell'educazione multiculturale e interculturale	17
2.2 Educazione multiculturale e interculturale in pratica: strategie didattiche	22
2.3 Competenze dell'insegnante e il ruolo della comunità educativa	26
CAPITOLO 3: Il ruolo dell'educazione multiculturale o interculturale nella promozione del senso di appartenenza in classe	31
3.1 La domanda di ricerca è il metodo di indagine	31
3.2 Obiettivi, domande di ricerca o ipotesi degli studi	32
3.3 I partecipanti	34
3.4 Le variabili esaminate	36
3.5 L'intervento di educazione multiculturale o interculturale	38
3.6 Gli strumenti	39
3.7 I risultati	42
CONCLUSIONE	48
RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI	51

INTRODUZIONE

In un mondo sempre più globalizzato, i fenomeni migratori hanno contribuito al sempre più crescente sviluppo di società multietniche e multiculturali caratterizzate dalla compresenza di individui con differenti background etnici e culturali. Alla luce di queste trasformazioni, risulta fondamentale riformulare in tal senso anche il piano educativo. L'integrazione degli studenti migranti, infatti, presenta sia sfide che opportunità per le società ospitanti e le scuole svolgono un ruolo fondamentale nel promuovere l'inclusione fungendo da ambienti in cui si coltiva l'integrazione e il senso di appartenenza. Quest'ultimo risulta essere un bisogno fondamentale per il benessere e il successo accademico di tutti gli studenti e la sua mancanza influisce maggiormente su coloro che vivono situazioni di emarginazione. Sulla base di queste considerazioni, emerge la necessità di riorganizzare i programmi educativi tradizionali, prevalentemente incentrati sui gruppi culturali dominanti, per poter implementare un'educazione multiculturale e interculturale al fine di promuovere il senso di appartenenza all'interno delle aule scolastiche.

Attraverso la domanda di ricerca di questa tesi - In che modo un'educazione multiculturale o interculturale può contribuire allo sviluppo del senso di appartenenza in classe? - si tenta svolgere un'analisi approfondita e critica delle principali teorie e pratiche educative multiculturali e interculturali.

La tesi si sviluppa in tre capitoli tra loro interconnessi.

Il primo capitolo si focalizza sul senso di appartenenza in classe, partendo da una panoramica teorica del costrutto, per poi addentrarsi ad analizzare la sua accezione scolastica e la sua articolazione nelle diverse dimensioni. Si prosegue nel definire il senso di appartenenza in classe, un fenomeno tutt'altro che lineare e univoco che varia in base all'età e al genere. Successivamente, viene offerta una panoramica di tutti quei fattori che influenzano il senso di appartenenza alla scuola e alla classe. Infine, si conclude, menzionando il contributo di Keyes per quanto riguarda le pratiche e gli interventi che possono essere usati concretamente nel contesto scolastico. Si sottolinea l'importanza di un feedback onesto e costruttivo, di pratiche didattiche orientate alla padronanza, di gestione efficace della classe, dell'importanza dei posti a sedere e dell'impatto sulla pianificazione delle attività.

Il secondo capitolo si concentra sulla descrizione di due fondamentali approcci educativi: l'educazione multiculturale e interculturale. Ogni sottocapitolo è stato suddiviso per facilitare la comprensione delle due diverse prospettive. Dopo una breve introduzione

sulla sistematizzazione delle principali differenze, si procede nel descrivere le loro caratteristiche, alcuni cenni storici e le finalità a cui tendono. L'obiettivo principale dell'educazione multiculturale viene identificato nella riduzione delle diversità per permettere pari possibilità a tutti gli studenti, mentre la creazione di opportunità di scambio e interazione rappresenta l'obiettivo dell'educazione interculturale. Si continua delineando le fondamentali strategie didattiche messe a punto da Gorski per quanto riguarda l'educazione multiculturale e da Portera per quanto riguarda l'educazione interculturale. In conclusione, vengono messe in evidenza le competenze chiave che devono possedere gli insegnanti, le figure centrali di qualsiasi programma educativo. Si tratterà, quindi, delle qualità che deve assumere un "insegnante culturalmente reattivo" per promuovere un'educazione multiculturale e delle competenze interculturali suddivise in sapere (*knowledges*), saper essere (*attitudes*) e saper fare (*skills*).

Il terzo capitolo mira a rispondere al quesito di ricerca iniziale approfondendo quattro contributi: si analizzano le ipotesi, i partecipanti, le variabili, gli interventi di educazione multiculturale o interculturale, gli strumenti usati e i risultati a cui si è arrivati.

L'obiettivo finale di questa tesi è fornire un contributo attuale volto a evidenziare la complessità di tali fenomeni e a fornire pratiche e strategie concrete da implementare nelle pratiche educative.

CAPITOLO 1

Senso di appartenenza in classe

Il capitolo si propone di approfondire il costrutto di senso di appartenenza in classe e le sue principali implicazioni nel contesto scolastico.

Nel primo sottocapitolo viene presentato un excursus teorico sul significato di senso di appartenenza, inizialmente considerato in termini generali e successivamente analizzato nell'ambito dell'educazione e della psicologia. In seguito, si analizza il senso di appartenenza scolastico nel suo complesso, per poi focalizzarsi in modo più specifico sul senso di appartenenza alla classe.

Il secondo sottocapitolo è, invece, incentrato sui fattori che influenzano il senso di appartenenza sia a scuola, sia all'interno del gruppo classe. In particolare, si evidenzia come in entrambi i contesti il ruolo attivo degli insegnanti risulti essere un elemento essenziale e centrale.

Infine, il terzo sottocapitolo analizza le pratiche educative e gli interventi concreti che possono essere effettuati all'interno del contesto scolastico per implementare il senso di appartenenza alla classe di tutti gli studenti.

1.1 Inquadramento teorico e dimensioni del senso di appartenenza

I ricercatori in psicologia descrivono l'essere umano come un'entità complessa in quanto possiede sia una dimensione individuale, sia una dimensione sociale (St-Amand et al., 2017). Da una parte, infatti, ogni persona è unica: ha una propria personalità, i propri obiettivi e ambizioni, i propri desideri e valori individuali; ma, dall'altra parte, tutti gli individui condividono il bisogno innato di appartenere a un gruppo; di cercare vicinanza con le persone che fanno parte del loro ambiente; di vivere relazioni sociali significative, intime e appaganti (Baumeister & Leary, 1995; Lavigne, Vallerand, & Crevier-Braud, 2011, come citato in St-Amand et al., 2017); di amare ed essere amati; di prendersi cura degli altri ed essere accuditi (Deci & Ryan, 2000, come citato in St-Amand et al., 2017). Dunque, il bisogno di appartenenza rappresenta una caratteristica universale dell'essere umano, così come lo è il bisogno di instaurare relazioni stabili e affettuose (Baumeister & Leary, 1995, come citato in St-Amand et al., 2017). Da diversi decenni, nell'ambito dell'educazione e della psicologia, il senso di appartenenza rappresenta un concetto fondamentale. Sebbene esistano diverse

definizioni di senso di appartenenza scolastica, in termini generali, ciò che le accomuna è la percezione di essere in relazione o in connessione con gli altri all'interno del contesto educativo. La maggior parte dei ricercatori sostiene che si riferisca alla “sensazione di essere accettato, valorizzato, incluso e incoraggiato dagli altri nell'ambiente scolastico e di sentirsi parte importante della vita e delle attività della classe” (Goodenow, 1993, p.25, come citato in Booker, 2016).

Come sottolineato in precedenza, il senso di appartenenza rappresenta un elemento chiave per lo sviluppo psicologico dell'individuo, in quanto implica non solo l'inclusione o meno in un gruppo, ma anche la costruzione di un'identità personale e sociale, oltre che un bisogno essenziale nel raggiungimento dell'autorealizzazione come individui (Mucchielli, 1980, p. 99; Maslow, 1962, 1970, come citato in St-Amand et al., 2017). In questa prospettiva, esso si configura con la necessità che spinge gli individui a costruire legami sociali e ad affiliarsi con gli altri (Hagerty et al., 1996, come citato in St-Amand et al., 2017).

In ambito scolastico, tale bisogno si manifesta attraverso la relazione reciproca tra studenti e gli adulti dell'istituzione che si sviluppa sia nei contesti formali che informali e, secondo Deci e colleghi (1991), queste relazioni sociali positive devono essere sicure e soddisfacenti (Langevin, 1999, p. 116; Deci et al., 1991, come citato in St-Amand et al., 2017). Anche le amicizie che si instaurano nell'ambiente scolastico rappresentano una componente preziosa del senso di appartenenza: gli studenti, infatti, associano l'essere parte della classe alla percezione di avere un proprio spazio, di sentirsi accolti, desiderati e rispettati sia dai compagni che dagli insegnanti. La familiarità con i pari e la presenza di relazioni amicali significative, fanno sentire gli studenti parte di un gruppo e/o di una classe nel suo complesso (Williams & Downing, 1998, p.103, come citato in St-Amand et al., 2017).

Dalle prospettive identificate emergono quattro attributi chiave che definiscono il senso di appartenenza e consentono di condurre un'analisi più approfondita delle principali componenti di questo costrutto che si articola in diverse dimensioni (Walker & Avant, 2011, come citato in St-Amand et al., 2017). In primo luogo, le emozioni positive rappresentano un importante attributo dell'appartenenza: esse includono un sentimento di attaccamento e di intimità, la percezione di essere utili e supportati e un senso di orgoglio (Mucchielli, 1980; Kestenberg & Kestenberg, 1988; Janosz et al., 1998, come citato in St-Amand et al., 2017). In secondo luogo, è essenziale che lo studente sviluppi relazioni positive con i suoi compagni e insegnanti. Tali relazioni sociali devono basarsi sull'incoraggiamento, accettazione,

supporto, rispetto, valorizzazione e calore (Goodenow, 1993b; Hagerty et al., 1992; Williams & Downing, 1998, come citato in St-Amand et al., 2017). Un ulteriore attributo riguarda la capacità dell'individuo di dimostrare energia e disponibilità a impegnarsi in modo significativo all'interno di un gruppo (Hagerty et al., 1992, come citato in St-Amand et al., 2017). Questo coinvolgimento può avvenire sia in classe, sia attraverso la partecipazione ad attività extrascolastiche (Wehlage et al., 1989; Williams & Downing, 1998, come citato in St-Amand et al., 2017). Infine, l'armonizzazione svolge un ruolo altrettanto rilevante: se una situazione o una persona richiedono un adattamento, l'individuo deve modificare alcuni aspetti di sé per allinearsi a tale richiesta (Maslow, 1962, come citato in St-Amand et al., 2017). La comprensione di questi pilastri permette di condurre un'analisi concettuale più approfondita evidenziando le principali componenti del senso di appartenenza scolastica e i concetti ad esso collegati, oltre che permettere agli insegnanti di adottare strategie pedagogiche più precise e mirate (St-Amand et al., 2017).

Più specificatamente, il senso di appartenenza in classe è stato concettualizzato come la percezione degli studenti di essere accettati, valorizzati e supportati sia a livello personale e sia a livello accademico, da insegnanti e compagni (Freeman et al., 2007; Goodenow & Grady, 1993; Kim et al., 2012; Osterman, 2000; Wilson et al., 2015, come citato in Zengilowski et al., 2023). Numerosi studi precedenti hanno evidenziato come questo senso di appartenenza non sia uniforme, ma possa essere legato a diversi fattori tra cui razza, etnia e genere che incidono sul modo in cui gli studenti vivono l'esperienza scolastica (Gray et al., 2018; Hurtado & Carter, 1997; Johnson et al., 2007, come citato in Zengilowski et al., 2023). Inoltre, esso può interagire anche con specifici ambiti disciplinari, come, ad esempio, le materie STEM nelle quali alcuni studenti potrebbero sentirsi più o meno rappresentati e inclusi (Chemers et al., 2011, come citato in Zengilowski et al., 2023). Infine, anche elementi come il tutoraggio, le relazioni professionali e le reti organizzative (Curtin et al., 2013; Lovitts, 2001, come citato in Zengilowski et al., 2023) favoriscono gli studenti nel creare relazioni con coetanei che si identificano in modo simile, contribuendo così a rafforzare il senso di appartenenza in classe (Tull et al., 2012, come citato in Zengilowski et al., 2023).

Come sopra indicato, il senso di appartenenza non è un fenomeno lineare e lo studio di Goodenow (1993) è un ottimo esempio per comprendere come esso vari in funzione dell'età e del genere. Tale concetto viene definito come la sensazione degli studenti di essere accettati, valorizzati, inclusi e incoraggiati dagli altri (insegnanti e compagni) nell'ambiente scolastico

e di sentirsi parte importante della vita e delle attività della classe. Tuttavia, durante l'adolescenza, il senso di appartenenza alla classe tende a modificarsi: con il tempo, i giovani sviluppano una visione più stabile delle proprie capacità e possibilità di successo scolastico e, interiorizzano (o rifiutano) il valore del lavoro accademico e degli obiettivi scolastici come dimensioni importanti di sé stessi. Di conseguenza la relazione tra senso di appartenenza, aspettative e valori può indebolirsi. Inoltre, alcune evidenze indicano che studenti maschi e femmine reagiscono in modo diverso al contesto della classe. Infatti, le ragazze tendono a investire maggiormente nelle relazioni interpersonali rispetto ai ragazzi (Gilligan, 1982; Larson & Asmussen, 1991, come citato in Goodenow, 1993) e queste differenze si intensificano nella prima adolescenza (Hill & Lynch, 1983, come citato in Goodenow, 1993). Per questo motivo, gli aspetti relazionali della scuola potrebbero avere una maggiore influenza sulla loro motivazione e partecipazione. Studi etnografici su ragazze adolescenti, infatti, mostrano la tendenza delle studentesse a considerare il supporto degli insegnanti (o la sua mancanza) come un'influenza importante sul proprio successo o fallimento scolastico (Kramer, 1991; Fine & Zane, 1989, come citato in Goodenow, 1993).

1.2 I fattori che influenzano il senso di appartenenza a scuola e alla classe

Prima di procedere con la descrizione di questo sottocapitolo, è bene fare un'importante precisazione. Nella prima parte del sottocapitolo, gli articoli che sono stati trovati e utilizzati fanno riferimento ai fattori riconducibili alla singola unità classe che influenzano il senso di appartenenza a scuola. Nella seconda metà, invece, si farà riferimento specificatamente alle condizioni che incidono sul senso di appartenenza in classe.

1.2.1 Fattori che influenzano il senso di appartenenza alla scuola

Nella review proposta da Dukynaitė & Dudaitė (2017) il senso di appartenenza scolastica è determinato in modo significativo da tre aspetti principali: le opportunità, la partecipazione e la comunicazione (Albert, 2012, come citato in Dukynaitė & Dudaitė, 2017). Per opportunità, si intende che allo studente siano garantite le condizioni adeguate per l'apprendimento e per sviluppare adeguate competenze. La capacità degli studenti di adattarsi al contesto scolastico, integrarsi e diventarne parte integrante dipende proprio dalle possibilità educative offerte, dal coinvolgimento e dall'incoraggiamento a partecipare al

processo di apprendimento, nonché dalla percezione di relazioni emotive e sociali positive. In secondo luogo, risulta chiaro che, in quest'ottica, sia proprio l'insegnante a rivestire un ruolo centrale nel promuovere una partecipazione attiva degli alunni, nel favorire il loro contributo nelle attività di classe e nel farli sentire riconosciuti e valorizzati per il contributo che apportano (Albert, 2012, come citato in Dukynaitė & Dudaitė, 2017). Infine, riveste una particolare importanza anche la comunicazione che avviene all'interno del processo educativo: il senso di appartenenza alla scuola si consolida, infatti, attraverso il coinvolgimento attivo dello studente, favorendo un'esperienza di apprendimento positiva che contribuisce al suo benessere. I compiti assegnati dall'insegnante dovrebbero, quindi, sostenere gli studenti a sentirsi capaci di raggiungere gli obiettivi prefissati, anche grazie a un adeguato aiuto e supporto degli insegnanti stessi. Tuttavia, le giuste opportunità e la partecipazione non saranno sufficienti a promuovere il senso di appartenenza scolastica in assenza di una relazione positiva tra studente e insegnante. Quest'ultimo, infatti, rappresenta una figura di riferimento significativa ed essenziale nel promuovere una comunicazione efficace e costruttiva che possa portare al raggiungimento degli obiettivi educativi prefissati (Albert, 2012, come citato in Dukynaitė & Dudaitė, 2017). In definitiva, uno dei fattori essenziali nella promozione del senso di appartenenza scolastica è l'insegnante stesso e la relazione tra insegnante-studente (Dukynaitė & Dudaitė, 2017).

Tale contributo mostra anche come l'assenteismo e i ritardi a scuola risultino essere altrettanti fattori significativamente correlati al senso di appartenenza scolastica. I risultati indicano che, quanto più frequentemente uno studente salta le lezioni o è assente, tanto più debole è il suo senso di appartenenza scolastica. Questa relazione può essere interpretata in due modi: da un lato l'assenteismo e i ritardi possono influire negativamente sullo sviluppo del senso di appartenenza scolastica dello studente; dall'altro lato, se lo studente non si sente a suo agio a scuola o non percepisce di far parte di un gruppo, può essere meno motivato ad andare, saltando le lezioni e arrivando in ritardo. Un risultato analogo emerge anche in relazione alla ripetizione dell'anno scolastico: coloro che rimangono nella stessa classe per un secondo anno o più, mostrano un senso di appartenenza scolastico notevolmente più basso rispetto agli studenti che non hanno mai ripetuto l'anno. Questo risultato può essere dovuto dal fatto che la permanenza per un ulteriore anno nella stessa classe potrebbe influire negativamente sullo sviluppo del senso di appartenenza e che gli studenti che già si sentono

poco integrati nell'ambiente scolastico mostrino minore impegno e motivazione nello studio (Dukynaitė & Dudaitė, 2017).

1.2.2 Fattori che influenzano il senso di appartenenza alla classe

Gli insegnanti rappresentano un elemento centrale anche nello sviluppo del senso di appartenenza alla classe e nel coinvolgimento degli studenti, soprattutto quando riescono a integrare buone pratiche e competenze didattiche, dimostrando al contempo un autentico impegno nei confronti del loro apprendimento (Ozer et al., 2008, come citato in Keyes, 2019). La costruzione di relazioni positive in classe inizia proprio con il docente che si impegna a instaurare rapporti di fiducia e a comunicare agli studenti attenzione e rispetto per i loro interessi. È essenziale, quindi, impegnarsi nel conoscere i propri studenti, possedere adeguate competenze relazionali, dimostrare rispetto ascoltandoli e mettendo in pratica le loro idee quando opportuno. Risulta essere fondamentale una guida educativa costante per l'intera classe che si concretizza nella disponibilità ad aiutare gli studenti nel loro processo di apprendimento. Questo, si realizza, ad esempio, attraverso il monitoraggio attivo durante le attività, il confronto individuale con gli studenti per verificarne la comprensione e una presenza sia durante che al di fuori dell'orario scolastico, con l'attenzione di non lasciare indietro nessuno studente anche quando la maggior parte di loro ha compreso (Keyes, 2019). In conclusione, la percezione che gli studenti hanno del contesto della loro classe può influenzare il loro comportamento, le modalità di studio e di apprendimento e, in ultima analisi, i loro risultati accademici, rafforzando il senso di appartenenza in classe (Elen & Lowyck, 1999; Vermetten et al., 2002; Peterson & Irving, 2008, come citato in Keyes, 2019).

Anche a livello di classi universitarie, le caratteristiche dell'insegnante risultano determinanti nel favorire il senso di appartenenza in classe; in particolare, l'incoraggiamento alla partecipazione e l'interazione con gli studenti risultano essere le qualità più importanti (Freeman et al., 2007). Questi aspetti, insieme al calore e a una buona organizzazione didattica dell'insegnante, delineano un insegnamento complessivamente efficace (Davis, 2003, come citato in Freeman et al., 2007) e si associano positivamente sia al rendimento degli studenti che alla motivazione (Patrick et al., 2001; Wentzel, 1997, come citato in Freeman et al., 2007). Quest'ultima non deve essere considerata come un costrutto globale, ma deve essere analizzata tenendo in considerazione diverse variabili, tra cui il senso di autoefficacia degli studenti nel riuscire e la loro percezione del valore dei compiti richiesti in classe. La

motivazione continua ad essere un importante fattore associato al senso di appartenenza in classe sia negli studenti universitari, sia tra gli studenti più giovani.

Nel complesso, i risultati di questi studi indicano che il senso di appartenenza degli studenti può essere favorito in contesti caratterizzati da un insegnamento efficace, dall'attenzione alla padronanza di contenuti significativi, da interazioni positive e rispettose tra docente e studenti, da interazioni cooperative tra pari e da una solida organizzazione didattica (Freeman et al., 2007).

Un ultimo contributo essenziale riguarda l'analisi di come la mentalità degli insegnanti modella il senso di appartenenza alla classe degli studenti. Con “mentalità” si intendono le convinzioni che i docenti sviluppano rispetto al proprio apprendimento e al contesto scolastico (Pyne et al., 2021). A supporto di tale prospettiva, lo studio di Pyne e colleghi (2021) evidenzia come la mentalità di 35 insegnanti abbia influenzato il senso di appartenenza degli studenti alle classi di matematica di 5 scuole di un distretto scolastico.

In particolare, è emerso che gli insegnanti che hanno fiducia nel loro insegnamento della matematica e che promuovono una mentalità di crescita, ovvero che sostengono l'idea che tutti possano migliorare riguardo alle capacità matematiche, contribuiscono a rafforzare un maggiore senso di appartenenza degli studenti alla classe. Si sottolinea come tali elementi (fiducia e mentalità di crescita) siano influenzati anche da altri fattori come il senso di appartenenza scolastica dello studente, i loro precedenti risultati in matematica (come punteggi dei test e voti) e le loro caratteristiche demografiche. Come detto precedentemente, la fiducia dell'insegnante nel proprio insegnamento influenza il senso di appartenenza in classe e a questo vengono proposte due spiegazioni. In primo luogo, le loro convinzioni sulle proprie capacità possono riflettere la realtà che le competenze didattiche variano: gli insegnanti che si percepiscono più efficaci potrebbero effettivamente possedere competenze migliori. In tal caso, gli studenti delle classi in cui gli insegnanti si sentono più autoefficaci, sperimentano un maggior successo scolastico e di conseguenza una maggiore sensazione di appartenere alla classe. In secondo luogo, indipendentemente dalle competenze effettive, gli insegnanti efficaci potrebbero essere maggiormente disposti a coinvolgere tutti i loro studenti, rispetto a coloro che si sentono meno efficaci. Tale impegno viene colto dagli studenti e può contribuire a un senso di autostima e appartenenza a livello di classe (Pyne et al., 2021).

Prendendo in considerazione anche l'altro fattore, ovvero la mentalità di crescita degli insegnanti, emerge che quando essi credono che le capacità matematiche degli alunni possano crescere attraverso lo sforzo e l'impegno, gli studenti saranno più motivati e svilupperanno, a loro volta, una mentalità di crescita riguardo alle capacità matematiche (Bostwick et al., 2020; Heyder et al., 2020, come citato in Pyne et al., 2021).

Questi risultati relativi agli insegnanti di matematica e ai loro studenti rafforzano la tesi che ciò che gli insegnanti pensano e credono influenzi il modo in cui gli studenti si sentono in classe. Se si vuole migliorare il senso di appartenenza degli adolescenti all'interno delle classi, risulta, quindi, fondamentale comprendere l'influenza della mentalità dei loro insegnanti (Pyne et al., 2021).

1.3 Pratiche e interventi nel contesto scolastico

Secondo Osterman il contesto è fondamentale nel determinare come gli studenti percepiscono il proprio senso di appartenenza in classe (Osterman, 2000, come citato in Keyes, 2019). A tal fine, un punto di partenza cruciale consiste nello sviluppare un ambiente di apprendimento inclusivo, con insegnanti capaci di integrare buone pratiche e competenze didattiche, dimostrando al contempo un autentico impegno nei confronti del percorso di apprendimento degli studenti (Osterman, 2000; Ozer et al., 2008, come citato in Keyes, 2019). In continuità con quanto affermato, lo studio di Keyes (2019) rappresenta un contributo significativo nell'individuare quelle strategie ed interventi che gli insegnanti dovrebbero implementare nelle classi per rafforzare il senso di appartenenza alla classe e il coinvolgimento degli studenti.

Un primo elemento è l'importanza del feedback: un feedback onesto e costruttivo, insieme a indicazioni su come gli studenti possono migliorare, risulta molto più utile di una lode vuota. Il feedback degli insegnanti non incide soltanto sul rendimento scolastico di uno studente, ma influenza anche i suoi processi interni come la conoscenza, le convinzioni personali, la capacità di porsi degli obiettivi e l'uso di strategie efficaci. Pertanto, il tipo di feedback ricevuto da un insegnante (che potrebbe variare da onesto e utile a insincero e non utile) potrebbe mediare la convinzione degli studenti di appartenere o meno alla classe (Pajares & Graham, 1998; Peterson e Irving, 2008, come citato in Keyes, 2019). Lo studio di Keyes conferma questi aspetti, rilevando che un feedback onesto e utile da parte dell'insegnante non solo favorisce l'adozione di tecniche di apprendimento più efficienti (che

potrebbero portare a un maggiore coinvolgimento), ma contribuisce anche a rafforzare il senso di appartenenza degli studenti all'interno del contesto classe (Keyes, 2019).

Un altro importante intervento concerne le pratiche didattiche orientate alla padronanza (Anderman et al., 2001, come citato in Keyes, 2019), ovvero strategie di gestione della classe in cui i docenti mettono al centro l'impegno degli studenti, valorizzano il miglioramento personale e propongono sfide adeguate per stimolare la motivazione all'apprendimento. Gli studenti che avevano sperimentato un approccio orientato alla padronanza sperimentavano un maggiore senso di appartenenza, poiché percepivano che i loro bisogni venivano ascoltati e che l'insegnante continuava a spiegare affinché tutti avessero compreso.

Un altro risultato coerente con le ricerche precedenti evidenzia che gli studenti si sentono più supportati e rispettati quando l'insegnante gestisce la classe in modo efficace. Una gestione efficace non si limita a intervenire sui comportamenti problematici, ma include anche la definizione di regole, la creazione di routine e la definizione di norme di classe chiare e coerenti che si applicano a tutti gli studenti e vengono adattate quando necessario, creando così un ambiente di apprendimento inclusivo. Infatti, quando gli studenti percepiscono che il loro insegnante tratta uno di loro in modo preferenziale, si creano conseguenze diverse per i membri della classe. Se lo "studente preferito" può trarre beneficio da questa attenzione extra, aumentando il proprio coinvolgimento e senso di appartenenza, gli altri studenti non considerati "preferiti" possono sentirsi disinteressati e trascurati. Di conseguenza, creare un ambiente di classe inclusivo ed equo, in cui tutti gli studenti ricevono lo stesso trattamento, favorisce sia il senso di appartenenza che il coinvolgimento comportamentale (Keyes, 2019).

Un risultato inaspettato, invece, è stato l'importanza attribuita dagli studenti alla disposizione dei posti a sedere. Questo aspetto non è finalizzato solo all'organizzazione dello spazio, ma ha un'influenza significativa sul processo di apprendimento. Infatti, quando l'insegnante utilizza i posti assegnati per costruire relazioni e facilitare l'apprendimento, gli studenti percepiscono un maggiore senso di appartenenza e un più alto coinvolgimento comportamentale. La configurazione della disposizione dei posti a sedere in classe, il modo in cui i banchi e i posti sono organizzati in aula, promuove un ambiente inclusivo per gli studenti con e senza disabilità, con effetti rilevanti sul comportamento, sull'interazione tra pari e sul rendimento scolastico (Pace & Price, 2005, come citato in Keyes, 2019). Il contributo di Keyes (2019) sottolinea inoltre come l'uso di posti assegnati in modo punitivo,

al contrario, non promuovesse il senso di appartenenza alla classe o il coinvolgimento comportamentale. Una giustificazione teorica che aiuta a comprendere il perché il lavoro di gruppo è utile nell'insegnamento, è fornita da Vygotsky (1978) e Piaget (2002) che hanno sottolineato l'importanza dell'interazione tra stati sociali, affettivi e cognitivi nello sviluppo e nell'apprendimento. Questi autori, pur da prospettive diverse, pongono al centro delle loro riflessioni il "lavoro di gruppo cooperativo", il che significa che gli studenti lavorano insieme come un "gruppo o una squadra" e che l'apprendimento avviene attraverso la collaborazione tra i compagni di classe (Vygotsky, 1978; Piaget, 2002; Blatchford et al., 2003, come citato in Keyes, 2019). Tutto questo suggerisce che un insegnante che adotta il lavoro di gruppo cooperativo e incoraggia gli studenti ad essere co-apprendenti gli uni con gli altri, può costruire un ambiente di apprendimento capace di promuovere il senso di appartenenza e il coinvolgimento. Al contrario, cambiare i posti a sedere degli studenti a scopo punitivo rischia di compromettere le relazioni tra pari e ostacolare i processi di apprendimento. Le pratiche di apprendimento in piccoli gruppi e l'apprendimento cooperativo, inoltre, consentono all'insegnante di assumere il ruolo di facilitatore, fornendo sia assistenza individuale, sia feedback personalizzato, immediato e correttivo. Tali elementi contribuiscono allo sviluppo della consapevolezza di sé degli studenti rispetto alla propria padronanza dei contenuti e al loro senso di autoefficacia (Ferreira, 2021, Ghorbani et al., 2018, come citato in Ibarra, 2022).

Infine, un ulteriore esito ha evidenziato il grande impatto del modo in cui un insegnante organizza e struttura le lezioni e le attività sulla vita degli studenti. Quando le lezioni sono ben progettate, gli alunni percepiscono di essere compresi, riconosciuti e valorizzati dall'insegnante. Inoltre, permettere agli studenti di interagire in maniera significativa e di collaborare reciprocamente nello svolgimento dei compiti, contribuisce a sviluppare un bisogno innato fondamentale: costruire relazioni al di fuori del contesto familiare, in una fase particolarmente delicata e cruciale dello sviluppo della propria identità personale (Keyes, 2019). Esprimere le proprie opinioni e interagire con gli altri attraverso dibattiti, dialoghi strutturati, giochi di ruolo, simulazioni e diari riflessivi, infatti, permette agli studenti di articolare e ampliare le proprie prospettive, ascoltare i diversi punti di vista dei compagni e sviluppare una comprensione più approfondita e consapevole delle questioni discusse in aula. Questo permette un conseguente coinvolgimento cognitivo, poiché gli alunni non si limitano a ricevere passivamente le informazioni, ma le apprendono attivamente (Ferreira, 2021; Wang & Holcombe, 2010; Taylor & Larson, 1999, come citato in Ibarra, 2022).

Tutto ciò contribuisce alla creazione di un ambiente di classe favorevole allo sviluppo degli studenti, sostenendoli non solo dal punto di vista scolastico, ma anche nella soddisfazione dei loro bisogni psicosociali, tra cui assume particolare rilevanza il senso di appartenenza in classe. Un contesto educativo di questo tipo può comportare l'inserimento di lezioni e attività significative e pertinenti, la realizzazione di spazi in cui gli studenti possano sentirsi competenti e valorizzati, la possibilità di esercitare autonomia nelle scelte e nei processi decisionali, nonché la possibilità di avere occasione di confronto e relazione con i compagni (Ryan & Patrick, 2001, come citato in Keyes, 2019).

CAPITOLO 2

Educazione multiculturale e interculturale a scuola

Questo capitolo si propone di descrivere due importanti tipi di educazione nei contesti scolastici che molto spesso vengono utilizzati in modo approssimativo, senza coglierne appieno la complessità. L'educazione multiculturale e interculturale, rappresentano, infatti, due approcci educativi distinti, ciascuno con le proprie peculiarità e specificità. Per questo motivo ogni sottocapitolo presenta una sezione dedicata a ciascuna prospettiva, al fine di favorirne una maggiore comprensione e chiarezza.

Il primo sottocapitolo, dopo una breve introduzione sulle principali differenze tra educazione multiculturale e interculturale, intende sottolinearne le principali caratteristiche, le molteplici sfaccettature, gli obiettivi, nonché i riferimenti storici da cui questi due approcci hanno preso avvio.

Il secondo sottocapitolo, invece, analizza le principali strategie didattiche richiamando il contributo di Gorski e di Portera, rispettivamente per quanto riguarda l'educazione multiculturale e interculturale.

Infine, l'ultimo sottocapitolo, propone un'analisi critica rispetto alle competenze che dovrebbe possedere un insegnante, la figura centrale nella promozione dell'educazione multiculturale e interculturale.

2.1 Le caratteristiche dell'educazione multiculturale e interculturale

Prima di addentrarsi nella descrizione degli aspetti che caratterizzano l'educazione multiculturale e l'educazione interculturale, occorre fare un'importante premessa. Per alcuni autori i termini “educazione multiculturale” ed “educazione interculturale” sono utilizzati come sinonimi (Nieto, 2006; Hill, 2007, come citato in Holm & Zilliacus, 2009), ma spesso essi sono riconducibili a importanti differenze che meritano di essere sistematizzate (Holm & Zilliacus, 2009).

Innanzitutto, la differenza d'uso può riguardare la sfera geografica: sembrerebbe che in Europa si privilegi il termine di educazione interculturale (Holm & Zilliacus, 2009), mentre negli Stati Uniti, nel mondo anglofono e nei Paesi ad esso orientati — come Cina, Corea del Sud, Canada e Australia — si è sviluppato il concetto di educazione multiculturale (Holm & Zilliacus, 2009; Portera, 2022).

Un'altra importante differenza riguarda la natura statica o dinamica delle due prospettive. In Europa l'accezione multiculturale rimanda a un concetto meno dinamico, ma prevalentemente descrittivo di una situazione che vede la compresenza di culture diverse, mentre il termine interculturale è utilizzato per indicare l'interazione e la relazione tra gruppi culturali diversi in un contesto caratterizzato da pluralità culturale (Hill, 2007, come citato in Holm & Zilliacus, 2009). In linea con tale prospettiva, Lahdenperä sottolinea come in un ambiente multiculturale si trovino in prossimità fisica persone con differenti background culturali, senza che questo implichi l'instaurarsi di relazioni tra di loro (Lahdenperä, 2004, come citato in Holm & Zilliacus, 2009).

Di conseguenza, anche gli obiettivi educativi saranno diversificati: se l'educazione multiculturale intende per promuovere la conoscenza di altre culture per favorire accettazione o tolleranza di quest'ultime, l'educazione interculturale va oltre il semplice atteggiamento passivo di coesistenza per costruire una convivenza attiva attraverso la promozione di comprensione, rispetto e dialogo fra le diverse culture (UNESCO, 2006, come citato in Holm & Zilliacus, 2009).

È importante, infine, sottolineare come esistano più tipi di educazione multiculturale e di educazione interculturale, e per questo motivo risulta difficile trarre conclusioni semplici e definitive sull'interculturalità e sulla multiculturalità. Entrambi i tipi di educazione, infatti, possono assumere approcci più tradizionali e conservatori che si concentrano sull'imparare ad andare d'accordo e a conoscere culture diverse, e approcci più critici che si focalizzano sulla giustizia sociale come valore fondamentale, nella promozione della democrazia e sulla lotta contro pregiudizi e discriminazioni. Di conseguenza, la differenza tra i due concetti dipende molto dal tipo di approccio educativo adottato (interculturale o multiculturale che sia). Risulta, così, chiaro che le differenze tra le versioni tradizionali e progressiste all'interno di ciascuna prospettiva sono più significative delle differenze tra educazione multiculturale e interculturale considerate nel loro insieme (Holm & Zilliacus, 2009).

2.1.1 Educazione multiculturale

Molti studiosi fanno risalire le origini dell'educazione multiculturale all'azione sociale degli afroamericani e di altre minoranze etniche durante le lotte per i diritti civili degli anni '60. Queste comunità, denunciavano, infatti, le istituzioni pubbliche che adottavano pratiche

discriminatorie (Banks 1989; Davidman & Davidman, 1997, come citato in Gorski, 1999) tra cui gli istituti scolastici, considerati gli ambienti più ostili agli ideali di uguaglianza razziale.

Tra la fine degli anni '60 inizio degli anni '70, anche il movimento per i diritti delle donne si unì alla richiesta di riforma dell'istruzione: esse insistettero affinché i programmi di studio fossero più inclusivi delle loro storie ed esperienze (Banks, 1989, come citato in Gorski, 1999). Sempre in questo periodo, altri gruppi storicamente oppressi (come omosessuali, anziani e persone con disabilità) trovarono crescente sostegno per i loro movimenti e organizzarono iniziative significative per il riconoscimento dei propri diritti sociopolitici e umani. Tutto questo portò a una prima concettualizzazione dell'educazione multiculturale.

Tuttavia, è negli anni '80 che arriva la vera e propria rivoluzione: molti ricercatori progressisti si opposero all'introduzione, da parte delle scuole, di programmi speciali su donne o personaggi famosi di colore. Infatti, Banks, uno dei pionieri dell'educazione multiculturale, sosteneva che, per mantenere un "ambiente scolastico multiculturale", tutti gli aspetti della scuola dovevano essere esaminati e trasformati (Banks 1981; Banks 1989 come citato in Gorski, 1999), sottolineando la necessità di superare i lievi cambiamenti curriculari per esaminare i fondamenti strutturali del sistema educativo (Gorski, 1999).

Fin dalle sue prime teorizzazioni negli anni '60, l'educazione multiculturale ha conosciuto un'importante evoluzione sia a livello teorico che a livello pratico, ed è per questo molto raro che tutti gli studiosi o insegnanti condividono la stessa definizione. Come accade molto spesso, infatti, i concetti vengono adattati a diversi contesti e a specifiche discipline. Nonostante la molteplicità di interpretazioni, è possibile formulare una definizione operativa di educazione multiculturale considerandola come un approccio progressivo e trasformativo dell'istituzione che critica e risponde alle pratiche discriminatorie in un contesto educativo basato su ideali di giustizia sociale ed equità educativa (Gorski, 2010). L'educazione multiculturale deve essere pensata come un concetto complesso e multidimensionale, non considerare le diverse sfaccettature potrebbe portare a un'eccessiva semplificazione. Si possono, così, identificare alcune importanti componenti. Un primo aspetto di riflessione è l'integrazione dei contenuti, intesa come la misura in cui gli insegnanti utilizzano esempi e informazioni provenienti da una pluralità di culture e gruppi per illustrare i concetti chiave, principi, le generalizzazioni e teorie all'interno delle loro discipline. Una prospettiva multiculturale consiste anche nel guidare gli studenti a comprendere come si costruisce la

conoscenza e come questa possa essere influenzata da culture, etnie, classe sociale e genere. Allo stesso tempo, promuove atteggiamenti etnici e razziali più positivi se immagini realistiche di questi gruppi vengono incluse nei materiali didattici in modo coerente, naturale e integrato, favorendo, così, la riduzione del pregiudizio. Anche la “pedagogia dell’equità” rappresenta una componente essenziale dell’educazione multiculturale. Infatti, l’impiego di tecniche di insegnamento e di apprendimento cooperativo capaci di adattarsi ai diversi stili cognitivi e culturali, rientra tra i metodi che gli insegnanti hanno trovato efficaci con studenti appartenenti a diversi gruppi razziali, etnici e linguistici.

Un’altra implicazione consiste nel concepire la scuola come un’unità di cambiamento e nel realizzare cambiamenti strutturali all’interno dell’ambiente scolastico affinché gli studenti possano sperimentare l’uguaglianza educativa e un senso di *empowerment*.

In sintesi, la maggior parte dei multiculturalisti concorda sul fatto che l’obiettivo principale dell’educazione multiculturale sia riorganizzare le scuole in modo che tutti gli studenti acquisiscano le conoscenze, gli atteggiamenti e le competenze necessarie per operare in una società caratterizzata da varietà culturali (Banks, 1993). Si può constatare, così, che il fine ultimo dell’educazione multiculturale sia quello di determinare il cambiamento sociale attraverso la trasformazione del sé, della scuola e dell’istruzione e della società (Gorski, 2010).

2.1.2 Educazione interculturale

Viviamo in un mondo sempre più globalizzato caratterizzato dalla crescita delle tecnologie informatiche, dalla diffusione dei mass media e da profondi mutamenti geopolitici. Questi cambiamenti mettono alla prova le istituzioni educative di tutto il mondo e la vita delle persone viene, così, influenzata direttamente o indirettamente da altre culture e dagli eventi che accadono nel resto del mondo (Portera, 2008). In tale prospettiva l’approccio educativo interculturale risulta essere la risposta più idonea alla nuova situazione di globalizzazione e della crescente coesistenza di usi, costumi, lingue, modelli comportamentali e religioni presenti nelle società contemporanee (Portera, 2022).

Il concetto di “intercultural education” nasce negli Stati Uniti d’America alla fine degli anni ‘20 del Novecento come risposta ai sentimenti discriminatori e razzisti nei confronti degli immigrati provenienti, soprattutto, da Germania e Irlanda tra il 1881 e il 1915. A conferma di ciò, alcuni sostenitori dell’educazione interculturale introdussero, in ambito scolastico, più di

200 progetti volti a contrastare discriminazioni e pregiudizi attraverso la conoscenza etnica e religiosa. Sebbene tali progetti fossero differenti tra loro, condividevano tutti un assunto comune estremamente importante: tra le persone esistono più similitudini che differenze e cittadini diversi tra loro possono sviluppare maggiore accettazione, comprensione e rispetto attraverso la conoscenza reciproca (Portera, 2022).

Se si considera il contesto italiano, l'educazione interculturale è stata introdotta formalmente con la circolare ministeriale del 1990. Per la prima volta viene affermato il coinvolgimento degli alunni italiani e stranieri in un rapporto interattivo e di scambio tra loro. L'educazione interculturale diventa così il modo più completo ed efficace per prevenire contrasti, razzismo e ogni forma di intolleranza. Gli interventi didattici, anche in assenza di alunni stranieri, dovranno tendere a prevenire il formarsi di stereotipi nei confronti di persone e culture (Portera 2022). In questa prospettiva interculturale, concetti come identità e cultura non sono intesi come realtà fisse e immutabili, ma come processi dinamici e in continua trasformazione. Pertanto, l'emigrazione e la vita in società complesse e multiculturali non sono considerate come fattori di disagio o di malattie: l'incontro con lo straniero rappresenta una possibilità di confronto, di riflessione e un'occasione di arricchimento e crescita sia per il singolo individuo, sia per la collettività.

In definitiva, l'educazione interculturale mostra le reali differenze culturali permettendo di confrontarle e scambiarle; favorisce, inoltre, l'interazione attraverso l'azione che è considerato il principio imprescindibile di ogni relazione educativa (Portera, 2008). Al centro viene posta la persona umana nella propria interezza, indipendentemente dalla lingua parlata, dalla cultura di origine o dalla religione professata (Portera, 2022). L'obiettivo dell'educazione interculturale non è l'assimilazione alla cultura dominante, ma l'incontro, la comunicazione, il dialogo, il contatto tra le persone con background etnici, linguistici e culturali diversi. Allo stesso tempo, essa fornisce al soggetto culturalmente ed eticamente differente competenze utili per partecipare alla vita sociale nel rispetto di norme e regole comuni (Portera, 2008). L'approccio interculturale, tenendo conto di tutti i vantaggi e i rischi della società globale e basandosi sul dialogo, potrebbe offrire una nuova chiave di lettura a tutta la pedagogia (Portera, 2019).

In sintesi, l'educazione multiculturale ha come obiettivo principale promuovere l'equità educativa e la giustizia sociale in contesti multiculturali. In questo senso, la diversità viene

riconosciuta e si lavora per garantire pari opportunità a tutti gli studenti. L'educazione interculturale, invece, pone al centro la relazione tra le persone e il dialogo tra culture diverse. Non si limita a includere o a rappresentare le differenze, ma mira a creare interazione e scambio, superando la semplice tolleranza reciproca.

2.2 Educazione multiculturale e interculturale in pratica: strategie didattiche

2.2.1 Educazione multiculturale

Sebbene sia ancora marginale nei programmi scolastici della maggior parte delle scuole e delle università, l'educazione multiculturale ha fatto notevoli progressi. I libri di testo di scienze sociali e discipline linguistiche presentano molti più contenuti etnici rispetto al passato e un numero sempre più elevato di insegnanti ha studiato i concetti dell'educazione multiculturale rispetto a qualsiasi altro momento storico precedente (Banks 1993).

Quando si parla di interventi educativi multiculturali è fondamentale richiamare il contributo di Gorski (2009) che individua cinque principali approcci teorici alla formazione multiculturale degli insegnanti che determinano altrettante modalità di organizzazione dei corsi. Questa ampia panoramica offre importanti spunti di riflessione sui limiti e sui punti di forza di diverse strategie didattiche. Egli classifica tali orientamenti in un continuum che muove da posizioni più tradizionali e rigide a prospettive più progressiste e critiche.

Gorski esamina alcuni programmi multiculturali in linea con il primo approccio definito "insegnare all'altro", di matrice conservatrice. Egli osserva che tali curriculum spesso sono caratterizzati da un linguaggio alterizzante che contribuisce ad una connotazione negativa di tutte le identità o ideologie che si discostano da ciò che è considerato "norma". Le metodologie didattiche, in quest'ottica, appaiono poco attente alle problematiche legate al potere e al privilegio della cultura dominante. Esse sono basate, soprattutto, sull'apprendimento della cultura e della visione del mondo di uno specifico gruppo riducendo, così, drasticamente una comprensione più approfondita della diversità.

La seconda prospettiva identificata, è denominata "insegnare con tolleranza e sensibilità culturale" ed è di corrente liberale. L'obiettivo principale di questi programmi è valorizzare la diversità, ma senza che essa sia necessariamente collegata all'eliminazione di disuguaglianze educative e strutturali. La pratica didattica più comune consiste nell'aiutare gli studenti a riflettere sui propri pregiudizi e preconcetti relativi a "singole dimensioni dell'identità" (come razza, genere, classe sociale) in ogni lezione.

Sempre in continuità con la visione liberale, il terzo orientamento è rappresentato dall' "insegnare con competenza multiculturale" il cui fine è rafforzare le competenze didattiche multiculturali, senza mai, però, includere il miglioramento delle disuguaglianze educative come parte integrante di tali competenze. Le metodologie didattiche riguardano l'esplorazione, da parte degli studenti, delle risposte alla diversità culturale e le loro implicazioni pratiche nell'istruzione.

I paradigmi critici si riflettono nel quarto e nel quinto approccio, rispettivamente: "insegnamento nel contesto sociopolitico" e "insegnamento come resistenza e pratica contro-egemonica". Procedendo con ordine, il quarto modello focalizza la propria attenzione sull'analisi critica delle politiche e delle pratiche educative a livello istituzionale: la maggior parte di questi programmi tiene in considerazione le disuguaglianze sistemiche, cioè quelle differenze strutturali e radicate del potere, dell'oppressione, del dominio e dell'ingiustizia sui sistemi educativi. Gli studenti sono guidati nell'analizzare criticamente quelle dimensioni che contribuiscono alla creazione di un sistema ingiusto e iniquo, come il razzismo, il sessismo, l'etnocentrismo e l'oppressione religiosa. Il quinto ed ultimo aspetto mira a preparare gli insegnanti ad essere agenti di cambiamento attraverso l'insegnamento di pratiche "contro-egemoniche", ponendo una certa enfasi sulla decostruzione e sull'azione contro l'oppressione. In altri termini, gli studenti devono sviluppare criticamente una propria coscienza che permetta loro di diventare i costruttori del cambiamento sociale.

L'educazione multiculturale, pertanto, richiede un esame critico di tutti gli aspetti dell'istruzione che devono essere trasformati affinché essi possano concretamente incidere sul cambiamento sociale (Gorski, 2010).

Secondo Gorski (2010), il primo passo consiste nel porre al centro della pedagogia lo studente: le esperienze e i vissuti degli studenti devono essere messe in primo piano in classe, rendendo l'apprendimento attivo e partecipato. Gli approcci didattici tradizionali e i modelli educativi consolidati devono essere analizzati criticamente e messi in discussione per esaminare in che modo essi possano contribuire al mantenimento di sistemi istituzionali oppressivi. Tutti gli aspetti dell'insegnamento e dell'apprendimento devono essere rivolti agli studenti stessi, anziché essere focalizzati sui risultati di test standardizzati o su classifiche scolastiche. Gli insegnanti sono chiamati a favorire nei propri studenti il pensiero critico e

una profonda consapevolezza sociale per offrire a tutti gli alunni l'opportunità di realizzare il loro potenziale di apprendimento.

Ancora, i materiali didattici devono includere voci e punti di vista diversi, così da presentare gli argomenti trattati in classe da varie prospettive per garantire una spiegazione delle tematiche più completa ed accurata.

Un'ulteriore strategia didattica molto efficace risulta promuovere un clima scolastico e di classe favorevole al multiculturalismo (Gorski, 2010; Chang & N. Le, 2010): la percezione che gli studenti hanno, rispetto all'ambiente scolastico, ha un'influenza importante sul modo in cui essi apprendono e si comportano in quel contesto (Koth et al., 2008, come citato in Chang & N. Le, 2010). Ricerche precedenti dimostrano come il rafforzamento della percezione del multiculturalismo da parte degli studenti produce risultati accademici positivi per i giovani appartenenti a minoranze (Chang & N. Le, 2010).

2.2.2 Educazione interculturale

Rispetto al sistema scolastico italiano, la presenza di alunni stranieri a scuola risulta significativa solo a partire dagli anni '70 del secolo scorso. Questa trasformazione ha posto il sistema educativo italiano di fronte alla complessa sfida di riformare modelli educativi e strategie didattiche al fine di gestire la crescente pluralità culturale (Portera, 2022). A tal proposito, adottare una prospettiva interculturale non significa semplicemente mettere in atto strategie di integrazione, ma ripensare concretamente all'identità stessa della scuola. La diversità, pertanto, diventa una caratteristica strutturale della scuola, e quest'ultima si riconosce come un contesto pluralistico aperto a tutte le differenze (di provenienza, genere, livello sociale, storia scolastica). Come sottolineato in precedenza, l'approccio interculturale si richiama a una concezione dinamica della cultura: è un processo in continua trasformazione che evita "la prigione culturale", ossia l'etichettamento di uno studente in base alla propria cultura di origine e la "folklorizzazione" che riduce la complessità culturale di appartenenza degli individui (Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale, 2007, come citato in Portera, 2022).

Le strategie didattiche interculturali richiedono un cambiamento profondo nella dimensione scolastica: le modalità di pensiero, di comportamento e di giudizio devono essere trasformate (Portera, 2022). Di conseguenza, anche tutti i programmi e gli ambienti scolastici dovranno essere riconcettualizzati in termini interculturali (Portera, 2022) in quanto per

attuare percorsi di questo tipo non è necessario soltanto aggiungere una nuova disciplina. Ad esempio, l'insegnamento della storia dovrebbe tenere conto dell'evoluzione storiografica, riconoscendo che il punto di vista di chi scrive la storia è spesso quello vincitori (Portera 2000, come citato in Portera 2022), evidenziando al contempo le origini migratorie di quasi tutti i popoli e dell'infondatezza del concetto di razze umane. Diventa, così, opportuno superare molti curriculum tradizionali: quelli di tipo compensativo, focalizzati sulle carenze attribuite ai bambini migranti; culturalistici, che sottolineano le specificità di ogni sistema culturale e il rispetto della diversità; internazionalisti, orientati a un'educazione europea o globale; e linguistici, che riducono l'intervento educativo al solo apprendimento della lingua d'origine o dell'italiano. Per quanto riguarda i curriculum culturalistici e internazionalisti, il testo di Portera (2022) non ne spiega specificamente i limiti. Tuttavia, da quanto descritto, si può dedurre che questi due interventi non riescano a cogliere a pieno la dimensione dinamica e relazionale che l'approccio interculturale prevede. In altri termini, non incidono davvero sulla trasformazione profonda del contesto scolastico, rimanendo sempre in "superficie".

In quest'ottica di "pratica interculturale", è necessario riconoscere e affrontare le difficoltà iniziali di adattamento degli studenti stranieri al nuovo gruppo, così come le problematiche linguistiche e pratiche. Una particolare attenzione deve essere riservata all'insegnamento della seconda lingua (L2): tale apprendimento non sostituisce la lingua materna che continuerà ad essere attiva nel contesto familiare in quanto è attraverso essa che gli individui esprimono al meglio emozioni, sentimenti, stati d'animo indispensabili per la loro crescita. L'acquisizione della L2 costituisce una sfida centrale in quanto essa è sia oggetto di apprendimento, sia veicolo di apprendimento. Per questo motivo è fondamentale predisporre interventi mirati come laboratori linguistici e attività di accompagnamento individuale all'interno della classe.

Inoltre, sarà compito dell'insegnante osservare e comprendere le differenze fra gli stili culturali e di apprendimento precedentemente acquisiti e quelli proposti dalla scuola, sviluppando così la sensibilità necessaria per individuare le strategie più efficaci per contrastare dinamiche di sopraffazione.

È importante evitare di enfatizzare eccessivamente la diversità dello studente, ad esempio trattandolo come portatore di regole e tradizioni del paese di origine, ma allo stesso tempo, risulta necessario prendere consapevolezza delle differenze culturali e vigilare affinché queste non vengano negate o rimosse. Non si tratta, quindi, di progettare un

curriculum diversificato per gli studenti immigrati: l'apprendimento di un nuovo argomento deve essere inserito in un contesto significativo e familiare per lo studente straniero. A tal fine è utile favorire l'utilizzo di diversi canali sensoriali, ricorrere alla ripetizione dei concetti e alla sottolineatura delle parole chiave dei temi trattati. Risulta opportuna anche la predisposizione di testi semplificati dal punto di vista linguistico, coerenti con la programmazione individualizzata prevista per l'alunno straniero.

Infine, risulta altrettanto importante prestare attenzione a tutte le condizioni dell'ambiente scolastico, attraverso la progettazione di spazi adeguati, l'integrazione e la presenza di elementi naturali, la cura della qualità dell'aria e della luce, nonché la promozione di tutto ciò che favorisce l'incontro, il dialogo, il lavoro di gruppo e la gestione non violenta di conflitti.

In definitiva, spesso non si tratta di aggiungere contenuti, ma di favorire un nuovo approccio: vivere ogni aspetto della vita scolastica secondo una prospettiva interculturale (Portera, 2022).

2.3 Competenze dell'insegnante e il ruolo della comunità educativa

2.3.1 Educazione multiculturale

Uno degli elementi centrali di qualsiasi programma educativo è rappresentato dall'insegnante: l'efficacia del sistema scolastico è fortemente connessa all'atteggiamento e alla preparazione professionale di quest'ultimo (Costa, 1997, come citato in Tonbuloglu et al., 2016). Tale considerazione evidenzia come l'applicazione di un'educazione multiculturale sia correlata alle competenze dell'insegnante e all'adeguatezza del programma educativo: affinché i docenti comprendano l'importanza e la necessità dell'educazione multiculturale, è fondamentale che siano in grado di mettere in pratica i principi della stessa (Tonbuloglu et al., 2016).

Lo studio di Villegas e Lucas (2002) offre un'ampia panoramica in merito alle qualità che dovrebbe assumere un "insegnante culturalmente reattivo", ovvero quelle competenze che definiscono il profilo di un docente in grado di agire nella diversità.

Come prima cosa, l'insegnante deve essere socioculturalmente consapevole, cioè deve riconoscere che i molteplici modi di pensare, di comportarsi e di essere delle persone sono profondamente influenzati da fattori come etnia, classe sociale e lingua (Banks, 1996, come citato in Villegas & Lucas, 2002). Per sviluppare questo senso, essi dovranno, innanzitutto, riflettere sulla propria storia biografica analizzando come l'appartenenza a determinati gruppi

abbia plasmato la loro storia personale e familiare. Tale processo implica la presa di consapevolezza della non neutralità delle differenti posizioni sociali. Molto spesso, infatti, le disuguaglianze sociali sono perpetuate dall'istituzione scolastica che contribuisce a farle apparire giuste e inevitabili.

Un altro aspetto fondamentale è avere un atteggiamento positivo verso gli studenti provenienti da diversi background culturali che quindi differiscono dalla cultura dominante. Gli insegnanti riconoscono l'esistenza di una pluralità di modi di pensare, parlare e comportarsi, trasmettendo rispetto reciproco e la possibilità per gli studenti di affermare le loro differenze che sono viste come delle risorse per l'apprendimento, piuttosto che come problemi da superare. Esse diventano, così, la base per instaurare relazioni significative tra insegnanti e studenti, oltre che produrre risultati favorevoli (Gay, 2000; Irvine, 1990; Ladson-Billings, 1994; Lucas et al., 1990 come citato in Villegas & Lucas, 2002).

Un altro filone riguarda lo sviluppo delle competenze necessarie per assumere un ruolo attivo come agenti di cambiamento: il compito degli insegnanti è quello di sostenere la crescita e lo sviluppo di tutti gli esseri umani. Essi sono chiamati a riconoscere sé stessi come capaci di apportare un cambiamento educativo, maturando una visione chiara del proprio ruolo di insegnante e delle finalità dell'istruzione (Fullan, 1999, come citato in Villegas & Lucas, 2002). Riconoscendo che l'insegnamento è un processo complesso ed è intrinsecamente connesso a dimensioni politiche ed etiche, i docenti diventano parte di una lotta più ampia per la giustizia sociale, le cui azioni possono contribuire a riprodurre o a contrastare le disuguaglianze esistenti (Cochran-Smith, 1991, 1997, come citato in Villegas & Lucas, 2002).

È fondamentale che gli insegnanti considerino il potenziale trasformativo delle scuole, pur riconoscendo che per molto tempo hanno tipicamente servito a mantenere disuguaglianze sociali (Apple 1996, come citato in Villegas & Lucas, 2002).

La visione di insegnamento culturalmente reattivo implica anche l'adozione di una visione costruttivista dell'apprendimento. In quest'ottica gli studenti costruiscono attivamente le proprie conoscenze, attribuendo significato alle nuove idee ed esperienze che incontrano a scuola e mettendole in relazione con ciò che già sanno. La conoscenza che gli studenti portano nel contesto educativo, derivata dalle loro esperienze personali e culturali, rappresenta una risorsa fondamentale per l'apprendimento: trascurarla significa impedire l'accesso al processo di costruzione della conoscenza. Diventa, così, essenziale aiutare gli

studenti a creare connessioni tra ciò che già sanno e ciò che credono sull'argomento, comprendere che non tutti costruiranno necessariamente la stessa comprensione rispetto quella tematica e adattare continuamente le strategie didattiche per rispondere alle loro esigenze.

Per coinvolgere gli studenti, gli insegnanti non devono conoscere solo la materia che insegnano, ma anche i loro alunni. Infatti, se si conoscono le esperienze extrascolastiche dei propri studenti, si è più preparati a comprenderne il comportamento (Moll & Gonzales, 1997, come citato in Villegas & Lucas, 2002) e a integrare i loro interessi, preoccupazioni e punti di forza nella didattica, favorendo così la loro motivazione all'apprendimento (Ladson-Billings, 1994, come citato in Villegas & Lucas, 2002). È, inoltre, rilevante considerare come le esperienze di apprendimento pregresse degli studenti abbiano influenzato la loro attuale visione della scuola e del sapere.

Infine, gli insegnanti culturalmente sensibili si servono delle conoscenze dei propri studenti per progettare un insegnamento che parta da ciò che gli alunni sanno già, ma che li spinga oltre ciò che è loro familiare.

2.3.2 *Educazione interculturale*

Nella società complessa e pluralistica attuale, è fondamentale che tutti gli insegnanti acquisiscano competenze interculturali. Tali competenze non sono soltanto necessarie per comprendere correttamente i concetti legati alla diversità culturale, ma anche per riconoscere e gestire i conflitti, l'etnocentrismo, gli stereotipi e i pregiudizi in maniera adeguata e opportuna (Portera & Dusi, 2005, come citato in Portera, 2022). Per questo motivo, diventa necessario sviluppare le competenze interculturali, non solo nella formazione iniziale, ma anche durante tutto l'arco di vita. A tal proposito è stato elaborato un modello di competenze interculturali definite come "l'insieme di caratteristiche, conoscenze, attitudini e abilità atte a gestire con profitto relazioni con persone linguisticamente e culturalmente differenti" (Portera, 2022, p. 114). Esse vengono suddivise in tre categorie: sapere (*knowledges*), saper essere (*attitudes*) e saper fare (*skills*).

La prima riguarda tutte le conoscenze che un soggetto apprende attraverso lo studio personale e nel corso della vita. Esse sono riconducibili alla consapevolezza del sé culturale e alla conoscenza sia della propria cultura sia di quelle altrui. Tali culture devono essere comprese nel loro contesto, nel ruolo che svolgono e nell'impatto che hanno, considerando

anche prospettive differenti e le loro specifiche caratteristiche. Comprendono, inoltre, le conoscenze linguistiche verbali, non verbali e paraverbali relative a una o più lingue.

Con “saper essere-attitudes” si intendono tutte le caratteristiche personali, psicologiche e socioculturali che permettono agli insegnanti di attuare prestazioni efficaci. Si tratta, quindi, di quelle disposizioni personali che permettono di comprendere il contesto in cui si opera, favorendo al tempo stesso la costruzione di relazioni interpersonali. Questa dimensione comprende la sensibilità e la curiosità verso le differenze, l’apertura al nuovo e al diverso, la capacità di ascolto, dialogo e confronto, nonché l’attenzione all’altro e la possibilità alla condivisione e alla cooperazione. Include, inoltre, abilità emotive e sociali come l’intelligenza intra e interpersonale, la pazienza, la motivazione, l’empatia, l’accettazione e la capacità di gestire situazioni di incertezza.

L’ultima categoria riguarda tutte le capacità che consentono di mettere in pratica le conoscenze precedentemente acquisite attraverso abilità intellettuali o pratiche, al fine di realizzare un determinato compito o di affrontare e risolvere un problema. In questa prospettiva, le abilità linguistiche comunicative come il pensiero, l’ascolto e il dialogo, e le abilità relazionali come il poter valutare situazioni nuove, costruire rapporti solidi e promuovere gruppi cooperativi, accoglienti e inclusivi permettono di tradurre le competenze acquisite in azioni educative concrete ed efficaci. Specie nei rapporti di cura ed aiuto (anche nel settore educativo e di insegnamento) risultano necessarie le competenze sul piano della mediazione della gestione dei conflitti. Una particolare attenzione deve essere rivolta, poi, all’ambiente esterno che permette di creare le condizioni necessarie per sviluppare e mettere in pratica le competenze interculturali. Alcuni aspetti chiave riguardano la possibilità di poter disporre di spazi adeguati che favoriscano l’incontro e la comunicazione e di poter stabilire tempi appropriati. Altrettanto importante risulta essere la qualità delle relazioni interpersonali: fattori come il tipo di rapporto, la volontà di incontro, il dialogo, il confronto e l’interazione sono determinanti nel consolidare le competenze interculturali (Portera 2019; Portera 2022). D’altro canto, particolarmente dannosi per stimolare l’attività e l’autonomia dell’educando sono gli atteggiamenti di tipo discriminatorio e di iperidentificazione. Il primo infonde agli studenti la sensazione di essere ignorati, fraintesi o non rispettati dagli insegnanti, e può causare crisi che accentuano il loro ruolo marginale in classe, peggiorando sia la loro esperienza scolastica che il loro benessere psicologico. Anche il secondo tipo, che si traduce nell’amore esagerato per lo straniero, presenta notevoli effetti negativi: per ottenere

l'approvazione di insegnanti e compagni, lo studente rischia di negare parti di sé, creando problemi di identità e di rapporto con i familiari.

In conclusione, promuovere competenze realmente interculturali permette di valorizzare l'eredità culturale del passato e favorisce l'apertura al nuovo e a tutte le forme di diversità (Portera, 2022).

CAPITOLO 3

Il ruolo dell'educazione multiculturale o interculturale nella promozione del senso di appartenenza in classe

Quest'ultimo capitolo analizza in modo approfondito quattro articoli che mettono in relazione le pratiche educative multiculturali o interculturali con il senso di appartenenza al fine di rispondere alla domanda di ricerca.

In primo luogo, viene presentato il quesito di ricerca sottolineandone la sua rilevanza e il metodo di indagine utilizzato. Successivamente, vengono delineati gli obiettivi, i partecipanti e le variabili considerate dai contributi analizzati. Si esaminano, poi, anche gli interventi di educazione multiculturale o interculturale, evidenziando come solo il primo studio valuta un vero e proprio intervento multiculturale: il secondo, il terzo e il quarto, infatti, analizzano pratiche di educazione multiculturale e interculturale già implementate. Infine, si offre una panoramica sui principali strumenti utilizzati per misurare le variabili precedentemente osservate e sui principali risultati ottenuti.

Nel complesso, gli studi presi in esame confermano che l'introduzione di un'educazione multiculturale o interculturale, inserita all'interno di un contesto scolastico inclusivo, risulta essere significativa nella promozione del senso di appartenenza scolastico.

3.1. La domanda di ricerca e il metodo di indagine

Questo lavoro intende rispondere alla seguente domanda di ricerca: "In che modo un'educazione multiculturale o interculturale può contribuire allo sviluppo del senso di appartenenza in classe?". Tale interrogativo nasce dal mio interesse nel cercare di trovare delle pratiche educative inclusive in un ambiente scolastico sempre più ricco di differenze culturali. In quest'ottica, ho pensato che lo sviluppo di un forte senso di appartenenza tra gli studenti potesse essere una risorsa nel creare una realtà scolastica in cui la diversità sia pienamente conosciuta, possa diffondersi un clima positivo di multiculturalismo e venga incentivato il dialogo interculturale (Ordoñez-Carabaño et al., 2025).

Con l'obiettivo di dare risposta a tale quesito, è stata svolta un'analisi della letteratura scientifica mediante l'utilizzo di diverse banche dati accademiche. Il materiale è stato cercato

facendo riferimento alle risorse online dell'area psicologica del mio ateneo. In particolare, è stato consultato EBSCOhost selezionando i database Psychology and Behavioral Sciences Collection, ERIC (Education Resources Information Center) e APA PsycInfo. Si sottolinea, inoltre, che un prezioso contributo è stato fornito dal motore di ricerca Google Scholar che sfrutta l'accesso libero e un'ampia copertura di contenuti scientifici.

In un primo momento, le parole chiavi utilizzate per reperire le pubblicazioni sono state "sense of belonging and multicultural education and school". Tuttavia, questa combinazione di parole generava risultati piuttosto limitati, così la stringa di ricerca utilizzata inseguito è stata "sense of belongingness and multicultural education and school". Apportando tale modifica, sono stati reperiti gli articoli necessari per rispondere alla domanda di ricerca formulata. Si evidenzia, inoltre, che sono stati esclusi tutti quegli studi che andavano ad analizzare solo uno dei due costrutti, in modo tale da individuare articoli che collegassero e integrassero direttamente questi due aspetti.

3.2 Obiettivi, domande di ricerca o ipotesi degli studi

Per l'elaborazione dell'analisi presentata in quest'ultimo capitolo, sono stati analizzati quattro articoli. Nonostante differiscano per le metodologie utilizzate, ognuno di questi studi aiuta a formare un quadro coerente che vede la scuola come un contesto chiave per l'integrazione sociale, dove il senso di appartenenza è il risultato di programmi multiculturali e interculturali inclusivi e di relazioni interpersonali positive.

Il primo contributo esaminato è quello condotto da Peters e Peterson che presenta uno studio di caso basato sulla ricerca partecipativa comunitaria (CBPR) focalizzato sugli studenti nativi americani. L'obiettivo dello studio era quello di illustrare, provare ed esaminare come una comunità indigena abbia ideato, realizzato e valutato un intervento culturale progettato per aumentare il senso di appartenenza degli studenti nativi, incorporando la lingua Dakota, la storia sacra, il ciclo cerimoniale e il rapporto con la terra (Tachine et al., 2017, come citato in Peters & Peterson, 2024). La domanda di ricerca è chiaramente enunciata: "in che modo l'intervento culturale influenza il senso di appartenenza degli studenti nativi?" (Peters & Peterson, 2024).

Il secondo studio “Promoting school belonging for immigrant students: The interplay of inclusive School climate and multicultural education” di Choi, Mao e Park, si focalizza sul concetto e sulle implicazioni del clima scolastico inclusivo per gli immigrati (ISCI) inteso come caratteristica collettiva plasmata da “credenze, valori, atteggiamenti condivisi che modellano le interazioni tra studenti, insegnanti e dirigenti” (Mitchell et al., 2010, p. 272, come citato in Choi et al., 2025). In questo studio, si indaga, quindi, se l’ISCI possa essere favorito dall’adozione di pratiche multiculturali per rafforzare il senso di appartenenza scolastica degli studenti immigrati (Banks, 2016, come citato in Choi et al., 2025). In questa prospettiva, l’obiettivo principale dello studio è quello di esplorare il ruolo del clima scolastico inclusivo per gli immigrati (ISCI) nel rafforzare la percezione negli studenti di fare parte della propria scuola sentendosi accolti, riconosciuti e coinvolti nella propria scuola. Inoltre, si esamina se l’ISCI possa essere implementato attraverso lo sviluppo di un’educazione multiculturale nelle scuole, rafforzando così questo senso di appartenenza. Le specifiche domande di ricerca sono: “in che misura l’ISCI è correlato al senso di appartenenza scolastica degli studenti immigrati?” e “le scuole con diversi tipi di pratiche educative multiculturali, possono raggiungere un elevato livello di ISCI?” (Choi et al., 2025).

Il terzo studio di Alisaari e Kilpi-Jakonen utilizza i dati PISA 2018 per analizzare come l’insegnamento delle lingue e delle competenze interculturali influenzano gli studenti. Lo studio, ha come obiettivo, quindi, analizzare come l'apprendimento linguistico e l'insegnamento di tematiche interculturali siano associati alle competenze globali intese sia in termini di conoscenze e abilità che di atteggiamenti verso la diversità. Si indaga, inoltre, come l'insegnamento delle lingue e delle questioni interculturali a scuola siano associati al senso di appartenenza tra i giovani con background migratori. Infine, un ultimo obiettivo riguarda come le conoscenze, le abilità globali e gli atteggiamenti dei pari, siano correlati al senso di appartenenza scolastico degli studenti di origine migrante. Le domande di ricerca sono: "In che modo l'apprendimento delle lingue straniere e l'insegnamento di temi interculturali sono correlati alle conoscenze, alle competenze cognitive e sociali degli studenti, alle competenze globali e ai vari atteggiamenti nei confronti della diversità?" , "Come sono correlati l'insegnamento delle lingue e le questioni interculturali nella scuola, al senso di appartenenza dei giovani con background migratorio?" e "In che modo le competenze globali dei pari (in

termini di conoscenze, abilità e atteggiamenti) sono associate al senso di appartenenza dei giovani con storia migratoria?" (Alisaari & Kilpi-Jakonen, 2022).

L'ultimo studio, *Intercultural values at school and children's sense of belonging: IMMERSE project results*", presentando i risultati del progetto europeo IMMERSE, pone l'attenzione sull'importanza dei valori interculturali per l'integrazione di studenti di diversa etnia. L'obiettivo principale è proprio quello di esaminare la relazione tra l'adozione di valori interculturali da parte di insegnanti e dirigenti scolastici e il senso di appartenenza degli studenti che hanno o meno origine straniera. Il quesito centrale su cui verte la ricerca è: "la misura in cui insegnanti e presidi adottano e promuovono valori interculturali, influisce positivamente sia sul background migratorio che sul senso di appartenenza di studenti non migranti nelle loro scuole?". Viene formulata, inoltre, un'ipotesi generale (H0): si ipotizza che le scuole dove i valori interculturali sono più integrati nella dirigenza e nel metodo didattico degli insegnanti, presenteranno livelli più alti di senso di appartenenza tra tutti gli studenti (Ordoñez-Carabaño et al., 2025).

3.3 I partecipanti

Per quanto riguarda l'età e il livello scolastico dei partecipanti, gli articoli presentano una forte convergenza verso la preadolescenza e l'adolescenza, focalizzandosi principalmente sulla fascia d'età compresa tra gli 11 e i 16 anni. Questa coorte di età coincide strettamente con i momenti di transizione scolastica o di crescita delle aspettative accademiche, che sono fasi in cui il rischio di marginalizzazione per gli studenti di origine straniera o indigena aumentano se non significativamente supportate da pratiche multiculturali o interculturali.

Entrando più nel dettaglio, i partecipanti dello studio sull'intervento culturale Dakota (Peters & Peterson, 2024) sono studenti di 6th grade e 10th grade di una scuola pubblica rurale del Minnesota (USA). Essi sono in tutto 107: 64 in 6th grade e 43 in 10th grade. La composizione etnica delle due classi è la seguente: gli studenti in 6th grade hanno identificato la propria etnia come nativa (n=12), nativa e europea (n=1), nativa e altra etnia (n=4), europea americana (n=44) o latino-americana (n=1). Due studenti non hanno dichiarato la propria etnia. Mentre, gli studenti del 10th grade hanno identificato la propria etnia come nativa (n=9), nativa ed europea americana (n=1), nativa americana di altra etnia (n=2) e europei americani (n=28). Proprio per queste evidenze le due classi descritte possono considerarsi multiculturali. Coloro

che frequentano il 6th grade hanno un'età media di 11,17 anni, le femmine sono 32 e i maschi 31 (c'è un dato mancante). Mentre, coloro che frequentano il 10th grade hanno un'età media di 15,21 anni, le femmine sono 18 e i maschi 25. Per le analisi sono stati esclusi gli studenti che non hanno riportato dati (n=2) o che non erano nativi (n=73), si arriva così a un totale di 32 studenti.

Il secondo articolo di Choi, Mao e Park (2025), è uno studio che attinge da dati già esistenti provenienti dal Programma per la Valutazione Internazionale degli Studenti (PISA). Questa indagine (PISA 2018) ha coinvolto 31 milioni di studenti di 15 anni nei 79 paesi che hanno partecipato all'indagine; tuttavia, solo un campione molto più piccolo di 710.000 studenti è stato scelto in modo da rappresentare statisticamente l'intera popolazione. Nonostante questi dati iniziali, il campione analitico finale comprende 42.005 studenti di 15 anni immigrati in 9073 scuole distribuite in 40 Paesi. Siccome si prendono in considerazione così tanti Paesi l'ordine di scuola varia. Se si considera l'Italia, gli studenti di 15 anni frequentano la scuola secondaria di secondo grado (ovvero il primo o secondo anno delle scuole superiori). Nel campione è, inoltre, rilevante sottolineare che gli immigrati di prima generazione (nati fuori dal paese di valutazione con genitori nati in un altro paese) costituiscono il 46,90%, mentre gli immigrati di seconda generazione (nati nel paese di valutazione con genitori nati in un altro paese) costituiscono il 53,10%. Per quanto riguarda il genere, il 49,08% del campione è di sesso femminile e il 50,92% del campione è di sesso maschile.

La terza ricerca “Learning of intercultural competences and languages at school and their influence on global competences and immigrant-origin peers' sense of belonging” (Alisaari & Kilpi-Jakonen, 2022) attinge, come il secondo articolo, dai dati PISA 2018. Il campione di riferimento è sempre costituito da studenti di 15 anni, che quindi frequentano la scuola secondaria superiore. La numerosità dei partecipanti è molto ampia (decine di migliaia per paese) e provengono da 17 Paesi: Brunei Darussalam, Canada, Cile, Colombia, Costa Rica, Croazia, Grecia, Hong Kong, Indonesia, Kazakistan, Lettonia, Lituania, Malta, Filippine, Federazione Russa, Serbia e Spagna. All'interno della Federazione Russa, la Regione di Mosca e il Tatarstan sono stati inclusi come regioni a sé stanti. Per quanto riguarda la prima domanda di ricerca si analizzano tutti gli studenti di questi paesi, mentre per quanto concerne la seconda domanda di ricerca vengono presi in considerazione gli studenti con un background migratorio, ovvero con almeno un genitore nato al di fuori del paese di

riferimento (tuttavia, gli studenti stessi possono essere di prima o di seconda generazione, cioè nati all'estero o nel paese del test). Il genere viene controllato come variabile, ma non specificato nella distribuzione.

Nel quarto contributo, realizzato da Ordoñez-Carabaño et al. (2025), vengono presi in considerazione 164 centri educativi di cui 145 formali (scuole dalla primaria alla secondaria compresa la formazione professionale) e 19 non formali (programmi di sostegno ai compiti e spazi di apprendimento) in 6 paesi europei (Spagna, Irlanda, Italia, Germania, Grecia, Belgio). Il campione coinvolto comprende 164 presidi, di questi 78 (47,6%) erano maschi e 86 (52,4%) erano femmine. La loro età media era di 53, 14 anni. Include, inoltre, 2052 insegnanti, di questi 486 (23,7%) erano uomini e 1535 (74,8%) erano donne, 14 (0,7%) hanno descritto il loro genere "in un altro modo" e 17 (0,8%) hanno preferito non rispondere. La loro età media era di 44,96 anni. Infine, vengono inclusi anche 24.419 bambini di età compresa tra i 7 e i 21 anni con un'età media di 12,96 anni. Di questi 12.163 (50,0%) erano maschi, 11.277 (46,2%) erano femmine, 363 anni hanno descritto il loro genere "in un altro modo" e 536 (2,2%) hanno preferito non rispondere. Per quanto riguarda l'origine migratoria dei bambini, 9584 (39,4%) erano non migranti, 7721 (31,7%) erano figli di migranti di seconda generazione, 5623 (37,4%) erano figli di migranti di prima generazione e 1413 (6%) avevano un'origine indefinita. Inoltre, il 61,2% del campione di migranti di prima generazione proveniva da 16 paesi (Marocco, Siria, Ucraina, Afghanistan, Albania, Egitto, Bangladesh, Romania, Colombia, Pakistan, Somalia, Filippine, Iraq, Venezuela, Bulgaria e Russia).

3.4 Le variabili esaminate

Per rispondere ai precedenti quesiti di ricerca e per poter avvalorare o disconfermare gli obiettivi e le ipotesi degli studi, è necessario indagare le variabili che sono state utilizzate e la loro influenza sui costrutti esaminati.

Procedendo con ordine, il primo contributo esamina come variabile dipendente il senso di appartenenza a scuola. Sono poi state misurate, ma non analizzate anche altre variabili indipendenti, ovvero il benessere Dakota e la connessione dei Dakota con la comunità e l'ambiente. Per quanto riguarda la variabile indipendente si identifica l'intervento culturale stesso, il Mni Sota Makoce: Curriculum sulle Terre Nazionali dei Dakota (Peters & Peterson, 2024).

Il secondo articolo presenta informazioni molto dettagliate su tutte le variabili utilizzate. Innanzitutto, si sottolineano le variabili principali di ricerca utilizzate, si trovano così, il clima scolastico inclusivo per gli immigrati (ISCI), il senso di appartenenza scolastico e le pratiche educative multiculturali. È importante ricordare che lo studio intende analizzare in che modo il clima inclusivo e le pratiche multiculturali influenzano il senso di appartenenza degli studenti, per tanto l'ISCI e le pratiche educative multiculturali saranno le variabili indipendenti, mentre il senso di appartenenza scolastico sarà la variabile dipendente. Sono state poi identificate, nell'analisi, anche alcune importanti variabili di controllo proprio per evitare che alcuni elementi potessero influenzare i risultati senza essere l'oggetto principale dello studio. Le variabili di controllo sono state identificate sia a livello di studente che di scuola, attingendo dalla letteratura scientifica già esistente sul clima scolastico e sull'appartenenza scolastica (Allen et al., 2018; Wang & Degol, 2016, come citato in Choi et al., 2025). Le variabili di controllo a livello di di studente includevano genere, status socioeconomico (SES), ripetizione degli anni scolastici e la generazione di immigrati (dato che il campione è costituito sia da immigrati di prima che di seconda generazione). Per quando riguarda le variabili di controllo a livello scolastico, invece, si considerano il tipo di scuola, le dimensioni della scuola, la percentuale di studenti immigrati e con basso SES (Choi et al., 2025). Infine, sono state incluse anche le percezioni degli studenti rispetto il supporto degli insegnanti e al clima disciplinare (Choi et al., 2009; Slaten et al., 2016, come citato in Choi et al., 2025).

La terza pubblicazione di Alisaari e Kilpi-Jakonen (2022), al fine di rispondere al primo quesito di ricerca, considera come variabili indipendenti il numero di lingue studiate a scuola e l'apprendimento delle competenze interculturali. Le variabili dipendenti, invece, riguardano le conoscenze e le competenze globali e quattro diversi atteggiamenti relativi alla diversità (interesse nell'apprendere altre culture, consapevolezza della comunicazione interculturale, atteggiamenti verso gli immigrati, rispetto per le persone di altre culture). Il secondo quesito di ricerca utilizza come variabili indipendenti tutte le variabili indipendenti e dipendenti del precedente quesito, ma misurate a livello scolastico. Come variabile dipendente, invece, si trova il senso di appartenenza alla scuola degli studenti di origine migranti. Per quanto riguarda le variabili di controllo, anche in questo caso occorre distinguere quelle a livello individuale e quelle a livello scolastico. Le prime sono il genere degli studenti, lo status

socioeconomico della loro famiglia (cioè l'indice di Stato economico, sociale e culturale [ESCS] dell'OCSE) e le competenze degli studenti rispetto al livello modale del paese. Altre variabili di controllo sono il background culturale dello studente in termini di origine migratoria e se parla una lingua diversa dalla lingua del test in casa (quest'ultime vengono usate nei modelli completi per la prima domanda di ricerca). Per gli studenti nati all'estero (con almeno un genitore nato all'estero), si include, come variabile di controllo, anche l'età al momento della migrazione. A livello scolastico, i modelli completi comprendono anche lo stato socioeconomico medio della famiglia e la percentuale di studenti di provenienza migratoria.

L'ultimo studio che attinge ai dati del progetto IMMERSE, vede come variabile dipendente il senso di appartenenza scolastico degli studenti. Le variabili indipendenti sono l'identità scolastica sui valori interculturali, l'opinione degli insegnanti sul pluralismo, l'opinione degli insegnanti sul multiculturalismo e l'inclusione di temi interculturali nel curriculum scolastico (segnalati dai presidi) o nelle lezioni (segnalati dagli insegnanti). Di queste tematiche multiculturali fanno parte la conoscenza diverse culture, la conoscenza di diverse religioni, il rispetto per la diversità culturale e riconoscere pregiudizi e stereotipi culturali. Si noti, inoltre, che in questa ricerca il background migratorio è usato come variabile di confronto nelle analisi (Ordoñez-Carabaño et al., 2025).

3.5 L'intervento di educazione multiculturale o interculturale

Prima di procedere con la descrizione di questo sottocapitolo, occorre fare un'importante precisazione. Tra i quattro articoli che sono stati selezionati, solo il primo analizza un vero e proprio intervento multiculturale effettuato su specifiche classi (Peters & Peterson, 2024). Gli altri studi attingono a dati già esistenti: il secondo e il terzo ricorrono al Programma per la Valutazione Internazionale degli studenti, nello specifico PISA 2018 (Choi et al., 2025; Alisaari & Kipli-Jakonen, 2022), mentre il quarto dall'esclusivo set di dati IMMERSE, la più grande indagine transnazionale sui bambini migranti e rifugiati in Europa (Ordoñez-Carabaño et al., 2025).

Partendo dall'inizio, l'intervento multiculturale illustrato da Peters & Peterson (2024) è il Mni Sota Makece: Dakota Homelands Curriculum. Composto da 10 lezioni da 50 minuti, questo curriculum è stato sviluppato da un team di educatori, consulenti e membri della comunità

Dakota, proprio per includere svariate prospettive. L'epistemologia indigena fungeva da pilastro per queste lezioni che miravano a introdurre gli studenti alla lingua, alla storia e alla cultura Dakota, utilizzando strategie di apprendimento native (Cajete 2005, come citato in Peters & Peterson, 2024). Durante l'intervento, poi, vennero mostrati video di anziani e giovani Dakota che condividevano storie e enfatizzavano il loro rapporto con la terra e le persone. Questo curriculum multiculturale incorpora quattro fattori interconnessi della peoplehood (lingua, storia sacra, ciclo cerimoniale e relazioni con la terra) e un corso di formazione di due giorni per gli insegnanti al fine di aumentare il senso di appartenenza del popolo (Tachine et al., 2017, come citato in Peters & Peterson, 2024).

Come introdotto precedentemente, gli altri tre articoli misurano interventi di educazione multiculturale o interculturale già implementati nelle scuole e, nel caso del contributo di Choi et al. (2025), queste pratiche sono state rilevate tramite il questionario del preside e raggruppate in base al numero di tipologie adottate. Sono stati utilizzati i seguenti item dicotomici: 1) nella nostra scuola, gli studenti apprendono la storia di diversi gruppi culturali che vivono in altri paesi 2) nella nostra scuola, gli studenti apprendono diverse prospettive culturali su eventi storici e sociali 3) la nostra scuola sostiene attività che incoraggiano l'espressione di diverse identità da parte degli studenti 4) la nostra scuola offre un programma di scambio con scuole di altri paesi.

Il terzo scritto di Alisaari e Kilpi-Jakonen (2022) raccoglie gli item e le opzioni di risposta delle variabili precedentemente analizzate.

Infine, anche il quarto elaborato Ordoñez-Carabaño et al. (2025) mira a ricavare conclusioni, interpretazioni e idee utili tratte da dati transnazionali già esistenti per guidare e migliorare pratiche scolastiche. In particolare, gli autori osservano se la scuola si identifica con i valori interculturali, se gli insegnanti condividono convinzioni pluralistiche e multiculturali e se il curriculum o le lezioni includono temi multietnici.

3.6 Gli strumenti

In questa sezione si propone una panoramica volta a delineare in modo sistematico tutti gli strumenti che sono stati utilizzati nelle analisi, al fine di chiarire ulteriormente l'interpretazione dei dati presente sottoparagrafo successivo.

Nello studio sull'intervento culturale Dakota (Peters & Peterson, 2024) gli strumenti che sono stati utilizzati nella misurazione delle principali variabili sono il Psychological Sense of School Membership (PSSM; Goodenow 1993 come citato in Peters & Peterson, 2024) che misura il senso di comunità Dakota; il Wicozani Instrument (Peters et al., 2019, come citato in Peters & Peterson, 2024) che cerca di stimare il benessere della popolazione nativa; e l'Awareness of Connectedness Scale (Moha-tt et al., 2011, come citato in Peters & Peterson, 2024) che quantifica la connessione con la comunità/ambiente. Gli studenti, inoltre, potevano compilare un questionario facoltativo, il Suicidal Ideation Questionnaire (Reynolds, 1998, come citato in Peters & Peterson, 2024), relativo all'ideazione suicidaria al di fuori del contesto scolastico.

Se si vuole stimare, invece, il clima scolastico inclusivo per gli immigrati (ISCI), il secondo articolo (Choi et al., 2025) utilizza una scala a quattro item inerenti agli atteggiamenti verso gli studenti stranieri: sono state utilizzate sia le prospettive degli immigrati che quelle dei non immigrati per tenere conto degli atteggiamenti di entrambi i gruppi che modellano il clima scolastico. Tuttavia, sono state escluse le valutazioni dello studente stesso evitando che i risultati siano influenzati dalle valutazioni personali e causino problemi di causalità inversa. Inoltre, per misurare la variabile dipendente sul senso di appartenenza scolastico è stata utilizzata una scala da sei item valutati su una scala Likert da quattro punti (da "fortemente d'accordo" a "fortemente in disaccordo") sviluppata da PISA, finalizzata a rilevare il livello di rispetto e accettazione che percepivano gli studenti all'interno delle loro scuole. Successivamente, per indagare le pratiche educative multiculturali è stato elaborato il "questionario del preside" con quattro item dicotomici (0=no; 1=sì). Per quanto riguarda, poi, le variabili di controllo come il tipo di scuola, le dimensioni dell'istituto, l'ubicazione della struttura e la percentuale di studenti immigrati e con basso SES, sono state misurate tramite dei questionari somministrati ai presidi della scuola.

Anche la terza indagine di Alisaari & Jakonen (2022) utilizza diversi strumenti per quantificare le variabili osservate. Per rispondere alla prima domanda di ricerca, il numero di lingue studiate a scuola è una variabile indipendente singola del questionario PISA che viene descritta separatamente e si riferisce, in modo specifico, al numero di lingue straniere che uno studente sta apprendendo durante quell'anno scolastico. Per il primo quesito di ricerca la variabile viene classificata in 4 categorie (0, 1, 2, 3 o più), dove 1 indica la categoria di

referimento. Per il secondo quesito si calcola la media della variabile a livello scolastico compresa in un range da 0 a 10. L'altra variabile indipendente, l'apprendimento delle competenze interculturali, viene misurata attraverso 5 item dicotomici. Passando alle variabili dipendenti, il livello delle conoscenze e competenze globali degli studenti viene rilevato attraverso una prova di valutazione della durata di un'ora, il cui obiettivo è "valutare quanto bene gli studenti riescono a utilizzare le loro conoscenze generali e la loro esperienza in materia di questioni globali e differenze culturali per comprendere casi specifici presentati in vari scenari" (OCSE/Asia Society, 2018, p. 17, come citato in Alisaari & Jakonen, 2022). Poiché non tutti gli studenti rispondono allo stesso insieme di domande, per ogni studente viene calcolato un insieme di dieci valori plausibili che permette di tenere conto dell'incertezza, rendendo la stima più accurata. L'altra variabile dipendente, ovvero i quattro diversi atteggiamenti relativi alla diversità, è stata misurata usando 4 scale Likert (con diversi item): interesse nell'apprendere altre culture, consapevolezza della comunicazione interculturale, atteggiamenti verso gli immigrati, rispetto per le persone di altre culture. Il secondo interrogativo di ricerca, come descritto in precedenza, ha come variabili indipendenti le variabili indipendenti e dipendenti del primo quesito, ma misurate a livello scolastico; così, il senso di appartenenza alla scuola degli studenti di origine migrante, viene misurato attraverso una scala Likert a sette livelli. Le variabili di controllo, ossia il genere degli studenti, il background culturale dello studente in termini di origine migratoria, la conoscenza di più lingue a casa e l'età al momento della migrazione, sono state operazionalizzate da variabili già esistenti o provenienti dal database PISA. La variabile di controllo "status socioeconomico" viene rilevata attraverso un indice dell'OCSE, ovvero l'ESCS.

Prima di descrivere gli strumenti utilizzati, per l'ultimo contributo di Ordoñez-Carabaño et al. (2025), è necessario fare una precisazione: gli studenti rispondono solo agli strumenti che misurano la variabile dipendente (senso di appartenenza), mentre gli insegnanti e i presidi rispondono solo agli strumenti che misurano le variabili indipendenti. Infatti, una caratteristica distintiva di questo studio, è l'uso di un design multi-informant: mentre gli studenti esprimono autovalutazioni sul loro senso di appartenenza, la rilevanza di valori interculturali all'interno delle scuole viene valutata da insegnanti e presidi.

Il senso di appartenenza (Bajo Marcos et al., 2020; Serrano Sanguilinda et al., 2020, come citato in Ordoñez-Carabaño et al., 2025) viene misurato attraverso una scala costruita con

diversi item in cui i bambini devono rispondere alla frequenza con cui si sentono di appartenere alla scuola, che possono davvero essere sé stessi a scuola e che le persone della loro scuola si prendono cura di loro. Questa domanda è adatta in base all'età degli intervistati. La variabile indipendente "identità scolastica sui valori interculturali" è misurata attraverso un questionario rivolto ai presidi e agli insegnanti. Anche le variabili indipendenti sulle opinioni degli insegnanti sul pluralismo e sulle opinioni degli insegnanti sul multiculturalismo sono state misurate attraverso un questionario rivolto ai presidi e agli insegnanti. L'inclusione dei temi interculturali chiave nel curriculum scolastico (segnalati dai presidi) o nelle loro lezioni (segnalati dagli insegnanti) è sempre una variabile indipendente che è stata suddivisa, però, in ulteriori variabili (conoscenza di culture diverse, conoscenza di diverse religioni, rispetto della diversità culturale e riconoscere pregiudizi e stereotipi culturali) che sono state tutte rilevate attraverso questionari rivolti ai presidi e agli insegnanti.

3.7 I risultati

Sulla base di quanto è emerso, questi quattro studi forniscono esiti aggiornati nell'esplorazione di questa tematica.

I risultati quantitativi del primo articolo (Peters & Peterson, 2024) mostrano che l'intervento culturale Mni Sota Makoce (MSM) sugli studenti della classe 6th grade è associato a una diminuzione del loro senso psicologico generale di appartenenza alla scuola, accompagnata da livelli più alti di rifiuto e mancanza di rispetto. Gli studenti della classe 10th grade, invece, hanno sperimentato un aumento delle loro relazioni affettive con gli adulti. Queste conclusioni suggeriscono che gli studenti del decimo anno avessero probabilmente un'identità dell'io più consolidato e un senso di appartenenza più stabile rispetto agli studenti del sesto anno. Inoltre, gli studenti nativi del decimo anno hanno probabilmente imparato a gestire gli stereotipi e le aspettative di coloro che erano estranei al proprio gruppo razziale e culturale quando hanno sviluppato la loro identità etnico-razziale (Way et al., 2013, come citato in Peters & Peterson, 2024). Questo che spiega perché non hanno sperimentato un aumento del rifiuto o di mancanza di rispetto dopo aver sentito studenti non nativi criticare l'intervento culturale. Proseguendo, altre evidenze mostrano che prima della somministrazione del Curriculum MSM, gli studenti nativi americani evidenziavano l'assenza di contenuti relativi ai nativi o la presenza rappresentazioni inaccurate di nativi americani nel curriculum scolastico, dopo l'intervento culturale gli studenti nativi hanno riferito in modo schiacciante

che lo stile di vita Dakota veniva valorizzato a scuola. Altri confronti pre e post-intervento culturale, mostrano che gli studenti nativi prima del curriculum multiculturale si sentivano estranei all'ambiente scolastico prevalentemente bianco ed erano intensificati sentimenti di isolamento ed emarginazione a causa dell'impatto negativo del razzismo sul senso di appartenenza. Tuttavia, a seguito dell'intervento, gli studenti nativi si sostenevano tra loro nel sentirsi fieri della propria cultura Dakota e hanno acquisito la forza per gestire esperienze negative, come discriminazione subita e sentimenti di esclusione. Inoltre, gli studenti nativi hanno evidenziato come un'educazione che valorizzi la cultura e la storia indigena fosse importante, sia prima che dopo l'intervento culturale e a seguito di quest'ultimo, hanno affermato che gli insegnanti hanno sostenuto il loro senso di appartenenza alla comunità difendendoli dalle interazioni negative con i coetanei e dimostrando una profonda comprensione per la cultura Dakota facendo sentire gli studenti rispettati e riconosciuti. Il supporto degli insegnanti, quindi, è stato fondamentale in quanto è il fattore che ha avuto maggiore impatto sul senso di appartenenza alla scuola (Allen et al., 2018, come citato in Peters & Peterson, 2024).

In definitiva, questa panoramica mostra che una maggiore formazione sullo stile di vita Dakota possa essere integrata nel curriculum scolastico in modo che la cultura Dakota non sia vista come sconosciuta. Gli studi multiculturali, quindi, dovrebbero essere inseriti in tutti gli ambienti scolastici e non insegnati come discipline separate perché questo potrebbe indebolire il valore del multiculturalismo e perpetuare stereotipi negativi (Sleeter, 2011, come citato in Peters & Peterson, 2024).

Per quanto riguarda lo studio di Choi et al. (2025), la prima cosa che si può notare è che le pratiche educative multiculturali sono ampiamente implementate nelle scuole tra i partecipanti; infatti, solo l'1% delle scuole non ne ha inclusa alcuna. Le scuole in cui si adottavano 2,3 o 4 pratiche educative multiculturali non hanno dimostrato un senso di appartenenza significativamente più elevato rispetto agli studenti immigrati in scuole con nessuna o una sola pratica educativa multiculturale. In ogni caso le dimensioni dell'effetto dell'istruzione multiculturale sull'ISCI sono apparse significative. È stato poi dimostrato che l'effetto di mediazione dell'ISCI tra l'educazione multiculturale e l'appartenenza scolastica degli studenti immigrati era significativo per le scuole che adottavano tre o quattro pratiche educative multiculturali, mentre non così significativo per le scuole che ne adottavano una o

nessuna. Pertanto, i risultati indicano una relazione positiva nel caso in cui l'ISCI svolga un ruolo di mediazione. È stato dimostrato, poi, che gli studenti immigrati avevano maggiori probabilità di avere un maggiore senso di appartenenza alla scuola quando il corpo studentesco includeva atteggiamenti più inclusivi nei confronti degli immigrati e che gli studenti avevano maggiori probabilità di percepire positivamente l'ambiente scolastico quando provavano senso di appartenenza (Gase et al., 2017; Wong et al., 2021, come citato in Choi et al., 2025).

In conclusione, questo studio dimostra che l'ISCI può essere sviluppato attraverso l'inclusione di pratiche educative multiculturali, suggerendo che l'educazione multiculturale possa favorire le relazioni positive tra studenti immigrati e non immigrati, aiutandoli alla costruzione dell'ISCI (Celeste et al., 2019, come citato in Choi et al., 2025).

Il terzo contributo (Alisaari & Jakonen, 2022) fornisce un'analisi dettagliata sulle relazioni tra le diverse variabili. Se si considera l'associazione tra l'apprendimento delle competenze interculturali e delle lingue del mondo con le competenze globali, emerge che l'insegnamento delle competenze interculturali è positivamente associato ai quattro atteggiamenti delle competenze globali (interesse nell'apprendere altre culture, consapevolezza della comunicazione interculturale, atteggiamenti verso gli immigrati, rispetto per le persone di altre culture), in generale più fortemente con l'interesse per l'apprendimento di altre culture e meno fortemente con gli atteggiamenti positivi verso gli immigrati. In altri termini, nei paesi in cui l'apprendimento delle competenze interculturali mostra una maggiore forza associativa rispetto un certo tipo di atteggiamento, l'apprendimento tende anche ad essere associato con un altro tipo di atteggiamento. Viceversa, nei paesi in cui l'associazione è più debole, appare meno intensa su tutte le dimensioni. Procedendo, si evidenzia come gli studenti che studiano due lingue straniere tendono a manifestare atteggiamenti più negativi rispetto a coloro che ne studiano solo una. L'apprendimento di due lingue straniere, anziché di una, risulta essere associato a minori conoscenze globali e competenze cognitive. Inoltre, ci sono diversi casi in cui gli studenti che studiano tre o più lingue del mondo hanno atteggiamenti più negativi verso la diversità rispetto ai loro coetanei che ne studiano due. Tuttavia, nella maggior parte dei paesi il mancato studio di lingue straniere è associato ad atteggiamenti più negativi rispetto allo studio di almeno una lingua. Se, invece, si considera la relazione tra insegnamento, competenze globali dei pari e sentimenti di appartenenza tra i giovani con il background

migratorio, risulta che l'insegnamento delle competenze interculturali a scuola è significativamente associato al senso di appartenenza dei giovani di origine migratoria solo in un numero limitato di paesi. Al contrario, il numero medio di lingue straniere apprese a scuola non mostra alcuna associazione positiva con il senso di appartenenza in nessuno dei paesi analizzati.

Inoltre, si segnala come gli atteggiamenti positivi verso gli immigrati e il livello di conoscenze e competenze globali dei pari risultano essere le dimensioni maggiormente associate al senso di appartenenza. Tuttavia, la consapevolezza relativa alla competenza nella comunicazione interculturale risulta significativa in un numero maggiore di paesi, mentre le conoscenze e competenze globali lo sono il numero più limitato. Infine, l'interesse dei pari per l'apprendimento di altre culture mostra un'associazione debole con il senso di appartenenza.

Anche nei modelli che includono tutte le variabili contemporaneamente si osservano tendenze analoghe, tuttavia, i coefficienti risultano più bassi e statisticamente significativi un numero ridotto di paesi, probabilmente a causa dell'elevata correlazione tra le diverse scale considerate.

Infine, i risultati del progetto IMMERSE (Ordoñez-Carabaño et al., 2025) offrono conclusioni articolate e approfondite per ciascuna variabile analizzata. Per quanto riguarda "l'identità scolastica sui valori interculturali" è stato dimostrato che i bambini delle scuole in cui i valori interculturali sono centrali per l'identità scolastica mostrano livelli di appartenenza più elevati rispetto a quelli in cui tali valori sono meno enfatizzati. I bambini non migranti evidenziano livelli di appartenenza più elevati rispetto ai bambini migranti di prima e seconda generazione. L'effetto dell'interazione tra identità scolastica sui valori interculturali e il background migratorio degli studenti risulta significativamente correlato all'appartenenza e la promozione dei valori interculturali nelle comunità scolastiche migliora l'appartenenza, in particolare per gli studenti migranti.

In merito alle "opinioni degli insegnanti sul pluralismo", si nota come i bambini delle scuole in cui la maggior parte o tutti gli insegnanti condividono la convinzione che "è importante che gli studenti imparino che le persone di altre culture possono avere valori diversi" mostrano i più alti livelli di appartenenza. In generale, i bambini non migranti tendono ad avere livelli di appartenenza leggermente più elevati rispetto ai bambini migranti di prima e seconda

generazione, sebbene queste differenze siano relativamente piccole. Il modo in cui gli insegnanti valorizzano il pluralismo ha un impatto sul senso di appartenenza dei bambini, ma quest'ultimo dipende anche dal loro background migratorio. Inoltre, le scuole che promuovono attivamente le diversità culturali e il pluralismo aumentano il senso di appartenenza degli studenti in generale.

Relativamente alle “opinioni degli insegnanti sul multiculturalismo”, è stato dimostrato che i bambini nelle scuole in cui la maggior parte o tutti gli insegnanti condividono la convinzione che “rispettare le altre culture è qualcosa che gli studenti dovrebbero imparare il prima possibile” mostrano i più alti livelli di appartenenza. In generale, i bambini non migranti tendono ad avere livelli di appartenenza più elevati rispetto ai bambini migranti di prima e seconda generazione. Se si considera l'interazione tra le opinioni degli insegnanti sul multiculturalismo e il background migratorio degli studenti, le convinzioni multiculturali degli insegnanti influenzano il senso di appartenenza in modo diverso a seconda del background migratorio degli studenti migranti, contribuendo a ridurre il divario di appartenenza rispetto ai non migranti. Nonostante le dimensioni dell'effetto siano piccole, si nota come sia il punto di vista dei presidi che quello degli insegnanti siano importanti per promuovere il multiculturalismo e favorire un senso di appartenenza.

Considerando, invece, la variabile indipendente che riguarda l'inclusione di temi interculturali, si evidenzia che l'introduzione del tema “conoscenza di culture diverse”, ha una relazione limitata con il senso di appartenenza dei bambini. Quindi, la semplice presenza di contenuti informativi non coincide in modo significativo sul fare sentire gli studenti parte della comunità scolastica. Se si considerano le differenze in base al background migratorio, gli studenti non migranti tendono ad avere livelli di appartenenza leggermente più alti rispetto agli studenti migranti di prima e seconda generazione. L'effetto di interazione tra l'inclusione di questo argomento il background migratorio degli studenti non produce risultati statisticamente significativi.

L'integrazione, invece dell'argomento “conoscenza delle diverse religioni” ha un effetto significativo, ma limitato sul senso di appartenenza dei bambini: i bambini non migranti, comunque, mostrano costantemente punteggi di appartenenza più elevati rispetto ai bambini migranti di prima e seconda generazione. L'effetto di interazione con il background migratorio

degli studenti non mostra risultati significativi quando riportato dai presidi, ma un piccolo effetto significativo si osserva quando riportato dagli insegnanti.

L'analisi statistica indica anche che trattare il tema “riconoscere il pregiudizio culturale e gli stereotipi” nel curriculum scolastico, come riportato dai presidi, è positivamente associato al senso di appartenenza degli studenti. I risultati, inoltre, evidenziano come gli studenti mostrano livelli di appartenenza più elevati quando gli insegnanti dichiarano di non includere pregiudizi e stereotipi nelle loro lezioni. Si osservano anche differenze di appartenenza in base al background migratorio degli studenti, con gli studenti non migranti che generalmente riportano punteggi di appartenenza più elevati rispetto agli studenti migranti di prima e seconda generazione. Gli effetti dell'interazione differiscono leggermente tra le segnalazioni dei presidi e quelle degli insegnanti. I dati dei presidi indicano un effetto di interazione significativo tra l'inclusione di questo argomento e il background migratorio degli studenti, mentre i dati degli insegnanti non mostrano un'interazione significativa.

In definitiva, queste evidenze empiriche mostrano come, in un mondo sempre più globalizzato, l'integrazione di pratiche educative multiculturali o interculturali possano sviluppare un forte senso di appartenenza tra gli studenti, con un'attenzione particolare al contesto migratorio.

CONCLUSIONE

La domanda di ricerca di questo elaborato mira a comprendere in che modo un'educazione multiculturale o interculturale possa contribuire allo sviluppo del senso di appartenenza in classe. Attraverso quest'ultima analisi dei principali risultati emersi dagli studi che tentano di rispondere a tale quesito, si intende evidenziarne la rilevanza applicativa, i limiti e le possibili direzioni di ricerca, al fine di approfondire le criticità e le prospettive future dell'oggetto della presente tesi.

Lo studio di Peters e Peterson (2024) mostra che l'introduzione del curriculum multiculturale Mni Sota Makoce (MSM) all'interno di classi multietniche ha rafforzato una profonda comprensione per la cultura Dakota facendo sentire gli studenti rispettati e riconosciuti e incrementando il loro senso di appartenenza alla comunità e alla scuola. I risultati indicano che la cultura, le epistemologie e le pedagogie indigene dovrebbero essere integrate in tutti i curriculum. Emerge, inoltre, la necessità di formare gli insegnanti affinché siano in grado di affrontare efficacemente i comportamenti razzisti e discriminatori. Tuttavia, l'assenza di un gruppo di controllo ha reso impossibile stabilire se le differenze pre e post-intervento siano dovute all'intervento culturale o ad altre variabili confondenti. Inoltre, lo studio non ha valutato gli impatti a lungo termine del curriculum, un aspetto che i futuri ricercatori dovrebbero studiare, oltre che approfondire le modalità di formazione degli insegnanti nativi e non nativi per favorire la creazione di classi culturalmente sicure e per comprendere e utilizzare le epistemologie e le pedagogie indigene.

Lo studio di Choi et al. (2025) dimostra che le pratiche educative multiculturali favoriscono il senso di appartenenza alla scuola degli studenti immigrati attraverso lo sviluppo dell'ISCI (clima scolastico inclusivo per gli immigrati), il quale svolge un ruolo di mediazione significativo nelle scuole che implementavano tre o quattro pratiche educative multiculturali. Si mostra come atteggiamenti, mentalità e convinzioni degli studenti siano elementi chiave per costruire scuole inclusive. In particolare, l'educazione multiculturale emerge come pratica didattica essenziale per rafforzare l'ISCI e migliorare il senso di appartenenza degli studenti immigrati. Per questi motivi si raccomanda ai dirigenti scolastici di integrare diversi tipi di pratiche di educazione multiculturale nelle proprie scuole e di renderle accessibili a tutti gli studenti (non solo a quelli immigrati) al fine di responsabilizzare tutti e migliorare l'intero clima scolastico. Alcuni limiti riguardano che l'ISCI potrebbe essere delineato in base allo status giuridico, ai paesi di destinazione e alla generazione migratoria,

e che i paesi partecipanti allo studio potrebbero non rappresentare l'intero sistema globale. Una ulteriore problematicità riguarda i dati disponibili dal programma PISA che non misurano l'appartenenza etnica/razziale. Ciò potrebbe avere influenzato i risultati che, insieme ad altri potenziali fattori confondenti, potrebbero aver portato a una sovrastima dei risultati. Gli autori sottolineano la necessità di indagare gli atteggiamenti inclusivi nei confronti degli immigrati da parte di altri membri della comunità scolastica e di esplorare altri interventi educativi che possano promuovere l'ISCI per rendere le scuole più inclusive per gli immigrati.

Procedendo, il contributo di Alisaari e Jakonen (2022) mostra che l'insegnamento delle competenze interculturali a scuola è significativamente associato al senso di appartenenza dei giovani di origine migratoria solo in un numero limitato di paesi. In generale, a livello scolastico, né l'insegnamento delle competenze interculturali, né quello delle lingue sembrano influenzare il senso di appartenenza scolastico degli studenti con background migratorio. Al contrario, risultano più rilevanti gli atteggiamenti adottati dai coetanei: la loro consapevolezza della comunicazione interculturale risulta essere maggiormente correlata al senso di appartenenza degli studenti di origine migratoria, rispetto alla semplice conoscenza di competenze cognitive sull'interculturalità. Per questo motivo, gli autori sostengono di riconsiderare criticamente il modo in cui le conoscenze e le competenze globali vengono misurate. Le prospettive di ricerca future che emergono da questo studio sostengono che ulteriori indagini sarebbero utili per comprendere come sviluppare competenze globali realmente efficaci e riconsiderare la misurazione PISA basata su una prospettiva occidentale ed economica piuttosto che orientata alla giustizia sociale. Inoltre, bisognerebbe anche riconsiderare quali aspetti della competenza globale possono essere considerati universali e quali aspetti potrebbero essere meglio definiti a livello locale. In sintesi, sebbene l'insegnamento delle competenze interculturali non sia fortemente associato al senso di appartenenza di questo gruppo a scuola, le competenze globali degli studenti sono state associate un maggiore senso di appartenenza tra coetanei con background migratorio.

Infine, il progetto IMMERSE (Ordoñez-Carabaño et al., 2025) evidenzia che le scuole in cui i valori interculturali sono centrali per l'identità scolastica, che valorizzano il pluralismo, promuovono le diversità culturali, condividono il rispetto di altre culture e includono temi interculturali implementano il senso di appartenenza degli studenti. I risultati sottolineano l'importanza di integrare i valori interculturali nelle scuole, poiché essi risultano

fortemente associati al senso di appartenenza degli studenti, soprattutto tra i figli di migranti. Questo studio evidenzia come i valori interculturali non siano solo principi astratti, ma costituiscano strumenti concreti con cui le scuole possono promuovere un senso di appartenenza. I risultati dello studio IMMERSE confermano che, quando i valori interculturali vengono effettivamente messi in pratica, le scuole possono diventare spazi potenti di inclusione e giustizia sociale. Si sottolinea, tuttavia, di interpretare con cautela i risultati a causa dell'impossibilità di approfondire alcune tematiche come le differenze di genere o i confronti tra paesi. Per il futuro, lo studio suggerisce di esaminare il ruolo della leadership scolastica nella promozione del senso di appartenenza e di adottare un approccio scolastico globale alla competenza interculturale che coinvolga non solo i curriculum scolastici, ma anche l'insegnamento, l'apprendimento, le politiche, le relazioni tra personale, studenti e attività extra scolastiche. In definitiva, se in futuro i valori interculturali saranno accolti attivamente (e non solo semplicemente enunciati) potranno essere dei potenti spazi di connessione, giustizia e identità condivisa.

Dopo avere ripreso il quadro dei principali contributi sul tema, è doveroso svolgere una riflessione critica rispetto i limiti e le prospettive future che caratterizzano questa tesi. La maggior parte della letteratura analizzata, tra cui i dati PISA o i progetti su larga scala come IMMERSE, focalizza l'attenzione sul senso di appartenenza scolastica (*school belonging*) nonostante le numerose pratiche e strategie multiculturali e interculturali descritte, nonché le competenze specifiche degli insegnanti, siano applicabili a livello di classe. Di conseguenza, un limite è sicuramente la discrepanza tra l'obiettivo iniziale e i dati disponibili in letteratura che non permettono di rispondere in modo puntuale alla presente domanda di ricerca.

Alla luce di queste considerazioni, gli sviluppi futuri della ricerca dovrebbero restringere il campo di indagine al contesto classe.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Alisaari, J., & Kilpi-Jakonen, E. (2022). Learning of intercultural competences and languages at school and their influence on global competences and immigrant-origin peers' sense of belonging. *Apples - Journal of Applied Language Studies*, 16(2), 11–40.
- Banks, J. A. (1993). Multicultural education: Development, dimensions, and challenges. *The Phi Delta Kappan*, 75(1), 22–28.
- Booker, K. (2016). Connection and commitment: How sense of belonging and classroom community influence degree persistence for African American undergraduate women. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 28(2), 218–229.
- Chang, J., & Le, T. N. (2010). Multiculturalism as a dimension of school climate: The impact on the academic achievement of Asian American and Hispanic youth. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 16(4), 485–492.
- Choi, S., Mao, X., & Park, S. (2025). Promoting school belonging for immigrant students: The interplay of inclusive school climate and multicultural education. *School Effectiveness and School Improvement*, 36(1), 1–21.
- Dukynaitė, R., & Dudaitė, J. (2017). Influence of school factors on students' sense of school belonging. *The New Educational Review*, 47(1), 39–52.
- Freeman, T. M., Anderman, L. H., & Jensen, J. M. (2007). Sense of belonging in college freshmen at the classroom and campus levels. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), 203–220.
- Goodenow, C. (1993). Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence*, 13(1), 21–43.
- Gorski, P. C. (1999). *A brief history of multicultural education*. EdChange.
- Gorski, P. C. (2009). What we're teaching teachers: An analysis of multicultural teacher education coursework syllabi. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 309–318.
- Gorski, P. C. (2010). *Working definition*. EdChange.

- Holm, G., & Zilliacus, H. (2009). Multicultural education and intercultural education: Is there a difference? In M. Talib, J. Loima, H. Paavola, & S. Patrikainen (Eds.), *Dialogues on diversity and global education* (pp. 11–28). Peter Lang.
- Ibarra, B. N. (2022). Understanding SEL to create a sense of belonging: The role teachers play in addressing students' social and emotional well-being. *Current Issues in Education*, 23(2).
- Keyes, T. S. (2019). A qualitative inquiry: Factors that promote classroom belonging and engagement among high school students. *School Community Journal*, 29(1), 171–190.
- Ordóñez-Carabaño, Á., Rodríguez-Ventosa Herrera, E., Muñoz-San Roque, I., & Horgan, D. (2025). Intercultural values at school and children's sense of belonging: IMMERSE project results. *International Journal of Educational Research*, 134, Articolo 102846.
- Peters, H. J., Peterson, T. R., & The Dakota Wicohan Community. (2024). A Dakota cultural intervention's influence on native students' sense of belonging: A CBPR case study. *AERA Open*, 10(1), 1–17.
- Portera, A. (2008). Intercultural education in Europe: Epistemological and semantic aspects. *Intercultural Education*, 19(6), 481–491.
- Portera, A. (2019). Dal multiculturalismo all'educazione e alle competenze (realmente) interculturali. *Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche*, 17(2), 7–21.
- Portera, A. (2022). *Educazione e pedagogia interculturale*. Il Mulino.
- Pyne, J., Grodsky, E., Eklund, K., Schaefer, P., & Vaade, E. (2021). *Teacher mindsets and student sense of classroom belonging* (Working Paper). Stanford University; University of Wisconsin—Madison.
- St-Amand, J., Girard, S., & Smith, J. (2017). Sense of belonging at school: Defining attributes, determinants, and sustaining strategies. *IAFOR Journal of Education*, 5(2), 105–119.

Tonbuloglu, B., Aslan, D., & Aydin, H. (2016). Teachers' awareness of multicultural education and diversity in school settings. *Eurasian Journal of Educational Research*, (64), 1–28.

Villegas, A. M., & Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers: Rethinking the curriculum. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 20–32.

Zengilowski, A., Lee, J., Gaines, R. E., Park, H., Choi, E., & Schallert, D. L. (2023). The collective classroom “we”: The role of students' sense of belonging on their affective, cognitive, and discourse experiences of online and face-to-face discussions. *Linguistics and Education*, 73, Articolo 101142.

*A mia mamma, a mio papà, a mio fratello,
che mi hanno sempre supportata, creduto in me e incoraggiata a seguire i miei sogni.
A tutti coloro che sono rimasti a fianco a me e che hanno reso più leggeri i momenti di
sconforto.
A tutte le persone che ho incontrato in questi tre anni.
A questa meravigliosa città.
Grazie.*