



Diritto all'educazione Pari Opportunità per costruire Consapevolezza, Conoscenza e Futuro



XIX Meeting sui diritti umani
10 dicembre 2015



*Libro dossier per le scuole secondarie
In collaborazione con*

**Oxfam Italia
Regione Bassa Normandia
Istituto Internazionale per la Pace e Diritti Umani di Caen
Regione Istria
Regione Toscana**





Diritto all'educazione - Pari Opportunità per costruire Consapevolezza, Conoscenza e Futuro

Pubblicazione realizzata con il co-finanziamento dell'Unione Europea



Progetto

Do The Right(s) Thing! Enhancing awareness among young Europeans on Human Rights, peace and development in the XXI century

Partner

Regione Toscana, Università degli Studi di Firenze, Oxfam Italia (Italia), Regione Bassa Normandia, Istituto Internazionale per la Pace e Diritti Umani, Caen (Francia), Regione Istria (Croazia)

Partner Associati

Academy de Caen – Rectorat (Francia)
ICORN, The International Cities of Refuge Network (Norvegia)

Coordinamento generale

Direzione generazione della Presidenza, Settore Attività Internazionali

Coordinamento editoriale, grafico e impaginazione

Direzione generale della Presidenza Giunta Regione Toscana

Il libro è stato curato da

Lorenzo Luatti (Oxfam Italia)

I capitoli sono di

Sarah Barnier Leroy (cap. 1, parte I); Emanuele Rossi, Paolo Addis, Francesca Biondi Dal Monte, Soraya Ben Faid, Ana Širanović (cap. 2, parte I); Mario Biggeri e Caterina Arciprete (cap. 1, parte II); Lorenzo Luatti, Perrine Leurent, Nada Karaman Aksentijević, Nada Denona Bogović, Zoran Ježić (cap. 2, parte II); Lorenzo Luatti, Perrine Leurent (cap. 3, parte II); Thomas Farnell (cap. 1, parte III); Tiziana Chiappelli, Camille Isner, Dijana Vican e Matilda Karamatić Brčić (cap. 3, parte III); Francesca Terenzi, Camille Isner e Marie Becker (capp. 3 e 4, parte III)

Con i contributi di

Cesare Moreno, Luigi Falco, Antonietta Giocondi, Tutor del progetto "Bussole"

Le traduzioni sono a cura di

Silvia Cipriani (francese/italiano) e Jan Vanek (croato/italiano)

Fotografie di

OXFAM Italia

Hanno inoltre collaborato

Anamaria Škopac Pamić e Ana Šimić (Regione Istria); Selma Nametak e Francesco Luciola (Oxfam Italia)

Grafica e impaginazione Regione Toscana Direzione generale della Giunta Regionale
Agenzia per le attività di informazione degli Organi di Governo della Regione

Finito di stampare nel mese di dicembre 2015 presso la Tipografia Litograf, Città di Castello (Pg)
Distribuzione gratuita

Questo volume è stato pubblicato con il contributo finanziario dell'Unione Europea. I contenuti in esso presenti sono unicamente responsabilità del titolare del progetto e degli autori, e sotto nessuna circostanza possono considerarsi espressione delle posizioni dell'Unione Europea



Indice

- 5 **Presentazione** di **Enrico Rossi**, Presidente della Regione Toscana
- 7 **Introduzione** di **Valter Flego**, Presidente della Regione Istriana
- 9 **Introduzione** di **Jonas Bochet**, Direttore dell'Istituto Internazionale dei Diritti dell'Uomo e Pace
- 11 **Introduzione** di **Roberto Barbieri**, Direttore generale di Oxfam Italia
- 13 **Alcune riflessioni sulla scuola dell'inclusione** di **Tullio De Mauro**

- 17 **PRIMA PARTE – Il diritto all'educazione, un diritto fondamentale**
- 19 **Capitolo 1. Il diritto all'educazione come diritto fondamentale. Il quadro normativo internazionale e comunitario nella sua evoluzione storico-politica e culturale.**
di Sarah Barnier Leroy
- 19 1.1 Introduzione
- 20 1.2 Tutela del diritto all'educazione nell'ambito del diritto internazionale dei diritti umani
- 21 1.3 L'art. 26 della Dichiarazione Universale dei Diritti Umani
- 24 1.4 Il Patto internazionale sui diritti economici, sociali e culturali del 1966
- 25 1.5 Gli altri trattati internazionali in materia di educazione
- 26 1.6 La tutela del diritto all'educazione nell'ambito del diritto europeo dei diritti umani
- 28 1.7 Attuazione ed efficacia del diritto all'educazione
- 30 1.8 L'avvenire del diritto all'educazione
- 31 Bibliografia

- 33 **Capitolo 2. Il diritto all'istruzione in tre Paesi: Italia, Francia e Croazia**
- 33 2.1 La libertà di insegnamento e il diritto all'istruzione nella Costituzione italiana,
di Emanuele Rossi, Paolo Addis, Francesca Biondi Dal Monte
- 49 2.2 Il diritto all'educazione in Francia, di Soraya Ben Faid
- 54 2.3 Il diritto all'istruzione: stato di fatto e normative nella prassi educativo-formativa
in Croazia, di Ana Širanović

- 61 **SECONDA PARTE – Educazione come strumento per combattere la povertà**
- 63 **Capitolo 1. Educazione di qualità per tutti per uno sviluppo sostenibile**
di Mario Biggeri e Caterina Arciprete
- 63 1.1 Introduzione
- 64 1.2 Disuguaglianza, povertà e dispersione scolastica: analisi delle loro relazioni
- 67 1.3 Drivers della dispersione scolastica
- 68 1.4 Costi della dispersione
- 70 1.5 Politiche di contrasto alla dispersione scolastica
- 71 1.6 Conclusioni
- 73 Bibliografia

- 77 **Capitolo 2. Educazione di qualità per tutti. Prospettive nazionali**
- 77 2.1 Uno sguardo al fenomeno della dispersione scolastica in Italia, di Lorenzo Luatti
- 88 2.2 La varietà sociale, una leva per il successo scolastico dei bambini in condizioni
di povertà, di Perrine Leurent





4

92 2.3 L'influenza dell'istruzione sulla povertà e sulla disparità di reddito in Croazia
di Nada Karaman Aksentijević, Nada Denona Bogović, Zoran Ježić



103 **Capitolo 3. Esperienze e pratiche**

103 3.1 "Siamo come alpinisti, l'asperità della roccia non è ostacolo ma punto di appoggio".
Intervista a Cesare Moreno, maestro di strada, di Lorenzo Luatti

112 3.2 Le reti di educazione prioritaria in Francia, di Perrine Leurent

115 **Capitolo 4. Le nostre storie**

115 4.1 "Allora che ci faccio nel mare?" Lettera agli insegnanti, da un libro del Gruppo Asai
(a cura di L. Luatti)

121 **TERZA PARTE – Educazione come strumento per costruire società tolleranti ed inclusive**

123 **Capitolo 1. Pari opportunità nell'istruzione in una prospettiva globale, di Thomas Farnell**

123 1.1 Introduzione

124 1.2 L'istruzione in quanto base dell'inclusione sociale

124 1.3 L'educazione quale fondamento dello sviluppo economico

125 1.4 Quadro giuridico: il diritto umano all'istruzione

126 1.5 I principi fondamentali: uguaglianza e non discriminazione

127 1.6 La politica di istruzione: verso l'istruzione inclusiva

128 1.7 Istruzione superiore: verso la politica delle pari opportunità

130 1.8 Conclusioni

131 Bibliografia

133 **Capitolo 2. Educazione, diversità, inclusione: prospettive nazionali**

133 2.1 Diversità linguistiche e culturali nella scuola di tutti. L'inclusione degli allievi
con background migratorio in Italia, di Tiziana Chiappelli

141 2.2 L'integrazione delle minoranze nel sistema scolastico francese, di Camille Isner

146 2.3 Panoramica della realtà educativa croata, di Dijana Vican e Matilda Karamatić Brčić

151 **Capitolo 3. Esperienze e pratiche**

151 3.1 Il mentoring interculturale: attenzioni e pratiche per accompagnare e sostenere
gli adolescenti stranieri a scuola, di Francesca Terenzi

163 3.2 Come facilitare l'integrazione scolastica degli alunni appartenenti a una minoranza
etnica?, di Camille Isner

167 **Capitolo 4. Le nostre storie**

167 4.1 Tatiana, troppo grande nella sua classe. Storie di tutor e tutorati,
a cura del Gruppo Tutor

173 4.2 Accogliere i migranti a scuola. Una testimonianza, di Marie Becker

177 **Un racconto - Un gioco di parole**, di Luigi Falco

181 **Biblio-sito-videografia generale**, a cura di Antonietta Giocondi

191 **I Partner**

198 **1997-2015: diciannove anni di Meeting sui Diritti Umani**



Capitolo 2

Educazione, diversità, inclusione. Prospettive nazionali

Diversità linguistiche e culturali nella scuola di tutti. L'inclusione degli allievi con background migratorio in Italia

di **Tiziana Chiappelli**

Università degli Studi di Firenze

La scuola italiana e la scelta dell'integrazione

La scuola italiana ha scelto la via della integrazione a partire dal 1977, anno in cui vennero abolite le classi differenziali per i disabili (ovvero le classi composte di soli ragazzi con disabilità). Il termine usato per riferirsi all'inserimento di tutti i bambini e ragazzi nelle classi, indipendentemente dalla presenza di qualche disabilità, era *integrazione*. Con integrazione si indicava quel processo attraverso cui, condividendo un medesimo ambiente di apprendimento e con un adeguato sostegno, i soggetti ritenuti "diversi" – in questo caso i disabili – potevano avvicinarsi allo standard di "normalità" degli altri compagni, venendo dunque assimilati nel gruppo classe. Questo scenario, supportato da importanti interventi normativi, ha creato un modello pedagogico italiano che da tanti punti di vista è stato precursore degli attuali indirizzi a livello europeo. Per attuarlo furono introdotte nelle scuole delle nuove figure professionali, gli insegnanti di sostegno, e fu resa obbligatoria per legge la distribuzione degli studenti disabili nelle varie classi, in modo da evitare che fossero concentrati in una singola classe. Tale approccio, pur con i limiti che nel tempo sono stati rilevati da varie analisi e studi, ha costituito una pietra miliare nel cammino verso una scuola aperta e accogliente per le tante differenze, che non relegasse i "diversi" in spazi speciali separandoli dal resto dei propri compagni, ma che al contrario si impegnasse a creare il terreno per una costruzione della coesione sociale a partire dalle proprie aule. Molti sono stati i dibattiti pubblici a riguardo, non poche le resistenze e in alcuni casi anche le paure dettate dal pregiudizio dei genitori, ad esempio, preoccupati da una parte che il proprio figlio "diverso" potesse non avere la stessa attenzione ricevuta in una classe speciale, e dall'altra che i bambini e i ragazzi ritenuti "normali" venissero danneggiati in termini di apprendimento dalla presenza di alunni "con più difficoltà". Ma il cambiamento culturale piano piano si è attuato e per la maggior parte delle persone, in Italia, è oggi considerata cosa scontata che i bambini vengano inseriti a scuola in base alla loro età: caratteristiche particolari come la presenza di disabilità vengono tenute in conto solo per attuare una equa distribuzione nelle classi allo scopo di non creare concentrazioni che, di fatto, costituirebbero di nuovo delle classi speciali.





Ma in anni più recenti, e in particolare a partire dal nuovo millennio, un altro fronte e un'altra sfida si sono profilati per la scuola italiana: con l'aumentata presenza di immigrati sul territorio nazionale anche la composizione delle classi scolastiche è mutata e, nel tempo, le presenze di studenti provenienti da altri paesi si sono moltiplicate: la scuola italiana si è fatta *multiculturale*. Nuove "diversità", insomma, si sono affacciate sui banchi di scuola, e il dibattito sull'integrazione ha ripreso vita.

Quanti sono e chi sono gli alunni di origine straniera in Italia?

Lo abbiamo appena detto: la scuola italiana, ormai da diversi anni, è cambiata. Ad occupare i banchi di scuola troviamo sempre più bambine e bambini, ragazze e ragazzi i cui genitori, o loro stessi, vengono dai più lontani paesi del mondo. Ecco i numeri resi noti dal rapporto "Alunni con cittadinanza non italiana. Tra difficoltà e successi" del Miur riferito all'anno scolastico 2013/14:

Anno scolastico	Valori assoluti			Valori percentuali			Numeri indice Base 2009/10=100		
	Stranieri	Italiani	Totale	Stranieri	Italiani	Totale	Stranieri	Italiani	Totale
2009/10	673.592	8.283.493	8.957.085	7,5	92,5	100,0	100	100	100,0
2011/12	755.939	8.204.227	8.960.166	8,4	91,6	100,0	112	99	100,0
2013/14	802.785	8.117.329	8.920.114	9,0	91,0	100,0	119	98	99,6

Fonte: elaborazioni Ismu su dati Miur

Gli alunni di origine straniera, dunque, sono il 9% del totale degli studenti ma la loro distribuzione non è omogenea sul territorio nazionale: alcune regioni, e in particolare alcune città, vedono questa percentuale aumentare. Ad esempio, la Lombardia ha 197.202 alunni stranieri a fronte di 1.409.671 alunni. Subito a seguire troviamo l'Emilia Romagna, con 93.434 studenti di origine straniera, il Veneto, con 92.924 e il Lazio con 77.071.

Di questi alunni, è importante sapere che più della metà – per la precisione il 51,1% – sono nati in Italia anche se, a causa della attuale normativa, non è loro riconosciuta la cittadinanza italiana. Mentre negli anni precedenti era presente una forte concentrazione di alunni di origine straniera nelle scuole primarie, essi, crescendo, si sono distribuiti anche nelle scuole secondarie di I e di II grado. Maschi e femmine sono circa la metà (M=52%; F=48%) con alcune oscillazioni in relazione al paese di origine. Ad esempio, e il dato preoccupa, a scuola sono presenti solo il 43% delle femmine di origine indiana rispetto al totale degli alunni maschi della medesima provenienza.

Un dato che rappresenta una novità degli ultimi anni è l'innalzamento della percentuale di alunni di origine straniera anche nelle regioni del Sud Italia. Altro elemento interessante è che in alcune zone rimangono concentrazioni particolari di gruppi nazionali specifici, come ad esempio gli studenti cinesi a Prato, i tunisini a Trapani e Ragusa, gli indiani a Mantova e Cremona.

Abbiamo riportato sinteticamente alcuni dati di contesto per illustrare come la scuola italiana è frequentata quotidianamente da studenti che parlano tante lingue di origine e



che sono esposti a stimoli culturali diversi negli ambienti che frequentano, in particolare in famiglia. Per questo, possiamo dire che la scuola italiana è una *scuola multiculturale*, un ambiente in cui le diversità linguistiche e culturali coesistono quotidianamente una accanto all'altra. Ma a fianco degli studenti di origine straniera a scuola vi sono anche molti studenti italiani che appartengono a minoranze linguistiche e culturali storiche, cioè che sono presenti sul territorio nazionale da secoli. Ad esempio, pensiamo ai rom e ai sinti, ai ladini, agli occitani, agli arberesh, talvolta denominati *albanesi*, una popolazione spostata in Italia tra il XV e il XVIII secolo dal alcune regioni delle attuali Albania e Grecia e tuttora parlante una variante della lingua albanese antica. E ancora: gli ebrei, i corsi, i catalani e così via, in un elenco che comprende i madrelingua tedeschi e gli sloveni del nord Italia fino a toccare friulani e sardi, le cui parlate non hanno una parentela diretta con l'italiano stesso e pertanto non sono considerate dialetti, ma vere e proprie lingue.

Cosa ci dice questo elenco? Che, indipendentemente dai processi migratori, nella scuola italiana, fin dalla sua costituzione, sono stati presenti tanti ceppi linguistici e tante culture, anche se molto spesso non ce ne ricordiamo e tendiamo a pensare all'Italia come a un paese monolingue e monoculturale.

La scuola italiana, dunque, è abitata da persone di tante provenienze, che parlano lingue madri altre rispetto all'italiano, fanno parte di famiglie di culture diverse, e vivono inseriti in reti sociali e affettive che non si esauriscono sul territorio nazionale. La domanda che ci poniamo è dunque questa: la scuola riesce a fare di queste presenze variegata una vera fonte di arricchimento? E, prima ancora, riesce a offrire a questi studenti gli strumenti necessari per includerli positivamente nei propri percorsi educativi? Concentriamoci sul caso degli alunni stranieri.

Integrazione o inclusione?

Abbiamo fin qui parlato di *integrazione*. Sempre più però, a livello nazionale e internazionale, si discute di come passare da un modello basato sull'*integrazione* a un modello basato sull'*inclusione*. Ma cosa intendiamo con questi due termini? Anzitutto, è importante sottolineare che molto spesso le due parole sono usate in maniera intercambiabile, non rigida, poiché entrambe si riferiscono al fatto che per nessuna tipologia di alunno devono esistere classi *speciali*, classi *separate*, e nemmeno classi *ponte*, vale a dire delle classi temporanee di alunni che condividono una medesima caratteristica – ad esempio, essere non italofoini – frequentate in attesa di venire inseriti nelle classi curricolari normali. Non devono esserci, quindi, classi composte di soli maschi o femmine, o classi con solo alunni ad alto o basso rendimento scolastico, o alunni con qualche tipo di disagio (fisico, sociale, cognitivo...). Quale specchio della società, la scuola, nei suoi spazi, deve comprendere tutti e tutte, senza creare barriere o separazioni tra i vari studenti. Ma il principio dell'inclusione implica un ulteriore passaggio: non si tratta solo di accettare le differenze all'interno del gruppo classe per cercare di integrarle nelle normali attività assieme agli altri compagni. Questo processo è, a tutti gli effetti, un percorso di assimilazione, in cui si tenta di condurre le diversità, in qualche modo, a una "normalità" presupposta, vale a dire alla situazione media degli alunni (normodotati, italofoini, ecc.) cercando di compensare le presunte mancanze attraverso attività specifiche.

Nella prospettiva dell'integrazione, insomma, l'obiettivo pedagogico è quello di rendere tutti il più possibile *normali*, nella convinzione di offrire in questo modo agli studen-





ti pari opportunità e in particolare la possibilità di un inserimento sociale positivo. Alla base di questa concezione vi è l'idea che la società abbia una sola cultura ufficiale che costituisce il parametro di riferimento per tutti. In base ad esso, le differenze individuali o dei gruppi di persone devono rimanere sullo sfondo a beneficio di una assimilazione e identificazione nei valori e nei modelli di comportamento maggioritari. Ma, e questa è l'altra faccia della medaglia, proprio l'idea di far avvicinare il più possibile ogni persona o gruppo a una linea ideale di normalità fa sì che, di fatto, coloro che non si conformano ad essa siano percepiti come *diversi*, dando alla parola una connotazione negativa. Chi non rientra negli standard viene pensato come *manchevole* sotto qualche riguardo, o ancora deviante, disabile, disagioato, disadattato e così via, con una serie di etichette che possono arrivare ad essere molto stigmatizzanti. Queste percezioni, frutto della costruzione sociale dell'idea di normalità, sono alla base dei meccanismi più comuni di emarginazione ed esclusione ed è per questo che il modello integrativo non è riuscito ad oggi a creare una società più paritaria.



Nella prospettiva inclusiva, invece, non è lo studente che deve essere *assimilato*, diventare uguale o simile agli altri compagni, "normalizzarsi" adeguandosi alla cultura dominante: è la scuola che si trasforma e cambia in un processo di dialogo continuo con la realtà, con i nuovi scenari locali e mondiali, e in relazione agli alunni concreti che la frequentano. In una prospettiva di inclusione, la scuola deve pensarsi come un sistema dinamico che interagisce e si modifica in base alle esigenze e alle sfide sempre nuove che inevitabilmente il mondo prospetta giorno dopo giorno. Per questo si parla molto anche di prospettiva *interculturale*, a sottolineare l'apporto positivo delle varie culture e la necessità di metterle in relazione; o anche, per evitare il rischio di veder confinata la riflessione alle sole differenze culturali, in molti documenti si discute oggi di *educazione alla cittadinanza globale*, per rendere la scuola inclusiva *qui ed ora* e allo stesso tempo aprirla ai grandi temi del mondo, quali ad esempio il rapporto tra ecologia, sostenibilità e sviluppo, l'equità nell'accesso alle risorse, la giustizia sociale, i diritti dei singoli e dei popoli, e così via, comprese le differenze linguistiche e culturali e le diverse abilità.



La prospettiva dell'inclusione prevede che le diversità e le differenze non siano da superare, minimizzare o addirittura cancellare, ma al contrario devono essere valorizzate all'interno della scuola. Secondo questa prospettiva occorre prendere consapevolezza che ognuno ha in sé una dose di caratteristiche particolari, non standardizzate né standardizzabili, e dei tratti peculiari personali o derivanti dall'ambiente in cui è nato e vive. Ciascuno, insomma, è portatore di una diversità intrinseca, e la scuola non solo non deve mirare a una omologazione dei suoi allievi, ma anzi deve offrire loro modi e strumenti per imparare a convivere con le (e nelle) differenze, conoscendole e rispettandole. Quello che è messo in discussione, in sostanza, è che ci sia una normalità "standard" cui fare riferimento e che funga da misura attraverso cui valutare gli studenti e i loro percorsi. Per questo si parla tanto di valorizzare i talenti e le potenzialità personali, di rafforzare le competenze (sapere, saper fare, saper essere) più che insegnare singoli contenuti, rendendo gli studenti partecipi e attivi: perché tutto questo fa emergere e va a consolidare una crescita personale in base alle proprie specificità, e non in base a una programmazione curricolare (spesso fatta per argomenti più che per competenze) che fa riferimento non a studenti reali ma a una classe "normale" ideale.



La scuola italiana è una scuola inclusiva?

Tenuto conto di quanto discusso sopra, quando è dunque che una scuola può dirsi realmente inclusiva? Per essere inclusiva – in questo caso rispetto a lingue e culture – una scuola non deve solo avere, al suo interno, alunni di varia origine, cosa che avviene sia nel modello integrativo che nel modello inclusivo. In entrambi i casi, la meta ideale è quella di “accogliarli” nelle classi e inserirli nella normale programmazione al pari degli altri compagni. Per accogliere gli studenti di origine non italiana nel senso pieno della parola, la scuola deve attuare una serie di strategie per aiutarli a sentirsi a proprio agio nell’ambiente scolastico in generale, e con i propri compagni e gli insegnanti in particolare. Per questo è importante che siano messi in grado di partecipare alle attività scolastiche ed extrascolastiche, offrendo loro un adeguato sostegno nel percorso di apprendimento dell’italiano come lingua seconda e rendendoli via via sempre più autonomi rispetto allo studio: tutto questo per avviarli verso il successo scolastico e il passaggio a scuole di ordine superiore contribuendo, allo stesso tempo, a costruire attorno a loro e con loro uno spazio relazionale positivo. Non dimentichiamo, infatti, che la scuola, oltre a istruire, è il luogo in cui si formano i cittadini: non solo delle persone che si possono inserire nel mercato del lavoro ma anche e soprattutto persone che entrino a far parte, a pieno titolo, della società in cui vivono.



Rispetto a questo, la scuola italiana, in questi anni, ha cercato di organizzarsi e riorganizzarsi per offrire il necessario supporto alle specifiche esigenze di questi studenti. Sono state fatte varie normative, decreti, indicazioni e sono stati finanziati progetti e sperimentazioni a livello locale e nazionale. Alcuni documenti sono da considerarsi dei punti fermi molto importanti. La prima circolare ministeriale a riguardo risale al 1989, oramai a ben 25 anni fa. A seguire, si sono succedute vari documenti del Ministero, fino ad arrivare a due importanti documenti, uno del 2006, e il secondo del 2014 recanti lo stesso titolo: *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni con cittadinanza non italiana*.



Questi due testi indicano in maniera chiara quale sia la direzione che la scuola italiana deve adottare in merito alla presenza di alunni di origine non italiana. Nonostante il titolo parli di integrazione, la via indicata, se pure solo in prospettiva, è quella della inclusione: se da una parte infatti sono delineati i necessari passaggi per offrire agli alunni gli strumenti per poter interagire nella classe, i due testi offrono anche indicazioni relative alla valorizzazione delle culture e del plurilinguismo per tutti i ragazzi. In particolare, si sollecitano le scuole a presentare storie e testi bilingui, a usare cartellonistica in più idiomi, a guidare la classe tutta a riflettere sulle lingue e gli scambi linguistici.

Nonostante il succedersi di queste indicazioni, non è facile abbandonare una concezione che sottolinea negli alunni di origine straniera le “non conformità” rispetto agli alunni italiani, ad esempio, la minore competenza linguistica in italiano in quanto parlanti non nativi. Le pratiche educative sono state, fino ad oggi, per lo più incentrate su strategie di tipo compensativo: si focalizza l’attenzione sull’alunno straniero a cui vengono offerti percorsi per colmare il suo “svantaggio” linguistico e sociale. Molto meno, invece, si è fatto per includere tutti gli studenti delle classi, quindi di qualsiasi origine, anche italiana, in percorsi comuni a taglio interculturale e plurilingue. Un malinteso persistente è che i percorsi educativi volti alla riflessione sull’intercultura siano da realizzarsi principalmente con alunni stranieri, per andare a rafforzare la loro identità culturale, sottolineandone però così, e talvolta esasperandone, la differenza dagli altri compagni.



Nei primi anni di entusiasmo, l'attenzione alle culture di origine degli alunni immigrati si è inoltre declinata spesso presentando interpretazioni molto stereotipate di usi e costumi, offrendo una visione degli "altri" esotica e folcloristica: come ha sottolineato Graziella Favaro, l'intercultura ha offerto una immagine delle altre culture attraverso il cibo, le danze e la musica popolari e tradizionali, probabilmente perché più tranquillizzante per "noi".

Gli obiettivi della scuola inclusiva e la situazione degli alunni di origine straniera

Quali sono dunque i nuovi obiettivi per una scuola aperta alle diversità culturali e linguistiche? Il documento prodotto nel 2007 dall'*Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri, La via italiana per l'intercultura*, cerca di dare una risposta a questa domanda. Dice Fioroni (l'allora Ministro della pubblica istruzione) nella introduzione: "Adottare la prospettiva interculturale, la promozione del dialogo e del confronto tra culture, significa non limitarsi soltanto ad organizzare strategie di integrazione degli alunni immigrati o misure compensatorie di carattere speciale. Insegnare in una prospettiva interculturale vuol dire piuttosto assumere la diversità come paradigma dell'identità stessa della scuola, occasione privilegiata di apertura a tutte le differenze." E continuava con l'auspicio: "[...] che le indicazioni e le linee d'azione contenute in questo documento possano costituire un quadro di orientamento entro il quale collocare e valorizzare il multiforme e ricco patrimonio di esperienze, di strumenti, di buone pratiche già costruite sul campo dalle scuole dell'autonomia. Una bussola per una navigazione nella quale siamo tutti fermamente impegnati". Molto in sintesi, dunque, la scuola inclusiva dovrebbe costruire percorsi capaci di garantire a tutti i ragazzi – di qualsiasi origine siano, qualsiasi lingua parlino – una formazione ricca e stimolante, che li prepari alle nuove sfide del mondo.

La situazione degli alunni di origine straniera inseriti nella scuola italiana presenta, però, a tutt'oggi, vari punti critici. Ne elenchiamo qui di seguito alcuni: molti ragazzi sono inseriti in classi inferiori rispetto alla loro età anagrafica e accumulano ritardo scolastico; i loro risultati in termini di rendimento sono in media inferiori a quelli degli alunni italiani/italofoni e inoltre la percentuale di quelli che non terminano il ciclo di istruzione obbligatoria è superiore a quella degli studenti italiani.

A tutto questo si aggiunge una situazione di "segregazione formativa", cioè gli alunni sono orientati verso specifiche tipologie di scuole (normalmente, istituti professionali) e scoraggiati dal frequentarne altre (ad esempio, i licei). Questo divario nei percorsi formativi tra alunni di origine straniera e autoctoni ci dice che la strada da percorrere è ancora lunga: se sul fronte degli alunni stranieri vi è molto da fare, ancora maggior lavoro si prospetta per offrire a tutti i ragazzi una formazione che, a tutto tondo, li arricchisca e li immetta negli scenari globali.

Per quanto riguarda il supporto agli alunni di origine straniera, quello che è mancato a livello italiano è stata l'introduzione da parte del Ministero di norme e prassi omogenee per tutto il territorio nazionale, offrendo un aggiornamento capillare e specifico sulla tematica rivolto sia ai docenti curricolari che a tutto il personale in servizio presso le scuole, dai custodi, agli amministrativi ai dirigenti scolastici stessi e un percorso formativo relativo ai bisogni specifici di questo tipo di allievi per tutti gli aspiranti docenti. Per questo, a fianco di scuole e sperimentazioni di eccellenza nell'accoglienza e inclusione degli alunni



di origine straniera, troviamo altri istituti che hanno meno sviluppato questa area di intervento; e nella stessa classe possiamo trovare insegnanti di altissima preparazione in termini di apprendimento/insegnamento delle L2, di pedagogia e di didattica interculturale, di metodologie attive e innovative a fianco di docenti che poco o nulla si sono occupati di questi argomenti.

In molti casi, come è successo, ad esempio, nelle scuole della Toscana, ma anche in molte altre regioni, come la Lombardia, il Trentino, l'Emilia Romagna, a fianco e a supporto delle scuole si sono mossi gli enti del territorio sia pubblici che del privato sociale, collaborando a vari livelli per garantire laboratori di lingua italiana, corsi di formazione e aggiornamento professionale per il personale scolastico, interventi di mediazione linguistica e culturale per i genitori stranieri, traduzioni di modulistica. Non di rado, anche gli insegnanti di italiano come L2 sono stati forniti dagli enti territoriali, sia che intervenissero in orario scolastico o extrascolastico, per esempio in doposcuola per il sostegno allo svolgimento dei compiti per casa o in corsi e centri estivi, laboratori di lingua prescolastici (prima che a settembre riprendano le attività in classe) e così via.

Si è dunque verificata una situazione a macchia di leopardo, con scuole e aree ricche di servizi e offerte formative, e altre più sguarnite.



Strategie positive: tra artigianato didattico e orientamenti pedagogici verso la società del futuro

Le Linee guida del 2014 parlavano della necessità, da parte degli insegnanti e delle scuole, di rimboccarsi le maniche e attuare una vera e propria opera di "artigianato didattico" per esplorare nuove strategie inclusive da attuare nella classe multiculturale per portare avanti un percorso di apprendimenti comuni. Tanta parte di questo *artigianato*, che non riguarda però solo gli aspetti didattici ma anche organizzativi e strutturali delle scuole, in verità è già stato sperimentato e in alcuni casi persino messo a sistema – se pur solo a livello locale e con molte difficoltà circa il reperimento delle necessarie risorse economiche – un esempio può essere lo sforzo compiuto dalla città di Prato. In questo senso, chi si occupa di educazione e istruzione ha aspettato con vivo interesse la riforma elaborata dal Ministro Giannini e denominata "La Buona Scuola", sperando che in essa venisse fatto tesoro delle esperienze pregresse nei campi dei percorsi di accoglienza degli alunni stranieri e dell'intercultura. Che cosa dice dunque "La Buona Scuola" su queste importanti tematiche? Non molto, purtroppo. In questo senso, la riforma pare un'occasione mancata per fare il punto e mettere a frutto quanto elaborato in questi anni di intenso lavoro su questo fronte. Ad integrare però la riforma il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (Miur), ha di recente pubblicato un importante testo, *Diversi da chi?*, sempre ad opera dell'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura (redatto da G. Favaro). Il documento elenca in maniera limpida una serie di attenzioni, che si declinano in assi di intervento specifici per gli alunni di origine straniera. Il decimo punto, che è l'ultimo ma non certo in termini di importanza, recita:





I giovani di oggi hanno bisogno di esperienze relazionali e di strumenti culturali per imparare ad interagire senza timori e con mentalità aperta con una cultura, un'informazione, un'economia sempre più contrassegnate dalla duplice dimensione del globale e del locale. Le classi multiculturali sono un contesto prezioso per abituare tutti, fin dai primi anni di vita, a riconoscersi ed apprezzarsi come uguali e diversi. La presenza degli studenti con background migratorio, se valorizzata da un approccio educativo interculturale, offre opportunità importanti alla modernizzazione e all'arricchimento del profilo culturale della scuola italiana. Gli alunni di origine non italiana occasione di cambiamento per tutta la scuola. Le classi e le scuole "a colori" sono lo specchio di come sarà l'Italia di domani. Per questo possono diventare (e in parte già lo sono) laboratori di convivenza e di nuova cittadinanza.

In esso, si invita a "sensibilizzare tutti gli insegnanti sul tema della pedagogia e della didattica interculturale" e a "sperimentare percorsi di educazione alla concittadinanza". La necessità dunque di affrontare i temi legati ai percorsi di integrazione degli alunni stranieri apre alla scuola la possibilità di ripensarsi in termini inclusivi e di attuare, a partire dal proprio microcosmo, gli esperimenti di convivenza e di cittadinanza di cui tanto ha bisogno – e sempre più ne avrà – la società del futuro.

