

Francesca Biondi Dal Monte,  
Simone Frega

# PER L'UGUAGLIANZA SOSTANZIALE TRA I BANCHI DI SCUOLA

Immigrazione, inclusione e  
contrasto alla dispersione scolastica

POLITICHE MIGRATORIE - RICERCHE

FrancoAngeli 



La presenza di prime, seconde e terze generazioni, nonché l'incremento delle famiglie della migrazione nel nostro contesto richiedono, ormai in modo innegabile anche per il profano, di delineare politiche migratorie precise.

La consistenza e la complessità dei flussi migratori verso il nostro paese, il loro grado di stabilizzazione, comportano scelte, da parte dei decisori pubblici, coerenti con le caratteristiche e le specificità dei flussi, capaci di coniugare esigenze e modelli culturali assai articolati.

Al fine di delineare percorsi di cittadinanza coerenti alle specificità dei diversi flussi e quindi dei diversi soggetti e famiglie che si orientano verso il nostro paese, anche in forma stabile, sono sempre più necessarie conoscenze, competenze, modelli e metodi d'intervento capaci di cogliere le dinamicità ma anche gli elementi di continuità dei flussi migratori, di andare oltre le superficiali descrizioni della realtà migratoria fatta dai mass media, o da "studiosi dell'emergenza".

La collana "Politiche migratorie" oltre a costituire un utile strumento conoscitivo intende diventare un ambito scientifico in cui fare confluire esperienze, modelli di *buone pratiche*, affinché il decisore pubblico e lo studioso di politiche sociali, l'operatore dei servizi alla persona, possano disporre di strumenti scientifici validati nella prassi, utili per delineare politiche coerenti con una società dinamica e culturalmente variegata.

La collana, pensata per studiosi, decisori, operatori, si prefigge di mettere a disposizione materiali di diversa natura (teorizzazioni, ricerche, studi di casi) affinché il dibattito scientifico e l'operatività possa disporre di materiali tali da contribuire a far fare un salto alle politiche migratorie, passando così da una dimensione ancora troppo eclettica a una dimensione in cui l'innovazione e la scientificità siano punti essenziali.

## Comitato editoriale della collana

*Alfredo Alietti*, Università di Ferrara, *Maurizio Ambrosini*, Università degli Studi di Milano; *Giancarlo Blangiardo*, Università di Milano-Bicocca; *Paolo Bonetti*, Università di Milano-Bicocca; *Paola Bonizzoni*, Università di Milano, *Ilenya Camozzi*, Università di Milano-Bicocca, *Tiziana Caponio*, Università di Torino; *Vincenzo Cesareo*, Università Cattolica-ISMU; *Virginio Colmegna*, Casa della Carità; *Francesco Della Puppa*, Università Ca' Foscari Venezia, *Duccio Demetrio*, Università di Milano-Bicocca; *Graziella Favaro*, Cooperativa Farsi Prossimo; *Alberto Giasanti*, Università di Milano-Bicocca; *Elisa Matutini*, Università Ca' Foscari Venezia; *Enzo Mingione*, Università di Milano-Bicocca; *Vaifra Palanca*, Ministero della Salute; *Fabio Perocco*, Università Ca' Foscari di Venezia; *Enrico Pugliese*, Università di Roma La Sapienza; *Emilio Reyneri*, Università di Milano-Bicocca; *Giuseppe Sciortino*, Università di Trento; *Makoto Sekimura*, Università di Hiroshima; *Mara Tognetti Bordogna*, Università degli Studi di Milano, coordinatore della collana; *Claudio Val-sangiacomo*, University of Applied Sciences and Arts of Southern Switzerland; *Francesca Alice Vianello*, Università di Padova; *Tommaso Vitale*, Centre d'étude européennes, Sciences Po., Parigi.

I titoli della collana *Politiche Migratorie* sono sottoposti a referaggio anonimo.

Francesca Biondi Dal Monte,  
Simone Frega

# **PER L'UGUAGLIANZA SOSTANZIALE TRA I BANCHI DI SCUOLA**

Immigrazione, inclusione e  
contrasto alla dispersione scolastica

**FrancoAngeli** 

La ricerca pubblicata nel presente Volume è stata svolta nell'ambito del progetto Sirio Migranti - Strategie Informative di Rete per l'inclusione e l'orientamento ai Servizi [PROG-3769], cofinanziato dal Fondo Asilo, Migrazione e Integrazione (FAMI) 2014-2020, Obiettivo Specifico: Integrazione/Migrazione legale, Obiettivo Nazionale: Capacity Building.

Copyright © 2023 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore ed è pubblicata in versione digitale con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale* (CC-BY-NC-ND 4.0)

*L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito*  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

*A chi ogni giorno entra in un'aula  
e prova a disegnare il futuro*



# Indice

<b>Introduzione</b>	pag.	11
<b>1. I minori stranieri nel sistema scolastico italiano</b>	»	19
1. Presenze in Italia: un quadro d'insieme (minori, minori richiedenti asilo e minori non accompagnati)	»	19
2. I minori stranieri nella scuola	»	25
3. Prima, Seconda (e Terza?) Generazione: si può ancora parlare di Paese di recente immigrazione?	»	31
4. Le scuole scelte dai minori stranieri	»	36
5. Dispersione e abbandono scolastico: dati di contesto	»	42
6. La condizione dei “neet”	»	48
7. La pandemia generata dal Covid-19: impatto sul percorso scolastico e prospettive future	»	50
<b>2. La scuola per tutti: il diritto all'istruzione come diritto universale</b>	»	53
1. Il diritto all'istruzione nella Costituzione italiana e nelle fonti internazionali	»	53
2. Diritti dei minori e istruzione nelle strategie del Consiglio d'Europa	»	59
3. Il diritto all'istruzione nella Convenzione europea dei diritti dell'uomo e nella giurisprudenza della Corte di Strasburgo	»	61
4. Istruzione e azione dell'Unione europea	»	65
5. Per una scuola inclusiva. La normativa nazionale	»	70
6. L'istruzione nel Piano nazionale di ripresa e resilienza e le prime misure attuative	»	76



<b>3. Minori stranieri e percorsi scolastici</b>	»	81
1. L'inserimento scolastico degli alunni e delle alunne senza cittadinanza italiana	»	81
2. Le "Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri" e l'insegnamento della lingua italiana	»	84
3. L'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura	»	88
4. Non discriminazione e accesso alle prestazioni sociali connesse al diritto allo studio	»	90
5. L'inserimento scolastico dei minori stranieri in accoglienza e dei minori stranieri non accompagnati	»	95
6. Il raggiungimento della maggiore età: percorsi di integrazione e permessi di soggiorno	»	98
7. Il percorso di istruzione può essere un elemento necessario ma anche sufficiente per l'acquisto della cittadinanza italiana?	»	100
<b>4. I minori stranieri a scuola: difficoltà, successi e strumenti per l'inclusione</b>	»	105
1. Dal quadro normativo alla ricerca sul campo: profili metodologici.	»	105
2. Il caso studio: il contesto della Provincia di Massa-Carrara	»	107
2.1. Le nazionalità presenti sul territorio	»	110
2.2. Le scuole maggiormente frequentate dagli studenti stranieri	»	111
2.3. Casi di abbandono e di dispersione scolastica	»	114
3. Le principali difficoltà degli studenti stranieri	»	118
4. Gli strumenti per favorire l'inclusione a scuola: le esperienze positive	»	128
5. Il ruolo svolto dai <i>peers</i>	»	134
6. L'attività dei docenti per l'inclusione scolastica	»	137
7. Il coinvolgimento delle famiglie	»	143
<b>5. Per una reale inclusione: quale ruolo giocano la scuola e la società civile?</b>	»	149
1. Esclusione sociale e povertà educativa	»	149
2. La scuola e il suo contesto	»	152
3. Le comunità educanti	»	156
4. Gli spazi di apprendimento	»	158

5. Il ruolo del Terzo settore	»	160
6. Le strategie di contrasto alla dispersione scolastica e all'abbandono del percorso di studio	»	162
7. Buone prassi ed esperienze a livello nazionale	»	166
<b>Conclusioni</b>	»	171
<b>Appendice</b>		
1. La popolazione straniera presente nella Provincia di Massa-Carrara, a cura di <i>Federica Biolzi</i>	»	185
2. La scuola "palestra" d'inclusione e di ascolto. La presenza di alunni stranieri provenienti da "paesi terzi" nel territorio della provincia di Massa-Carrara; a cura di <i>Vincenzo Genovese, Claudio Oliva, Elisa Migliorini</i>	»	190
3. L'inclusione nella scuola: il ruolo degli sportelli informativi, a cura di <i>Annarita Mattarolo</i>	»	199
<b>Riferimenti bibliografici</b>	»	207



# *Introduzione*

## **1. Scuola, democrazia e uguaglianza**

La scuola, affermava Piero Calamandrei, è un “organo costituzionale” e corrisponde a quegli organi che nell’organismo hanno la funzione di creare il sangue: «quelli da cui parte il sangue che rinnova giornalmente tutti gli altri organi, che porta a tutti gli altri organi, giornalmente, battito per battito, la rinnovazione e la vita»<sup>1</sup>.

Era il 1950 e con questa significativa metafora Calamandrei metteva in luce le funzioni della scuola come organo centrale della democrazia, essenziale per la formazione della classe dirigente, «che non deve essere una casta ereditaria, chiusa, una oligarchia». La scuola è «aperta a tutti», afferma l’art. 34 della Costituzione italiana, e la Repubblica ha il compito di rimuovere quegli ostacoli che di fatto impediscono l’uguaglianza e il pieno sviluppo della persona umana. C’è un ponte ideale tra l’art. 3 e l’art. 34 della Costituzione che costituisce un imprescindibile angolo prospettico dal quale analizzare tutte le sfide che dal secondo dopoguerra ad oggi hanno caratterizzato e caratterizzano la scuola.

I percorsi dell’uguaglianza sostanziale si intrecciano inscindibilmente con quelli dell’istruzione scolastica. È infatti tra i banchi di scuola che, a prescindere dalle proprie condizioni personali e sociali, può realizzarsi non solo l’acquisizione di conoscenze e competenze, ma anche lo sviluppo della propria personalità e la comprensione di fenomeni complessi. La scuola è, infatti, un luogo privilegiato di

<sup>1</sup> Si legga il discorso pronunciato al III Congresso dell’Associazione a difesa della scuola nazionale (ADSN) Roma, 11 febbraio 1950, pubblicato in “Scuola democratica”, periodico di battaglia per una nuova scuola (Roma), IV, suppl. al n. 2 del 20 marzo 1950, pp. 1-5, e di recente in Calamandrei P. (2018), *Per la Scuola*, Sellerio, Palermo, 84 ss.

formazione delle future generazioni: un “laboratorio permanente di ricerca, sperimentazione e innovazione didattica, di partecipazione e di educazione alla cittadinanza attiva”<sup>2</sup>, che consente di ricercare e applicare pratiche di integrazione suscettibili di trovare applicazione anche oltre il mondo della scuola.

Ed è proprio all’inclusione di una particolare categoria di studenti, le alunne e gli alunni con cittadinanza non italiana<sup>3</sup>, che il presente Volume dedica una specifica attenzione, analizzando come questa presenza solleciti risposte nuove a fenomeni antichi. «La scuola ha un problema solo. I ragazzi che perde» - si legge nella nota “Lettera ad una professoressa”<sup>4</sup>, la cui prima edizione risale agli anni ’60. E non può non convenirsi su come la dispersione e l’abbandono scolastico affliggano tuttora, seppur con caratteri differenti, la scuola<sup>5</sup>. A tal proposito, la mancanza di mezzi e condizioni familiari di svantaggio incidono in misura determinante sul percorso scolastico degli studenti, in uno scenario sempre più globalizzato che sta uscendo a fatica da una pandemia globale e vede alle porte una preoccupante crisi energetica. La chiusura delle scuole, l’interruzione delle lezioni e l’avvio della didattica a distanza hanno prodotto inevitabili conseguenze sulla

<sup>2</sup> Cfr. art. 1 legge 13 luglio 2015, n. 107, recante “Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti”.

<sup>3</sup> Nel presente lavoro si utilizzerà prevalentemente il termine “studenti” o “alunni” come riportato anche nei report annuali del Ministero dell’Istruzione e del Merito (cfr. “alunni con cittadinanza non italiana”) per riferirsi all’intera popolazione scolastica; tuttavia, laddove possibile, si ricorrerà ai termini femminili e maschili. Si segnala che negli “Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l’integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori”, adottati nel 2022 dall’Osservatorio nazionale per l’integrazione degli alunni stranieri e l’educazione interculturale, viene proposta una revisione del lessico volta a preferire l’espressione “alunni proveniente da contesti migratori”, perché idonea ad includere non solo gli studenti senza cittadinanza italiana, ma anche i figli di coppie miste o adottati e coloro che hanno acquisito la cittadinanza italiana. Ci si riferirà inoltre all’inclusione scolastica, anziché all’“inserimento” e/o all’“integrazione”, poiché l’approccio inclusivo, fatto proprio nel tempo dalla normativa di riferimento, riferita in particolare agli alunni con disabilità, «si pone nella prospettiva di un’educazione per tutti», come chiarito da Medeghini R. (2011), *L’inclusione nella prospettiva ecologica delle relazioni*, in Medeghini R. e Fornasa W., a cura di, *L’educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*, Milano, FrancoAngeli, 117, nonché di una potenziale trasformazione della scuola che dovrà «adattarsi ex ante alle esigenze di tutti e di ciascuno», su cui Matucci G. (2019), *Il diritto-dovere dell’inclusione scolastica*, in Marone F. (a cura di), *La doverosità dei diritti. Analisi di un ossimoro costituzionale?*, Editoriale Scientifica, Napoli, 265-281, 277.

<sup>4</sup> Si vedano i testi raccolti da Don Lorenzo Milani, Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Libreria editrice fiorentina, Pisa, 2010.

<sup>5</sup> Sullo stato di salute dell’istruzione in Italia, si veda Poggi A. (2019), *Per un «diverso» stato sociale. La parabola del diritto all’istruzione nel nostro Paese*, Il Mulino, Bologna, 9 ss.

condizione dei minori nelle scuole italiane, con un impatto sensibilmente più marcato sulle famiglie straniere<sup>6</sup>. Come è evidenziato nel rapporto 2022 del Ministero dell’Istruzione sugli alunni con cittadinanza non italiana, gli studenti stranieri sono quelli a più alto rischio di abbandono: si pensi che nel 2020 l’indicatore ELET (*Early Leaving from Education and Training*) riferito agli studenti stranieri nel nostro Paese è pari al 35,4% a fronte di una media nazionale del 13,1% ed il più alto in Europa<sup>7</sup>.

Proprio la pandemia ha messo in luce i profondi divari territoriali esistenti nella scuola italiana, il differente accesso alle tecnologie e i diversi livelli di competenza raggiunti dagli studenti e misurati nei test INVALSI. Vecchie e nuove forme di povertà educativa sollecitano risposte educative che sappiano includere anche le famiglie, gli enti del Terzo settore e la comunità nel suo complesso.

Al contempo grazie alla presenza straniera, la scuola italiana ha trovato anche nuova linfa dinanzi al calo demografico che sta caratterizzando tutti i Paesi europei. La presenza di alunni stranieri nel sistema scolastico italiano – arrivata al 10,3% del totale degli iscritti – conferma la progressiva stabilizzazione di alcune comunità straniere in Italia, nonché il loro radicamento in specifici contesti territoriali. Vari sono i documenti adottati negli anni più recenti dalle Istituzioni al fine di favorire l’inclusione degli alunni stranieri, a partire dalle *Linee guida per l’accoglienza e l’integrazione degli alunni stranieri* del 2006 (e poi aggiornate nel 2014), e numerosi sono gli studi e le rilevazioni sul tema ai quali si farà riferimento nello sviluppo del lavoro. Si pensi ad esempio alle indagini comparative internazionali condotte dall’OCSE nell’ambito del programma PISA (*Programme for International Student Assessment*) o agli studi condotti all’interno della rete *Eurydice*<sup>8</sup> sui sistemi educativi europei.

Alla luce di tale quadro, il Volume si propone quindi di analizzare i dati e la legislazione di riferimento in tema di inclusione scolastica

<sup>6</sup> Tra i vari rapporti si veda Save the Children Europe (2020), *The Impact of COVID-19 on children in Europe* (<https://resourcecentre.savethechildren.net/document/impact-covid-19-children-europe/>).

<sup>7</sup> Si veda Ministero dell’Istruzione (2022), *Gli alunni con cittadinanza non italiana a.s. 2020/2021*, luglio 2022, 56, disponibile al sito [www.miur.gov.it](http://www.miur.gov.it).

<sup>8</sup> Eurydice è la rete istituzionale che raccoglie, aggiorna, analizza e diffonde informazioni sulle politiche, la struttura e l’organizzazione dei sistemi educativi europei. Per maggiori informazioni <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu>.

degli studenti stranieri, le strategie necessarie a realizzare quell'uguaglianza sostanziale affermata nella Costituzione e le azioni da porre in essere nei singoli istituti scolastici per contrastare la dispersione e l'abbandono scolastico.

## **2. Il Progetto Sirio Migranti e i temi trattati nel Volume**

Il presente Volume è curato dalla Scuola Superiore Sant'Anna nell'ambito delle attività del progetto Sirio Migranti, cofinanziato dal Fondo Asilo Migrazione e Integrazione (2014-2020). Il progetto è stato realizzato tra il 2021 e il 2022 nell'ambito dell'avviso FAMI "Capacity Building", volto a rafforzare la capacità organizzativa delle Prefetture ai fini dell'erogazione di servizi mirati a carattere innovativo rivolti a cittadini di paesi terzi, e ha visto come capofila la Prefettura di Massa-Carrara, in partenariato con la Scuola Superiore Sant'Anna e con il Centro di istruzione per adulti (CPIA) e con la collaborazione dell'Ufficio Scolastico Territoriale di Lucca e Massa-Carrara.

Obiettivi generali del progetto sono stati: il rafforzamento del ruolo della Prefettura quale soggetto attivatore di strategie territoriali di supporto e di orientamento ai percorsi di integrazione e di accoglienza; il miglioramento della *governance* dell'accoglienza e dell'inclusione sociale della popolazione immigrata e il rafforzamento del ruolo di elaborazione di *policy* del Consiglio Territoriale per l'immigrazione. In particolare, il progetto si è proposto di ampliare la funzione informativa sul diritto all'istruzione con funzioni di contrasto alla dispersione scolastica, sensibilizzazione all'intercultura, promozione di classi integrate e multiculturali. Per tale ragione è stata condotta una ricerca sulla condizione dei minori stranieri nel territorio della Provincia di Massa-Carrara e sulla dispersione/abbandono scolastico, con l'individuazione di possibili strategie di contrasto, di cui il presente Volume raccoglie dati, fasi di sviluppo e risultati.

Più in generale il progetto ha visto l'attivazione di un tavolo di lavoro all'interno del Consiglio territoriale (composto da enti locali, istituzioni pubbliche ed enti del Terzo settore), coordinato dalla Prefettura di Massa-Carrara, nel quale è stato avviato un percorso partecipato di costruzione di strategie per migliorare la capacità di fornire risposte

integrate ai bisogni informativi dell'utenza immigrata, e potenziare «la funzione di sensibilizzazione delle scuole nei confronti dei futuri cittadini, i minori stranieri, sull'istruzione come strumento di inclusione e di costruzione di una cultura della legalità lavorativa».

La Scuola Superiore Sant'Anna ha altresì organizzato un percorso laboratoriale volto a promuovere attività di co-programmazione e co-progettazione per l'integrazione dei cittadini stranieri, nonché due corsi di formazione rivolti a dipendenti pubblici e operatori del privato sociale sui temi dell'immigrazione e dell'asilo, tra cui uno specificamente dedicato ai docenti delle scuole di ogni ordine e grado della Provincia di Massa-Carrara ed incentrato sull'analisi dei percorsi di inclusione scolastica dei minori stranieri, anche attraverso l'apprendimento di metodologie e strumenti afferenti alla pedagogia sociale, alla mediazione interculturale, alla sociologia.

In stretta connessione con tale ultimo percorso formativo, il CPIA di Massa-Carrara, con la collaborazione dell'Ufficio Scolastico Territoriale di Lucca e Massa-Carrara, ha attivato, in ogni istituto scolastico della provincia e in orario extrascolastico, uno sportello informativo dedicato alla promozione di interventi di sensibilizzazione contro la dispersione e l'abbandono scolastico, nonché in materia di contrasto allo stato di emergenza sanitaria.

Il coinvolgimento diretto nel progetto di numerosi istituti scolastici ha offerto un'occasione privilegiata di conoscenza delle sfide che oggi interessano la scuola nell'inclusione degli studenti stranieri. In particolare, attraverso il confronto con dirigenti scolastici, docenti, studenti e famiglie, la presente ricerca ha voluto restituire un quadro vivido delle criticità ma anche delle potenzialità presenti nella scuola italiana come officina di pratiche inclusive anche oltre il quadro normativo.

### **3. Struttura del Volume e metodologia adottata**

Partendo dall'analisi delle presenze nelle scuole italiane, il Volume si concentra nel primo capitolo sulle scuole scelte dai minori stranieri, sulla condizione dei "NEET" (*Not in Education, Employment or Training*) e sul fenomeno della dispersione e dell'abbandono scolastico. Riferimenti imprescindibili per la costruzione del quadro di riferimento sono i rapporti elaborati nel corso degli ultimi anni dal Ministero



dell'Istruzione, Direzione generale per i sistemi informativi e la statistica Ufficio di statistica, su *Gli alunni con cittadinanza non italiana*.

All'esame dei dati di contesto segue nel secondo capitolo l'analisi della normativa di riferimento in tema di istruzione, a partire dal principio costituzionale di cui all'art. 34, secondo il quale «la scuola è aperta a tutti», e richiamando le strategie lanciate dal Consiglio d'Europa e dall'Unione europea in tema di protezione dei minori. Una particolare attenzione è dedicata alla normativa nazionale in tema di inclusione scolastica e alle riforme previste dal PNRR al fine di contrastare l'abbandono e la dispersione scolastica.

Il tema dell'inclusione scolastica è poi approfondito nel terzo capitolo, con riferimento ai minori stranieri, sia alla luce della legislazione di settore che più nello specifico della normativa in tema di immigrazione, dedicando una particolare attenzione alla formazione linguistica e all'inserimento nelle classi. La non discriminazione dei minori stranieri nella fruizione delle prestazioni connesse al diritto allo studio, l'accesso ai percorsi scolastici dei minori stranieri in accoglienza e dei minori non accompagnati, la particolare condizione delle seconde generazioni anche in relazione all'acquisito della cittadinanza italiana sono alcuni dei profili oggetto di analisi che confermano le numerose prospettive di indagine sollecitate dal tema.

Al fine di offrire un quadro più specifico dei bisogni oggi rilevabili nella scuola e delle risposte attese per inverare quell'uguaglianza sostanziale affermata nella Costituzione, il Volume raccoglie inoltre gli esiti di una ricerca condotta sul campo nella provincia di Massa-Carrara, ove la situazione che caratterizza questa porzione di territorio rispecchia, a grandi linee, la media nazionale e, per tali ragioni, può essere studiata per fornire una lettura di fenomeni simili che si formano in altri contesti e/o in zone geografiche differenti. Il quarto capitolo è dunque dedicato alle reali difficoltà, ai successi e agli strumenti per l'inclusione, ed è elaborato a partire dai dati raccolti grazie all'interlocazione con le varie istituzioni competenti e al confronto diretto con dirigenti scolastici, docenti e studenti. In primo luogo, è stato avviato un confronto con il Ministero dell'Istruzione (Ufficio VI – Gestione Patrimonio Informativo e Statistica), con l'Ufficio Scolastico Territoriale di Lucca e Massa-Carrara, con la Prefettura di Massa-Carrara e con la Direzione Istruzione, formazione, ricerca e lavoro della Regione Toscana, che ha permesso di reperire dati specifici sul contesto

territoriale di riferimento. La ricerca è stata arricchita anche dal reperimento di dati e informazioni tramite la conduzione di 119 interviste con molti giovani, in prevalenza stranieri, alcuni genitori e diversi docenti, dirigenti scolastici e altro personale scolastico e di altri enti coinvolti. Le interviste, la cui traccia era stata predisposta precedentemente alle visite, sono state basate su una serie di domande la cui risposta è stata conservata garantendo l'anonimato dell'interlocutore. Nella restituzione offerta nel presente Volume saranno dunque indicati esclusivamente la categoria intervistata, la tipologia di Istituto scolastico e la data. In particolare, le interviste hanno riguardato le principali difficoltà che gli studenti stranieri incontrano a scuola, le soluzioni adottate e le buone prassi realizzate al fine di favorire la massima inclusione dei giovani con *background* migratorio.

Infine, il quinto capitolo è dedicato alla povertà educativa e alle strategie di contrasto alla dispersione scolastica, secondo linee trasversali che vanno a toccare la popolazione migrante, così come i cittadini italiani, sollecitando l'adozione di misure specifiche ma anche di un nuovo approccio all'educazione che ponga la scuola al centro di un più ampio contesto educativo.

Completa il lavoro un'appendice dedicata all'approfondimento del contesto territoriale della provincia di Massa-Carrara, grazie all'analisi delle presenze degli alunni con cittadinanza non italiana nelle scuole della provincia, a cura dell'Ufficio Scolastico Territoriale di Lucca e Massa-Carrara, e dell'attività degli sportelli attivati nell'ambito del progetto Sirio Migranti, a cura del CPIA. Un inquadramento più generale della presenza di stranieri nel territorio della Provincia è curato, inoltre, dalla Prefettura di Massa-Carrara.

#### **4. La scuola per la vita e per la società**

«Ogni studente suona il suo strumento, non c'è niente da fare. La cosa difficile è conoscere bene i nostri musicisti e trovare l'armonia. Una buona classe non è un reggimento che marcia al passo, è un'orchestra che prova la stessa sinfonia», così si esprime Daniel Pennac nel suo *Diario di Scuola*<sup>9</sup>, prendendo le mosse dall'esperienza nelle

<sup>9</sup> Pennac D. (2018), *Diario di scuola*, Feltrinelli, Milano, prima ed. 2008, 107.

periferie parigine. Un'immagine, quella dell'orchestra, che restituisce la natura composita della scuola, le differenze dei vari apporti ma al contempo la sintesi nei risultati, verso un procedere comune volto al raggiungimento dell'obiettivo prefissato.

Di fronte alle migrazioni, la scuola si fa plurilingue e multiculturale, potremmo dire “polifonica”, per continuare con l'immagine dell'orchestra. Ma occorre superare alcuni dei limiti esistenti per garantire effettivamente lo sviluppo dei suoi allievi e una reale mobilità sociale. Se i suoi discenti devono essere in grado di contribuire alla società del futuro, occorre un aggiornamento di approcci e metodologie di insegnamento. La scuola necessita di costante attenzione, investimenti e innovazione che consentano relazioni più strette con la comunità di riferimento e sappiano porre al centro una nuova alleanza tra docenti, studenti e famiglie per disegnare la scuola del futuro. Questo Volume si propone dunque di dare un contributo in questa direzione.

*Gli Autori*

*Il lavoro è frutto di una riflessione congiunta tra i due autori sebbene il capitolo 1, il capitolo 4 e il capitolo 5 (paragrafi 2, 3, 4, 5 e 7) siano stati elaborati esclusivamente da Simone Frega mentre il capitolo 2, il capitolo 3 e il capitolo 5 (paragrafi 1 e 6) da Francesca Biondi Dal Monte. L'introduzione e le conclusioni sono state congiuntamente elaborate. Gli Autori ringraziano la Prefettura di Massa-Carrara, il CPIA e l'Ufficio Scolastico Territoriale di Lucca e Massa-Carrara per la collaborazione prestata nello svolgimento della presente ricerca. Un sentito ringraziamento va alle studentesse e agli studenti e alle loro famiglie, che hanno contribuito attivamente all'individuazione dei limiti di taluni approcci e alle strategie per superarli e a tutti i docenti che hanno offerto esperienze, prospettive e soluzioni per favorire comunità scolastiche più inclusive.*

# 1. I minori stranieri nel sistema scolastico italiano

Anziché voltarsi dall'altra parte davanti alla realtà delle sfide di oggi – che si condensano nel concetto «un solo pianeta, una sola umanità» –, anziché lavarsi le mani e alzare le barriere contro le irritanti differenze e disomiglianze e le estraniamenti autoimposte, dobbiamo andare in cerca di occasioni di incontro ravvicinato e di contatto sempre più approfondito, sperando di arrivare di in tal modo a una  *fusione*  di orizzonti anziché a una loro  *fisione*  indotta e artefatta ma sempre più esasperata

Zygmunt Bauman<sup>1</sup>

## 1. Presenze in Italia: un quadro d'insieme (minori, minori richiedenti asilo e minori non accompagnati)

In Italia, la presenza di persone senza la cittadinanza italiana costituisce una parte consistente della popolazione residente. Infatti, i dati indicano che al primo gennaio 2022 i non cittadini residenti in Italia sono 5.193.669 (di cui 2.662.626 di sesso femminile), costituendo l'8,81% della popolazione residente in Italia<sup>2</sup>. Se tali dati sono confrontati anche solo con quelli del censimento che si è svolto nel 2011<sup>3</sup>, se ne ricava che negli ultimi dieci anni si è assistito ad un decremento del totale della popolazione residente in Italia e, allo stesso tempo, ad un particolare incremento della popolazione straniera: nel 2011 risiedevano in Italia 59.433.744 persone, di cui 4.027.627 privi di cittadinanza italiana<sup>4</sup>.

Peraltro, all'interno del numero dei residenti italiani vi sono anche coloro che erano stranieri e, nel frattempo, hanno acquisito la cittadinanza italiana: nel periodo 2011-2019 sono diventati italiani 676.862

<sup>1</sup> Bauman Z. (2016), *Stranieri alle porte*, Laterza, Bari-Roma, 17.

<sup>2</sup> Secondo i dati Istat, al primo gennaio del 2022 la popolazione residente in Italia è composta da 58.983.122 (di cui 30.235.705 di sesso femminile). Nel lavoro ci si riferirà agli stranieri per considerare tutti coloro che sono privi della cittadinanza italiana (compresi, dunque, sia i cittadini di Paesi membri dell'Unione europea sia i cittadini di Paesi terzi).

<sup>3</sup> Istat (2011), *Censimento Popolazione*. Più in generale, Billari F.C. e Tomassini C. (2021), *Rapporto sulla popolazione*, Il Mulino, Bologna, 83 ss.

<sup>4</sup> Sull'andamento della presenza di stranieri (dagli anni '80 ad oggi) tra la popolazione residente in Italia si vedano, tra le altre, le osservazioni di Biondi Dal Monte F. e Rossi E. (2022), *Diritto e immigrazione. Percorsi di diritto costituzionale*, Il Mulino, Bologna, 49 s.

persone<sup>5</sup>. Dunque, pare già subito evidente che la soglia dei circa 60 milioni di cittadini è mantenuta esclusivamente grazie a coloro che hanno un *background* migratorio.

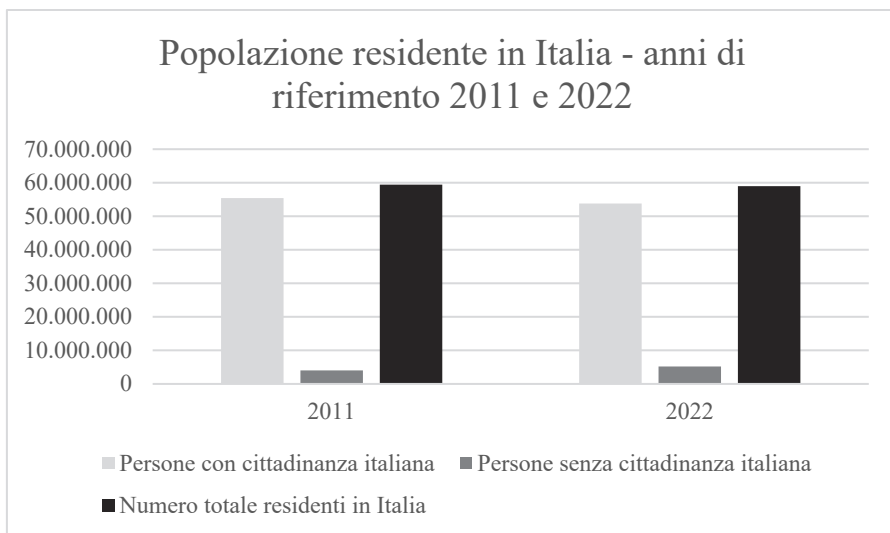


Fig. 1 - Popolazione residente in Italia (rielaborazione dati Istat)

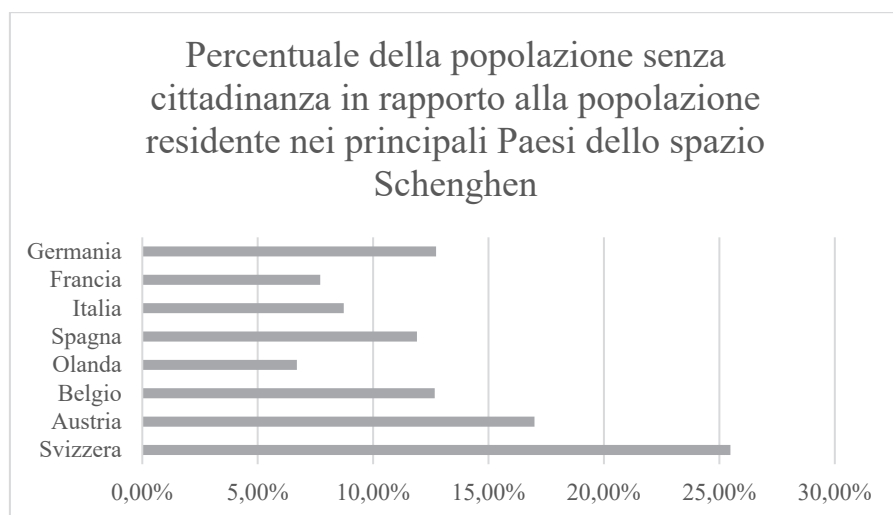
Non è molto diversa la situazione in cui si trovano altri Stati europei, che infatti hanno una consistente percentuale di persone senza la cittadinanza del Paese di riferimento: in rapporto ad altri Paesi europei, in Italia risiedono percentualmente più persone senza cittadinanza rispetto alla Francia e all’Olanda, ma meno rispetto a Germania, Spagna, Belgio, Austria e Svizzera. Discorso a parte merita la Polonia, che, a fronte di una popolazione di circa 37 milioni di persone, conta meno di 500 mila persone senza la cittadinanza polacca<sup>6</sup>.

Più in generale, in Europa al primo gennaio del 2019 erano presenti circa 21,8 milioni di cittadini di Paesi terzi, potendosi così rilevare che

<sup>5</sup> Ministero dell’Interno, Ufficio centrale di statistica, *Acquisto, concessione e reiezione della cittadinanza italiana (INT 00018)*, anni di riferimento 2011-2019.

<sup>6</sup> Su 37.840.001 persone che popolano la Polonia, nel 2021 si trovavano in questo Paese solo 457.038 persone senza cittadinanza polacca (l’1,21%): rielaborazione dati Eurostat (lo stesso può affermarsi per la Romania, laddove, nello stesso periodo, vi erano 144.540 persone senza la cittadinanza rumena a fronte di una popolazione superiore ai 19 milioni).

quasi il 5% (per l'esattezza, il 4,9%) della popolazione residente in Europa (UE-27) non è cittadina di alcuno Stato membro dell'Unione<sup>7</sup>.



*Fig. 2 - Rapporto tra popolazione residente senza cittadinanza ed il totale della popolazione residente (rielaborazione dati Eurostat).*

Con specifico riferimento ai minori, i dati Istat indicano che al primo gennaio del 2023 in Italia sono presenti 1.050.983 (di cui 504.551 di sesso femminile) minori senza cittadinanza italiana, in lieve (ma costante) crescita rispetto al 2019, al 2020, al 2021 ed al 2022<sup>8</sup>; si consideri ulteriormente che, tra coloro che non hanno la cittadinanza italiana, il 20,81% non ha ancora raggiunto la maggiore età. Tra i cittadini italiani, invece, solo il 14,90% è ancora minorenne<sup>9</sup>.

Tra i minori senza la cittadinanza italiana vi sono anche i minori richiedenti asilo che, nel 2021, erano 5.925 (di cui 2.165 di sesso

<sup>7</sup> Cfr. Eurostat (2020), *Migrant integration statistics*, 26 ss.

<sup>8</sup> Infatti, i minori stranieri residenti in Italia erano, nel 2019, 1.012.308, nel 2020, 1.022.471, nel 2021, 1.047.873 e, nel 2022, 1.048.149 (dati Istat).

<sup>9</sup> In numeri assoluti, in Italia vi sono 8.013.607 minori con cittadinanza italiana su 53.800.460 cittadini italiani (dati Istat, 2023). Si consideri, tra l'altro, che i minorenni nelle più giovani fasce d'età (da zero a cinque anni circa) sono meno di 400 mila per anno, rispetto alle fasce di età maggiori (dai dodici anni in su) che contano più di 500 mila persone per anno di riferimento: un dato che fa presumere un ulteriore progressivo calo della popolazione italiana.

femminile); come si vede dalla fig. 3, è un dato che varia molto di anno in anno con una maggiore presenza registrata negli anni 2016 e 2017<sup>10</sup>.

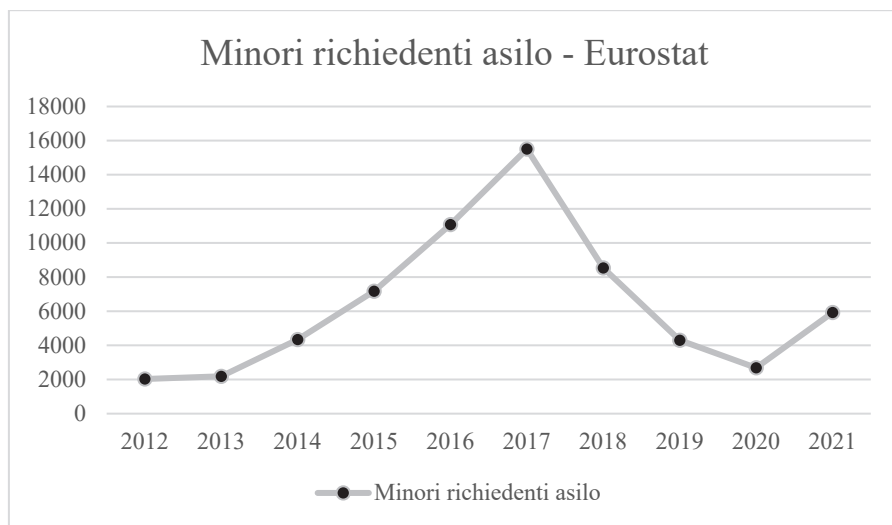


Fig. 3 - Minori richiedenti asilo anni 2012-2021 (rielaborazioni dati Eurostat<sup>11</sup>)

Peraltro, il numero dei minori senza cittadinanza italiana include anche i minori stranieri non accompagnati (msna), che al 31 dicembre 2022, invertendo la tendenza degli ultimi anni, erano circa 20.089 (di cui 2.988 di sesso femminile)<sup>12</sup>, ossia quasi il doppio dell'anno precedente<sup>13</sup>. A far raddoppiare in poco meno di un anno il numero dei minori stranieri non accompagnati ha influito anche il conflitto bellico presente sul territorio ucraino, talché il principale Paese di cittadinanza dei msna è stata proprio l'Ucraina, con 5.042 minori stranieri non accompagnati al 31 dicembre 2022<sup>14</sup>. Nella rete SAI (Sistema di

<sup>10</sup> Eurostat (2022), *Children in migration – asylum applicants*, 29 aprile 2022, testo disponibile al sito: [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Children\\_in\\_migration\\_-\\_asylum\\_applicants#Main\\_features\\_at\\_EU\\_level\\_in\\_2021](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Children_in_migration_-_asylum_applicants#Main_features_at_EU_level_in_2021).

<sup>11</sup> *Ibidem*.

<sup>12</sup> Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, *Report di approfondimento semestrale su I minori stranieri non accompagnati (msna) in Italia* (dati al 31 dicembre 2022), 11.

<sup>13</sup> Infatti, al 28 febbraio del 2022 vi erano 11.201 (di cui 315 di sesso femminile): cfr. Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, *Report mensile minori stranieri non accompagnati in Italia* (dati al 28 febbraio 2022).

<sup>14</sup> Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, *Report di approfondimento semestrale su I minori stranieri non accompagnati (msna) in Italia* (dati al 31 dicembre 2022), 12. Tra l'altro, il

Accoglienza e Integrazione) a febbraio 2023 sono stati finanziati 6.299 posti per minori non accompagnati<sup>15</sup>. Il sistema d'accoglienza dei minori stranieri non accompagnati prevede che una prima accoglienza (per un massimo di 30 giorni) avvenga in strutture gestite dal Ministero dell'Interno e una seconda e successiva accoglienza nella rete SAI; tuttavia, in caso di indisponibilità di posti all'interno della rete SAI, i minori sono accolti e assistiti dai Comuni in cui si trovano e, qualora questi ultimi non siano in grado di assicurare l'accoglienza, sarà il Prefetto a provvedere<sup>16</sup>. Particolare importanza riveste altresì l'affido familiare, affinché il minore sia inserito in un ambiente che accresca l'opportunità di una sua inclusione nella società italiana<sup>17</sup>.

Inevitabilmente, la maggior parte dei msna è vicina al raggiungimento della maggiore età, indice della circostanza che ad immigrare (da soli) non siano bambini o bambine, ma prevalentemente adolescenti<sup>18</sup>. Il tempo, dunque, necessario per accogliere questi giovani ed introdurli ad un percorso formativo e/o lavorativo è esiguo, se si considera che nel periodo in cui i minori sono sottoposti a tutela essi dovrebbero divenire autonomi attraverso «l'apprendimento della lingua

dato è cresciuto fin dai primi mesi dallo scoppio del conflitto: al 30 aprile 2022 i msna avevano già raggiunto la quota 14.025 (cfr. Openpolis (2022), *L'inclusione dei minori stranieri non accompagnati*, 14 giugno 2022: testo disponibile al sito <https://www.openpolis.it/inclusione-dei-minori-stranieri-non-accompagnati/>).

<sup>15</sup> Compresi anche i posti FAMI, ossia 1.496. Cfr. Ministero dell'Interno, Sistema Accoglienza Integrazione (SAI), *I numeri della Rete SAI – Progetti Territoriali Giugno 2022*: testo disponibile al sito <https://www.retesai.it/i-numeri-dello-sprar/>.

<sup>16</sup> Art. 19, cc. 1-3-bis, d.lgs. 18 n. 142/2015. Sul Sistema d'accoglienza dei Minori Stranieri non Accompagnati, si veda anche il *Vademecum operativo per la presa in carico e l'accoglienza dei minori stranieri non accompagnati*, a cura del Ministero dell'Interno. In generale, sull'accoglienza dei minori stranieri non accompagnati si vedano, tra gli altri, il contributo di Valente C. (2020), "L'accoglienza dei minori stranieri non accompagnati: un obiettivo raggiunto o raggiungibile?", *dirittifondamenti.it*, 2, 1439-1476 e quello di De Michiel F. (2020), "La protezione e l'inserimento lavorativo dei minori stranieri non accompagnati", *Lavoro e diritto*, 1, 89-115. Sul punto si tornerà anche *infra* cap. 3, par. 5.

<sup>17</sup> Con specifico riferimento all'affido familiare, che gli enti locali possono favorire, si veda l'art. 7, l. n. 47/2017. Sulle forme di accoglienza e assistenza del MNSA si veda, tra gli altri, altresì Barzaghi A. (2020), *Chi si occupa di loro?*, in Pavesi N., a cura di, *La scuola incontra i minori stranieri non accompagnati. Soggetti, compiti e diritti. Guida ISMU*, Fondazione ISMU, Milano, 25-38.

<sup>18</sup> Come confermato anche dai dati relativi al mese di febbraio del 2023: cfr. Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, *Report mensile minori stranieri non accompagnati (msna) in Italia* (dati al 28 febbraio 2023), 2.



italiana, l'assolvimento dell'obbligo scolastico/formativo e, infine, l'avvio al lavoro»<sup>19</sup>.

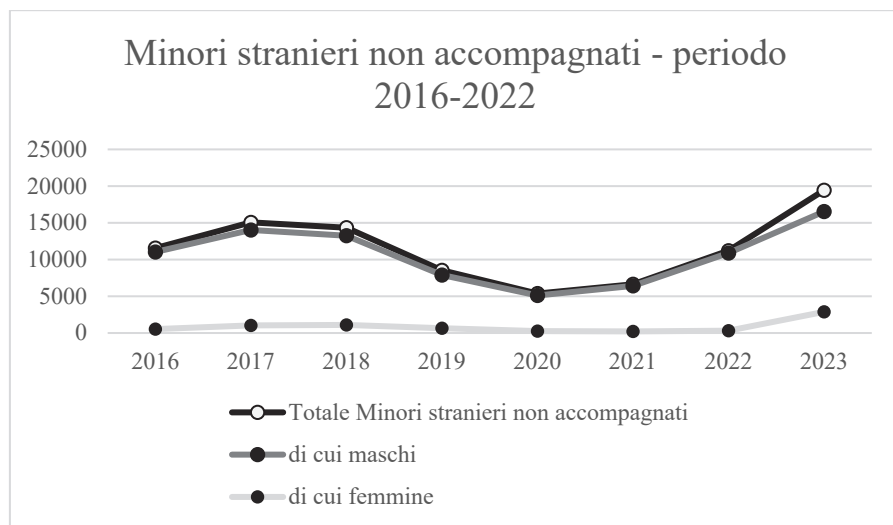


Fig. 4 - Minori stranieri non accompagnati dal 2016 (rielaborazione dati Report mensili elaborati dal Ministero del Lavoro e delle politiche sociali): preso come riferimento il mese di febbraio di tutti gli anni.

Nondimeno, osservando il grafico di cui alla fig. 4, non può passare inosservata la sproporzione esistente tra minori stranieri non accompagnati di sesso maschile e quelli di sesso femminile, che risultano in numero nettamente inferiore (benché, nel 2023, anche il numero dei minori di sesso femminile sia particolarmente cresciuto). Tale dato parrebbe trovare motivazione altresì dal fatto che la scelta di intraprendere il percorso migratorio da parte dei minori di sesso maschile trovi fondamento in ragioni culturali dei Paesi di origine o nella convinzione che per loro «gli attraversamenti continentali [...] o la navigazione» possano risultare meno rischiosi<sup>20</sup>.

Infine, per completezza, è da segnalarsi il numero di minori senza la cittadinanza italiana che rientrano nei programmi solidaristici di accoglienza temporanea (per un massimo di 120 giorni), promosso da

<sup>19</sup> Santagati M. e Barzagli A., a cura di (2021), *Studio conoscitivo sui minori stranieri non accompagnati in Italia e l'accesso all'istruzione. Report ISMU*, Fondazione ISMU, Milano, spec. 13.

<sup>20</sup> *Ibidem*.

enti, associazioni o famiglie italiane, che prevedono accoglienza e ospitalità in Italia di minori stranieri in situazioni di difficoltà: nel 2019 sono stati accolti 7.802 minori grazie a 635 progetti presentati da (138) associazioni e (95) famiglie<sup>21</sup>.

Si è, pertanto, dinnanzi ad una considerevole presenza di minori senza cittadinanza italiana che, proprio per la loro età, sono tra i destinatari dell'istruzione fornita dall'Italia affinché essi possano apprendere la lingua e possano, al pari dei cittadini italiani, essere messi nelle condizioni di un'effettiva crescita educativa ed umana<sup>22</sup>.

## 2. I minori stranieri nella scuola

Gli alunni che frequentano la scuola italiana erano, nell'anno scolastico 2020/2021, 8.106.952 di cui 828.690 senza la cittadinanza italiana<sup>23</sup>: il 10,22% della popolazione scolastica non possiede la cittadinanza del Paese in cui frequentano la scuola<sup>24</sup>. Si tenga, tra l'altro, in considerazione che la popolazione scolastica nel suo complesso è in calo, come già era stato evidenziato per l'a.s. 2019/2020<sup>25</sup> (e confermato dai dati riguardanti l'anno scolastico successivo); se si raffronta l'a.s. 2020/2021 con il precedente anche la popolazione non cittadina soffre una diminuzione che, però, non è percentualmente al pari di quella che riguarda i cittadini italiani<sup>26</sup>. Gli alunni senza la cittadinanza

<sup>21</sup> Cfr. Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2019), *Report Minori accolti temporaneamente nei programmi solidaristici di accoglienza*.

<sup>22</sup> E, infatti, «[l]o strumento per realizzare lo sviluppo della persona umana, offerto nell'ambito del sistema nazionale, è appunto costituito dall'istruzione»: Fracchia F. (2021), ««Costituzione scolastica»: bilancio e letture prospettiche», *Diritto Costituzionale*, 3, 47-85, 55.

<sup>23</sup> Ministero dell'Istruzione, *Portale Unico dei Dati della Scuola*, a.s. di riferimento 2020/2021.

<sup>24</sup> Si tenga conto che tra i cittadini italiani, vi è anche chi ha un *background* migratorio ma ha acquisito la cittadinanza.

<sup>25</sup> Ministero Istruzione – Gestione Patrimonio Informativo e Statistica (2021), *Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.S. 2019/2020*, 8: testo disponibile al sito <https://www.miur.gov.it>.

<sup>26</sup> Gli studenti di origine straniera sono calati, nell'a.s. 2020/2021, di «oltre 11 mila unità rispetto all'anno precedente (-1,3%)»: cfr. Ministero Istruzione – Direzione generale per i sistemi informativi e la statistica – Ufficio di statistica (2022), *Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.S. 2020/2021*, 8: testo disponibile al sito <https://www.miur.gov.it>. Sul punto si vedano, tra le altre, le osservazioni di Ongini V. (2022), *La scuola. Alunni con cittadinanza non italiana, fra calo e criticità irrisolte*, in De Marco M., Forti O. e Varisco S.M., a cura di, *Caritas e Migrantes. XXXI Rapporto Immigrazione 2022. Costruire il futuro con i migranti*, Tau editrice, Perugia, 92-95, spec. 92.

italiana costituiscono, quindi, una parte considerevole degli educandi presenti nel percorso scolastico.

Peraltro, nell'a.s. 2021/2022, a partire dal mese di febbraio, sono giunte in Italia molte famiglie provenienti dall'Ucraina a causa del conflitto scoppiato in tale territorio: a giugno 2022, 27.506 studenti ucraini erano stati accolti nelle scuole italiane<sup>27</sup>.

Un ulteriore elemento interessante è relativo al ciclo di studi in cui sono presenti maggiormente gli studenti stranieri. In particolare, il 36,08% degli alunni senza la cittadinanza italiana frequentano la scuola primaria, il 25,56% la secondaria di secondo grado, il 20,88% la secondaria di primo grado e il 17,49% la scuola dell'infanzia. In rapporto alla popolazione con cittadinanza italiana, se nella scuola dell'infanzia, in quella primaria ed in quella secondaria di primo grado gli alunni senza la cittadinanza sono circa tra il 10 e il 12%, nella scuola secondaria di secondo grado il rapporto è minore: in questo ciclo scolastico il 7,94% degli studenti non è cittadino italiano<sup>28</sup>.

<sup>27</sup> In particolare, i 27.506 studenti ucraini sono così ripartiti nei gradi di istruzione italiani: 6.148 alla scuola dell'infanzia, 12.713 alla scuola primaria, 6.086 alla scuola secondaria di I grado e 2.559 alla scuola secondaria di II grado (tra l'altro, si sono iscritti ad un percorso erogato dai CPIA in 3.019 studenti ucraini): cfr. Ministero dell'Istruzione, *Rilevazione accoglienza scolastica studenti ucraini*, 13 giugno 2022, testo disponibile al sito <https://www.istruzione.it/emergenza-educativa-ucraina/allegati/ReportAlunniUcrainiTemplate2.pdf>; sul punto si vedano, tra le altre, le osservazioni di Ongini V. (2022), *Accoglienza e integrazione scolastica dei minori provenienti dall'Ucraina*, in De Marco M., Forti O. e Varisco S.M., a cura di, *Caritas e Migrantes. XXXI Rapporto Immigrazione 2022. Costruire il futuro con i migranti*, Tau editrice, Perugia, 96-102, spec. 96 ss., dove l'Autore ha rilevato, a p. 97, che gli studenti ucraini «sono stati inclusi nel “Piano Estate” del Ministero, potendo così partecipare a laboratori di arte, musica, sport, ambiente, attività di educazione digitale e di cittadinanza attiva, orientamento all'università e, naturalmente, a lezioni di lingua italiana».

<sup>28</sup> Ministero dell'Istruzione, *Portale Unico dei Dati della Scuola*, a.s. di riferimento 2020/2021.

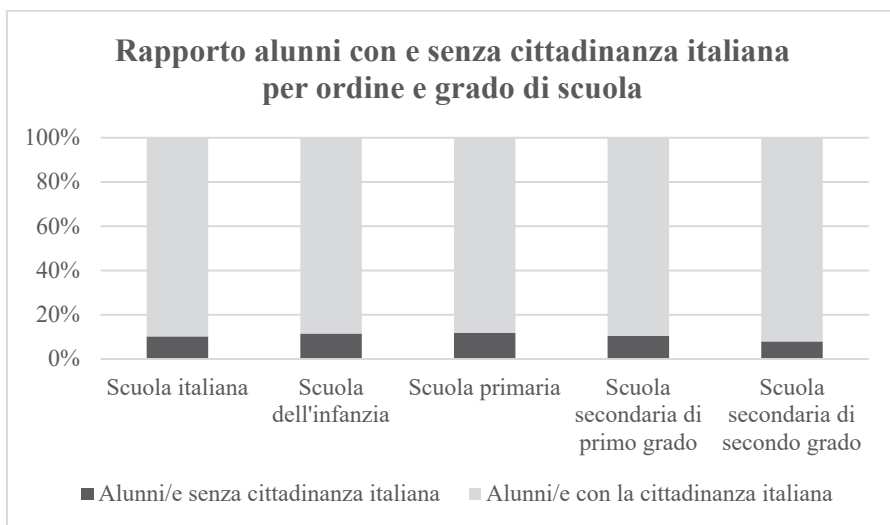


Fig. 5 - Rapporto alunni con e senza cittadinanza italiana (rielaborazione dati Ministero dell'Istruzione, Portale Unico dei Dati della Scuola, a.s. di riferimento 2020/2021).

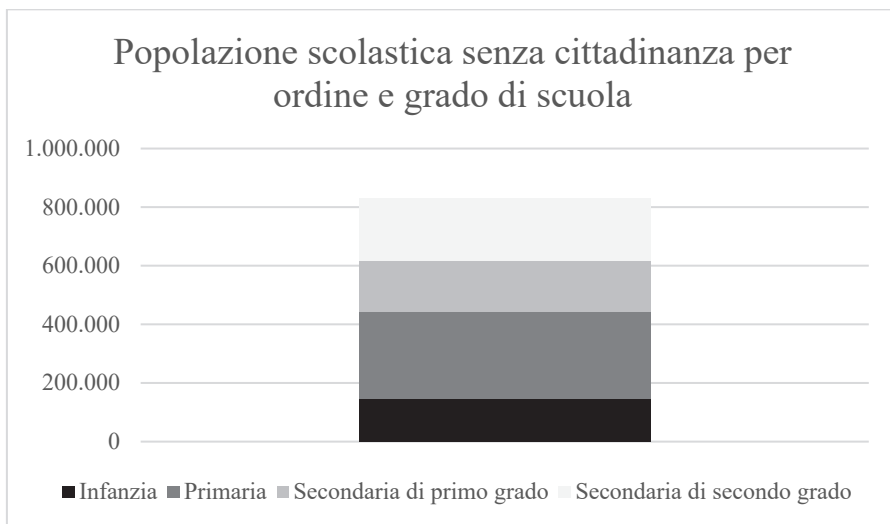


Fig. 6 - Popolazione scolastica senza cittadinanza per ordine e grado di scuola (rielaborazione dati Ministero dell'Istruzione, Portale Unico dei Dati della Scuola, a.s. di riferimento 2020/2021).

La minore presenza di alunni stranieri nella scuola secondaria di II grado potrebbe essere anche causata dall'abbandono prematuro del percorso scolastico da parte di questi ultimi in misura maggiore

rispetto agli alunni con cittadinanza italiana. Infatti, se per gli altri cicli scolastici il tasso è pari o vicino al 100% sia per gli uni che per gli altri, nell'ultimo ciclo (ossia, il biennio della scuola secondaria di secondo grado) il tasso di scolarità scende maggiormente per gli stranieri (al 77,4%) rispetto a quello dei cittadini (83,3%)<sup>29</sup>: si assiste, dunque, ad un'interruzione del percorso scolastico all'età dei 17-18 anni per quasi un quarto della popolazione straniera, con quello che ne può conseguire anche dal punto di vista di una piena educazione e formazione e maggiori *chances* nell'accesso al mondo del lavoro<sup>30</sup>.

Nella scuola italiana sono presenti alunni senza cittadinanza italiana provenienti da tutti i continenti e, nello specifico, da quasi 200 Paesi. Ad ogni modo, è interessante notare che almeno il 45% degli alunni senza la cittadinanza italiana proviene da Stati appartenenti all'Unione europea<sup>31</sup>. Questo dato è di primaria importanza poiché permette di comprendere che, rispetto alla popolazione scolastica presente in Italia, se gli alunni senza cittadinanza italiana sono circa il 10% quelli provenienti da Paesi situati al di fuori dei confini dell'Unione europea sono poco più del 5% del totale della popolazione scolastica; tra l'altro, tale elemento conferma il rapporto esistente tra i cittadini non europei ed i cittadini europei residenti nel territorio dell'Unione europea<sup>32</sup>.

Ad ogni modo, le principali nazionalità presenti nella comunità scolastica sono la Romania (154.256), l'Albania (116.819) ed il Marocco (109.401), seguite dalla Cina (50.875) e poi da altri Paesi, come Egitto,

<sup>29</sup> Cfr. Ministero Istruzione (2022), *Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.S. 2020/2021*, cit., 12. L'anno precedente il tasso di scolarità per gli alunni senza la cittadinanza italiana era del 73,2% e quello relativo agli alunni con cittadinanza italiana era dell'81,1% (cfr. Ministero Istruzione (2021), *Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.S. 2019/2020*, cit. 10).

<sup>30</sup> Un terzo nell'a.s. precedente. In particolare, è stato osservato che in entrambi gli anni scolastici il fenomeno ha riguardato maggiormente alunni di sesso maschile (*Ibidem*). Ongini V. (2022), *La scuola. Alunni con cittadinanza non italiana, fra calo e criticità irrisolte*, in De Marco M., Forti O. e Varisco S.M., a cura di, *Caritas e Migrantes. XXXI Rapporto Immigrazione 2022. Costruire il futuro con i migranti*, cit., 95.

<sup>31</sup> Cfr. Ministero Istruzione (2022), *Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.S. 2020/2021*, cit., 26; anche nell'anno scolastico precedente si aveva la stessa percentuale di alunni provenienti da Paesi europei: cfr. Ministero Istruzione (2021), *Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.S. 2019/2020*, cit., 24.

<sup>32</sup> Cfr., *supra*, par. 1.

India, Moldavia, Filippine, Pakistan e Bangladesh, che contano, ciascuno, tra i 20.000 ed i 30.000 alunni nella scuola italiana<sup>33</sup>.

La scuola trova al suo interno persone che provengono da storie, culture e religioni differenti e ha l'arduo compito di permettere a tutti di ricevere un'educazione e una formazione adeguata, accogliendo l'altro e le sue differenze e superando, così, le situazioni di disegualianza in cui tanti si trovano<sup>34</sup>.

L'accoglienza degli studenti stranieri comporta l'assunzione, da parte della scuola, di misure da porre in essere per favorire la loro inclusione nella società italiana. Di fatto, per esempio, si suole evitare la creazione delle c.d. classi "ghetto" grazie alla previsione che all'interno di ogni classe la percentuale di non cittadini italiani non sia superiore al 30%<sup>35</sup>. Tuttavia, non sempre siffatta previsione risulta rispettata sia perché, in alcuni casi, non è possibile formare più classi in contesti dove la presenza di alunni senza la cittadinanza italiana è molto alta, sia perché, in altri casi, vi è comunque la tendenza (solo di

<sup>33</sup> Ministero Istruzione (2022), *Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.S. 2020/2021*, cit., 27. Nel precedente anno scolastico le principali nazionalità presenti erano la Romania (156.718), l'Albania (118.778) ed il Marocco (108.454), seguite dalla Cina (55.993); Ministero Istruzione (2021), *Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.S. 2019/2020*, cit., 27. Nel report del Ministero del 2022 è stato altresì osservato che la maggior parte (86%) degli alunni con cittadinanza cinese siano di seconda generazione, ossia nati in Italia (p. 28).

<sup>34</sup> In modo simile, in particolare riferimento ai minori stranieri non accompagnati (msna), le osservazioni di Augelli A. (2020), *Cosa è chiamata a fare la scuola?*, in Pavesi N., a cura di, *La scuola incontra i minori stranieri non accompagnati. Soggetti, compiti e diritti. Guida ISMU*, cit., 39-50, spec. 49, secondo cui «[l]a scuola può essere davvero per il msna un punto di snodo importante per la sua vita, in quanto in essa convergono esigenze e dipartono opportunità, in un contesto che è in grado di tenere insieme le diverse dimensioni di crescita» e, nello specifico, «[n]ell'offrire lo strumento della parola e della conoscenza, la scuola sostiene il minore nella scoperta di sé e nella collocazione della propria storia e del proprio percorso in un orizzonte socio-culturale più ampio». Sulla «dimensione inclusiva della Costituzione», si vedano, tra le altre, le osservazioni di Colapietro C. (2019), *Una scuola «aperta» a tutti e a ciascuno: la scuola inclusiva ai tempi della crisi*, in Matucci G., a cura di, *Diritto all'istruzione e inclusione sociale. La scuola «aperta a tutti» alla prova della crisi economica*, FrancoAngeli, Milano, 11-32, spec. 11 ss. Infine, in modo simile Matucci G. (2021), "Personalizzazione degli apprendimenti, eguaglianza, capacità", *Diritto Costituzionale*, 3, 87-109, 106 ss., la quale osserva che «[l]a vocazione ontologicamente inclusiva del diritto all'istruzione non si esprime soltanto attraverso l'attivazione, in via eccezionale, di misure a tutela di categorie predeterminate, ma sprigiona tutta la sua forza nella capacità di proiettarsi oltre, guardando al futuro, e ponendo sempre alla mente la complessità del quotidiano: così, quel diritto alla didattica individualizzata e personalizzata che si prefigura, almeno in origine, come una prerogativa di pochi, è, in realtà, una componente fondamentale (e ineliminabile) di tale diritto, accolto nella sua dimensione universale».

<sup>35</sup> Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Dipartimento per l'Istruzione, Circolare Ministeriale 8 gennaio 2010, n. 2, 5. Sul punto si tornerà *infra* cap. 3, par. 1.

alcuni) di mantenere alcune classi con la prevalenza di studenti italiani<sup>36</sup>. Dunque, in Italia vi sono scuole dove non è iscritto alcun alunno senza cittadinanza straniera (ben il 18,5% delle scuole, in aumento di 0,6 punti percentuali rispetto all'anno precedente<sup>37</sup>) e, all'opposto, il 6,9% delle scuole ha più del 30% di alunni senza cittadinanza italiana<sup>38</sup>: si consideri, però, che vi sono istituti scolastici (nello specifico, nell'a.s. 2020/2021, erano 859) in cui la presenza di studenti non italiani è più del 50%<sup>39</sup>. A questo proposito, non può non osservarsi che sulla scelta degli istituti scolastici da parte degli alunni hanno una particolare incidenza anche altri fattori estranei al sistema scolastico, come quello delle politiche abitative e/o di trasporto: se in un territorio, maggiormente depresso rispetto ad altri, vi è un solo istituto scolastico e le altre scuole sono lontane e non ben collegate, è presumibile che i ragazzi e le ragazze di quel territorio (che siano in una situazione di fragilità economico-sociale) frequentino tutti/e quell'istituto<sup>40</sup>.

Invece, per quanto riguarda le classi, nell'a.s. 2019/2020 il 6,1% erano formate da alunni senza cittadinanza italiana in misura superiore al limite del 30%, indicato dalla Circolare Ministeriale 8 gennaio 2010, n. 2 (MIUR). Tuttavia, nel medesimo anno scolastico la percentuale di

<sup>36</sup> In modo diverso, è stato osservato in una ricerca sull'immigrazione e le disegualianza nei sistemi scolastici europei che i docenti tendono ad insegnare nelle scuole migliori, cercando di «evitare le scuole [“problematiche”]»; con la conseguenza, che i docenti più qualificati non insegnano dove ci sarebbe maggiore bisogno e in questi contesti gli alunni potrebbero «trovarsi insegnanti meno capaci» o cambiare molto spesso i docenti a causa di «un continuo *turnover*, dal momento che, non appena ne hanno la possibilità, gli insegnanti le lasciano»: cfr. Borgna C. (2021), *Studiare da straniero. Immigrazione e disegualianza nei sistemi scolastici europei*, Il Mulino, Bologna, 154 s. Tuttavia, anche in tale caso non è vero che sia sempre e solo così: come è stato possibile verificare nella ricerca “sul campo” (cfr. *infra*, cap. 4), esistono molti docenti che si dedicano e operano in contesti svantaggiati senza lasciarli, pur avendone la possibilità.

<sup>37</sup> Ministero Istruzione (2022), *Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.S. 2020/2021*, cit., 36.

<sup>38</sup> *Ivi*, 37.

<sup>39</sup> *Ivi*, 38: ad ogni modo, si osserva che oltre la metà di tali Istituti sono Scuole dell'Infanzia (l'anno scolastico precedente contava 880 istituti scolastici in cui la presenza di alunni senza cittadinanza italiana era superiore al 50%: cfr. Ministero Istruzione (2021), *Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.S. 2019/2020*, cit., 36).

<sup>40</sup> Peraltro, la situazione potrebbe essere maggiormente acuita dalla circostanza per cui le famiglie italiane o comunque più abbienti sono inclini a non iscrivere i propri figli in istituti con un'importante presenza di studenti senza la cittadinanza italiana: così la percentuale di alunni non italiani in tale istituto sarebbe ancora maggiore con conseguenze non secondarie dal punto di vista dell'integrazione e dell'emarginazione sociale (cfr. sul punto, tra gli altri, il contributo di Ongini V. (2019), *Grammatica dell'integrazione. Italiani e stranieri a scuola insieme*, Laterza, Bari, 12 s).

classi che hanno superato la soglia del 30% diminuisce allo 0,5% se si considerano solamente gli alunni senza cittadinanza italiana nati all'estero<sup>41</sup>.

### **3. Prima, Seconda (e Terza?) Generazione: si può ancora parlare di Paese di recente immigrazione?**

Tale ultima considerazione, introduce all'analisi della questione riguardante la presenza nel territorio italiano delle c.d. seconde generazioni<sup>42</sup>.

Infatti, nella scuola italiana, le seconde generazioni<sup>43</sup>, costituiscono la maggioranza degli studenti che non hanno la cittadinanza italiana. Infatti, nell'anno scolastico 2020/2021 la seconda generazione, ossia gli alunni senza cittadinanza italiana, ma nati comunque in Italia<sup>44</sup>, costituisce il 66,7% (più di un punto percentuale rispetto all'anno precedente<sup>45</sup>) degli studenti senza la cittadinanza italiana frequentanti la scuola: si pensi che, in tale periodo di riferimento, gli studenti senza la cittadinanza italiana nati in Italia hanno avuto un incremento di circa

<sup>41</sup> Ministero Istruzione (2021), *Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.S. 2019/2020*, cit., 37, Tavola n. 23.

<sup>42</sup> Più in generale sui "figli di immigrati", si veda il contributo di Azzolini D., Cvajner M. e Santero A. (2013, *Sui banchi di scuola. I figli degli immigrati*, in Saraceno C., Sartor N. e Sciortino G., a cura di, *Stranieri e disuguali. Le disuguaglianze nei diritti e nelle condizioni di vita degli immigrati*, Il Mulino, Bologna, 251 ss.

<sup>43</sup> Come chiarito in Istat (2020), *Identità e percorsi di integrazione delle seconde generazioni in Italia*, Roma, spec. 11, la seconda generazione in senso stretto «è quella costituita dai figli di cittadini stranieri nati nel Paese di immigrazione. In molti casi si parla di seconda generazione in senso lato, intendendo anche gli stranieri che sono immigrati prima dei 18 anni». Il rapporto è disponibile al sito <https://www.istat.it/it/files//2020/04/Identità-e-percorsi.pdf>.

<sup>44</sup> Nel citato rapporto annuale *Gli alunni con cittadinanza non italiana*, con l'espressione "seconde generazioni" ci si riferisce ai figli di persone senza cittadinanza italiana nati in Italia. Per un approfondimento di tale definizione volta a ricomprendere non solo ai «minori nati in Italia» ma anche coloro che sono «giunti [in Italia] in tenera età, talvolta stranieri o divenuti nel frattempo cittadini italiani» si vedano Biondi Dal Monte F. e Rossi E. (2022), *Diritto e immigrazione. Percorsi di diritto costituzionale*, cit., 261, e Ambrosini M. (2020), *Sociologia delle migrazioni*, Il Mulino, Bologna, 195 ss. Nel presente capitolo, si farà prevalentemente riferimento alla definizione utilizzata dal Ministero dell'Istruzione e del Merito, ossia coloro che hanno genitori nati all'estero e immigrati in Italia da Paesi terzi, non hanno cittadinanza italiana e sono nati in Italia. Si tornerà comunque sul tema nel cap. 3, par. 7, in relazione all'acquisto della cittadinanza.

<sup>45</sup> Che era del 65,4%: Ministero Istruzione (2021), *Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.S. 2019/2020*, cit., 18.



quattordicimila unità; coloro che, sempre senza cittadinanza, sono invece nati in un altro Paese hanno subito un decremento di quasi tremiladuecento unità<sup>46</sup>.

Si è dinnanzi ad un contesto particolarmente complesso, poiché con i termini “straniero” o “non cittadino” si definiscono situazioni che in realtà possono essere molto diverse tra di loro: coloro che sono in Italia e hanno seguito un percorso di studio fin dalla nascita sono maggiormente facilitati ad essere inclusi nella società, rispetto ad altri che giungono più avanti nell’età o anche agli stessi loro genitori.

Tuttavia, anche coloro che sono nati in Italia, avendo lo stesso un *background* migratorio, potrebbero, proprio per la loro situazione originaria, trovarsi in un contesto di maggiore difficoltà (per le condizioni socio-economiche della famiglia o anche solo per il fatto di avere origini “straniere”) rispetto agli studenti italiani. Da questo punto di vista, si tenga in considerazione che spesso il minore, che, nato in Italia, segue il percorso scolastico con compagni di classe italiani, è certamente in una condizione tale da poterlo considerare incluso nella società, ma è anche chiamato a confrontarsi con i familiari (come i genitori) che, per esempio, hanno ancora difficoltà con la lingua, non hanno avuto il riconoscimento degli studi fatti nel Paese d’origine, svolgono mansioni lavorative medio-basse, non conoscono e non hanno relazioni con famiglie italiane, e così via. Questo contesto, che si è sintetizzato con i lemmi “*background* migratorio”, comporta evidentemente maggiori problematicità socio-economiche nel ragazzo e nella ragazza senza la cittadinanza italiana, ancorché nato/a in Italia, cui occorre prestare una particolare attenzione<sup>47</sup>.

La situazione appena descritta riguarda ancora più persone se si considerano i dati riguardanti le nuove cittadinanze, poiché, infatti, si assiste ad una crescita del riconoscimento della cittadinanza per coloro che, nati in Italia, cittadini italiani non erano ancora<sup>48</sup>. Il *background* migratorio e gli ostacoli, che queste condizioni potrebbero causare, di cui si è poc’anzi detto, riguardano, dunque, anche coloro che, seppur cittadini, convivono, tuttavia, con una situazione socio-economica (in

<sup>46</sup> Ministero Istruzione (2022), *Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.S. 2020/2021*, cit., 20.

<sup>47</sup> Cfr. art. 3, c. 2, Cost.

<sup>48</sup> Istat (2020), *Identità e percorsi di integrazione delle seconde generazioni in Italia*, cit., spec. 13 ss.

particolare, propria della famiglia) che può giustamente considerarsi fragile.

Il sistema scolastico, che si trova dinnanzi alunni della c.d. seconda generazione (benché, ormai, in alcuni casi sarebbe meglio parlare di “quasi terza generazione”), deve interrogarsi sui bisogni e le esigenze di questa parte di popolazione scolastica e sul proprio ruolo nell’accompagnamento di questi ragazzi e queste ragazze. Infatti, l’approccio, in tal caso, non può essere quello che si adotta per i c.d. neo-arrivati: i temi dell’accoglienza e dell’inserimento sono del tutto marginali in questi casi<sup>49</sup>. Inoltre, la presenza di alunni nati in Italia ma non ancora cittadini italiani comporta per la scuola un’ulteriore attenzione rivolta ai loro bisogni e alle loro necessità, da cui sorge l’esigenza di «rimette[re] al centro il tema dell’educazione interculturale, come prospettiva che tiene [per l’appunto] conto anche delle nuove generazioni»<sup>50</sup>. Tra l’altro, tale gruppo di alunni sconta anche il fatto che non sempre i genitori (che hanno studiato nel loro Paese d’origine)

<sup>49</sup> Cfr. sul punto, tra le altre, le osservazioni di Versari S. (2018), *Un presente comprensibile: spunti per l’integrazione scolastica degli studenti stranieri in questo tempo*, in Brescianini C., a cura di, *Sguardi simmetrici. Ragazzi che arrivano da lontano nelle scuole dell’Emilia-Romagna*, Tecnodid Editrice, Napoli, 5-25, spec. 8, secondo il quale «non [sia] corretto parlare al singolare dell’integrazione scolastica degli studenti» senza la cittadinanza italiana, poiché, «[e]sistono [...] due tipologie di integrazione, nettamente differenziate fra loro»: da un lato, vi «sono i cosiddetti ‘neo-arrivati’ e coloro che, non essendo nati in Italia, necessitano in generale di ampi interventi formativi, dal punto di vista linguistico e culturale» e, per la loro particolare situazione, «richiedono interventi di accompagnamento, per così dire, potenziato, e di una didattica innovativa, per conseguire una efficace integrazione scolastica»; dall’altro lato, vi sono coloro che, pur non essendo cittadini italiani, sono però nati in Italia e «frequentano con continuità il percorso scolastico, possiedono le competenze linguistiche e culturali necessarie per un regolare percorso scolastico» e, a differenza dei c.d. neo-arrivati, «richiedono [...] uno sforzo di integrazione sociale, cui la scuola può offrire un importante contributo, ma che compete primariamente ad altre istituzioni pubbliche e private».

<sup>50</sup> Ministero Istruzione – Osservatorio nazionale per l’integrazione degli alunni stranieri e l’educazione interculturale, a cura di (2022), *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l’integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*, spec. 22 s., su cui si tornerà anche *infra* cap. 3, par. 3. Si osserva inoltre che «[i] giovani vivono una condizione di appartenenza molteplice», dunque è necessario «evitare che questa si trasformi in un vissuto di assenza, di non appartenenza o di risentimento». In particolare, «i giovani delle nuove generazioni sono dei “mediatori culturali” naturali, allenati a stare in equilibrio tra lingue e culture, ma occorre che ci sia una loro valorizzazione nella scuola, nell’associazionismo e nella società, a partire dal riconoscimento giuridico della cittadinanza italiana». Nello specifico, sull’educazione culturale ed il compito dei docenti, quindi della scuola, si veda, tra gli altri, il contributo di Giusti M. (2019), *La scuola come luogo di incontro fra culture*, in Matucci G., a cura di, *Diritto all’istruzione e inclusione sociale. La scuola «aperta a tutti» alla prova della crisi economica*, cit., 81-104, spec. 90 ss.

riescono (o almeno possono avere maggiori difficoltà dei genitori italiani con lo stesso livello di istruzione) ad «aiutare i figli ad orientarsi in un sistema scolastico di cui non hanno avuto esperienza diretta»<sup>51</sup>.

Ancora, si consideri che, in base alle prove INVALSI, è possibile riscontrare che nei Licei, negli Istituti tecnici ed in quelli professionali tra gli studenti senza cittadinanza italiana e non nati in Italia vi sono più alunni che non riescono a «raggiungere i livelli minimi di competenza della classe II» della secondaria di secondo grado («54,1% in Italiano e 53,5% in Matematica»); invece, tra gli studenti di seconda generazione sono meno della metà («circa 4 studenti su 10») coloro che non raggiungono i livelli minimi di competenza nella stessa classe di riferimento, ma comunque sempre in misura maggiore rispetto agli studenti italiani; infatti, per quanto riguarda gli italiani, non raggiungono i livelli minimi «1 studente su 4 di Italiano [...] e 1 studente su 3 di Matematica»<sup>52</sup>.

Tali considerazioni fanno ulteriormente emergere il problema della povertà educativa<sup>53</sup>, che non riguarda in modo esclusivo lo studente "neo-arrivato", ma anche, ed in misura del tutto non marginale, gli alunni senza cittadinanza italiana di c.d. seconda generazione e quelli con cittadinanza italiana<sup>54</sup>. Si può, dunque, affermare che le azioni

<sup>51</sup> Borgna C. (2021), *Studiare da straniero. Immigrazione e disegualianza nei sistemi scolastici europei*, cit., 13. L'Autrice osserva altresì che, da un lato, non sia «da sottovalutare [...] la barriera linguistica, che durante il periodo di confinamento domestico e di sospensione delle attività economiche e sociali può essersi ulteriormente aggravata» e, dall'altro, non è da escludersi che «le famiglie straniere potrebbero essere state particolarmente esposte all'incertezza lavorativa e alla perdita di reddito durante l[e] crisi»; per tali ragioni, «questi nuclei famigliari possono aver visto un incremento dei livelli di ansia e di stress, che costituiscono uno dei più importanti meccanismi tramite cui la povertà influenza negativamente il rendimento scolastico» (pp. 13 s.).

<sup>52</sup> Barabanti P. (2021), *Le competenze degli studenti eccellenti*, in Santagati M. e Colussi E., a cura di, *Alunni con background migratorio in Italia. Generazioni competenti. Rapporto nazionale*, Fondazione ISMU, Milano, 55-77, spec. 63.

<sup>53</sup> Per approfondimento si rinvia a *infra*, cap. 5, par. 1.

<sup>54</sup> Nella valutazione gli studenti non italiani, ma nati in Italia, sono più simili agli alunni con la cittadinanza italiana che ai non cittadini italiani e nati all'estero: tra l'altro, questa «somiglianza dei percorsi scolastici tra gli studenti di seconda generazione e gli studenti italiani si nota anche nella scelta degli indirizzi scolastici», poiché, «infatti, maggiormente presenti nei licei, mentre gli studenti nati all'estero o arrivati per ricongiungimento familiare sono maggiormente presenti negli istituti tecnici o professionali» (cfr. Ongini V. (2021), *Verso una scuola internazionale*, in De Marco M., Forti O. e Varisco S.M., a cura di, *Caritas e Migrantes. XXX Rapporto Immigrazione 2021. Verso un noi sempre più grande*, Tau editrice, Perugia, 82-90, spec. 89 s. Sul punto, si segnala che recentemente è nato l'osservatorio sulla povertà educativa dalla collaborazione tra *Openpolis* e Con i Bambini Impresa Sociale (cfr. [www.conibambini.openpolis.it](http://www.conibambini.openpolis.it)).

poste in essere dalla comunità scolastica per favorire una maggiore inclusione di cittadini non italiani non possono limitarsi a isolati interventi rivolti prevalentemente a coloro che possono essere definiti come i neo-arrivati, quindi secondo un'ottica emergenziale che ha riguardato da sempre il tema dell'accoglienza della popolazione immigrata: esiste un'importante parte della popolazione scolastica che, vuoi per il *background* migratorio, vuoi per altri motivi di ordine socioeconomico, necessiterebbe di un maggiore supporto. Infatti, alcune recenti ricerche hanno evidenziato una forte relazione tra lo «*status* socioeconomico e culturale della famiglia» e l'effettivo «successo scolastico»: benché non sia una regola (nel senso che vi sono casi in cui chi proviene da un *background* di particolare fragilità sia comunque riuscito a raggiungere il successo scolastico), è maggiore la quota di coloro che riescono a raggiungere i livelli di successo scolastico tra gli alunni che sono in una situazione familiare stabile e non disagiata<sup>55</sup>.

Tuttavia, la scuola (e molti degli insegnanti che ci lavorano<sup>56</sup>), è ancora in grado di far emergere, attraverso nuove e tradizionali strategie educative, le capacità ed i talenti di molti studenti<sup>57</sup>: per questo, infatti, sussistono non pochi casi di successo scolastico anche tra coloro che vivono in una situazione di svantaggio economico-sociale e

<sup>55</sup> *Ivi*, spec. 71. In senso analogo, il rapporto sui risultati delle prove INVALSI 2022 rileva che, «[a]nche considerando solo gli esiti del 2022, gli allievi eccellenti sono presenti a livello nazionale in una percentuale più che doppia tra gli studenti provenienti da famiglie avvantaggiate rispetto a quelle meno favorite e di quasi dieci volte rispetto a quelle di cui non si dispone delle informazioni circa il background di provenienza»: Invalsi (2022), *Rapporto Invalsi 2022*, spec. 138, testo disponibile al sito <https://www.invalsiopen.it/risultati/risultati-prove-invalsi-2022/>.

<sup>56</sup> Ma anche la rete del volontariato che aiutano tantissimi giovani con i doposcuola ed i centri di aiuto allo studio (cfr. Varinetti E. (2021), *I doposcuola diocesani: relazioni in continuità oltre l'isolamento*, in M. De Marco, O. Forti, S.M. Varisco, a cura di, *Caritas e Migrantes. XXX Rapporto Immigrazione 2021. Verso un noi sempre più grande*, cit., 99-101. Si veda, tra gli altri, anche il recente contributo di Fattore M., Vittadini G. (2022), *Sostenibilità, benessere e sussidiarietà: relazioni e indicatori di sintesi*, in Blangiardo G.C., Brugnoli A., Fattore M., Maggino F. e Vittadini G., a cura di, *Sussidiarietà e... sviluppo sostenibile. Rapporto sulla sussidiarietà 2021/2022*, Fondazione per la Sussidiarietà, Milano, 235-266, spec. 236 ss.

<sup>57</sup> Oltre al fatto che si sono registrate maggiori aspirazioni educative da parte degli studenti senza la cittadinanza italiana, i quali, o per la mancata consapevolezza della difficoltà del percorso di studio che si intende intraprendere o per essere (dal punto di vista educativo e formativo) pronti a far fronte a possibili discriminazioni e rendersi competitivi sul mercato del lavoro o per le ambizioni di ricoprire una posizione sociale migliore di quella dei genitori, sono portati a percorrere strade lunghe e difficili, benché, in partenza, gli stessi non avessero un rendimento scolastico eccellente: cfr. Borgna C. (2021), *Studiare da straniero. Immigrazione e diseguaglianza nei sistemi scolastici europei*, cit., 103 ss.

tra chi ha un *background* migratorio<sup>58</sup>, come ha evidenziato l'indagine OECD-PISA pubblicata nel 2018<sup>59</sup>.

#### 4. Le scuole scelte dai minori stranieri

Il rapporto tra il numero degli studenti con cittadinanza non italiana e quello di coloro che sono in possesso della cittadinanza italiana è quasi omogeneo dalla scuola dell'infanzia (10,52%) fino alla scuola secondaria di primo grado (10,41%). Una percentuale minore è riscontrabile se si guarda alla popolazione scolastica presente nella scuola secondaria di secondo grado: qui, il 7,94% degli alunni non ha la cittadinanza italiana<sup>60</sup>.

Quest'ultimo dato è di particolare interesse, poiché una siffatta riduzione della percentuale riferita alla presenza di studenti non italiani in tale ciclo scolastico pone alcuni interrogativi; tra l'altro, dall'analisi dei dati di alcuni anni scolastici precedenti, la situazione sembra la medesima (tuttavia, negli ultimi sei anni scolastici presi in considerazione, si assiste ad una crescita costante della percentuale di presenza di alunni senza la cittadinanza italiana per ogni ordine e grado di scuola)<sup>61</sup>. Dunque, si assiste ad un maggior ingresso di persone

<sup>58</sup> Come si vedrà *infra*, cap. 4. Sul punto, tra le altre, si vedano le osservazioni di Santagati M. (2019), *Emergenze e traguardi degli alunni con background migratorio. Una sintesi*, in Santagati M. e Colussi E., a cura di, *Alunni con background migratorio in Italia. Emergenze e traguardi. Rapporto nazionale*, Fondazione ISMU, Milano, 11-32, spec. 30. In particolare, in Ongini V. (2019), *Grammatica dell'integrazione. Italiani e stranieri a scuola insieme*, cit., XIII, si fa riferimento al ruolo delle «scuole, associazioni e comuni, grandi e piccoli» che sviluppato «soluzioni [...] lontane dai riflettori, basate sull'interazione con l'altro», definiti i «[“]non-eventi[”]» dell'integrazione», dalla definizione di Lori Beaman.

<sup>59</sup> Secondo cui il 14% degli studenti con *background* migratorio «ha ottenuto un punteggio che si colloca nel quartile più alto della *performance* in lettura» (la media OECD è di poco superiore, ossia del 17%): OECD-PISA (2018), *Programme for international student assessment (PISA) results from PISA 2018. Country Note – Italy*, traduzione a cura di INVALSI – Area Indagini Internazionali, 7, testo disponibile al sito [https://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2018/docris/2019/Country%20Note\\_Nota%20Paese.pdf](https://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2018/docris/2019/Country%20Note_Nota%20Paese.pdf).

<sup>60</sup> Cfr. dati Ministero dell'Istruzione, *Portale Unico dei Dati della Scuola*, a.s. di riferimento 2020/2021.

<sup>61</sup> Per quanto riguarda gli anni scolastici precedenti: nell'a.s. 2019/20 l'11,72% nella scuola dell'infanzia, l'11,72% nella primaria, il 10,12% nella secondaria di I grado e il 7,56% nella secondaria di II grado; nell'a.s. 2018/19 l'11,41% nella scuola dell'infanzia, l'11,48% nella primaria, il 10,32% nella secondaria di I grado, il 7,29% nella secondaria di II grado; nell'a.s. 2017/18

provenienti da altri Paesi in età 0-14 anni? Oppure, il dato è segno che tra gli studenti senza la cittadinanza italiana sia maggiormente presente il problema dell'abbandono preventivo degli studi o, comunque, della dispersione scolastica? Altrimenti, si è forse dinanzi ad una diminuzione della popolazione scolastica con la cittadinanza italiana in età 0-14 anni, con il conseguente aumento del rapporto studenti senza cittadinanza e con cittadinanza italiana?

Molto probabilmente, si tratta di una concausa di fattori. Tuttavia, quel che è certo è che l'ultima delle tre possibilità ha certamente, come visto, favorito la riduzione del divario presente tra il numero di coloro che hanno la cittadinanza e coloro che la cittadinanza italiana non hanno. Il primo interrogativo, ossia quello sulla crescita delle immigrazioni, in realtà non sembra giustificare il fenomeno visto che, come già evidenziato<sup>62</sup>, da diversi anni ormai la presenza di non cittadini italiani residenti in Italia è costante e si attesta al 9% circa. Invece, l'abbandono scolastico da parte di alunni senza cittadinanza italiana è un problema per nulla secondario; infatti, proprio l'abbandono anzitempo del percorso e la dispersione scolastica costituiscono alcuni dei principali nodi problematici relativi all'effettività del diritto all'istruzione per questa particolare parte della popolazione che vive in Italia<sup>63</sup>.

Peraltro, si consideri che degli studenti con *background* migratorio, passati da un 6% del 2009 ad un 10% nel decennio successivo, quasi la metà si trova in una situazione di particolare disagio: essi, infatti, secondo l'indagine OECD-PISA del 2018 sono «compresi nel quartile degli studenti più svantaggiati dal punto di vista socio-economico in Italia»<sup>64</sup>. Lo svantaggio, in cui essi si trovano, si ripercuote inevitabilmente sul loro percorso di studio con conseguenze come la dispersione e l'abbandono scolastico<sup>65</sup>.

l'11,11% nella scuola dell'infanzia, l'11,15% nella primaria, il 10,07% nella secondaria di I grado, il 7,23% nella secondaria di II grado; nell'a.s. 2016/17 il 10,80% nella scuola primaria, il 9,70% nella secondaria di I grado, il 7,13% nella secondaria di II grado; nell'a.s. 2015/16 il 10,57% nella scuola primaria, il 9,44% nella secondaria di I grado, il 7,01% nella secondaria di II grado (cfr. dati Ministero dell'Istruzione, *Portale Unico dei Dati della Scuola*, aa.ss. di riferimento 2015/16-2019/20).

<sup>62</sup> Cfr., *supra*, par. 1.

<sup>63</sup> Cfr., *infra*, par. 5. In tale paragrafo sarà dedicato particolare spazio al tema dell'abbandono e della dispersione scolastica.

<sup>64</sup> OECD-PISA (2018), *Programme for international student assessment (PISA) results from PISA 2018. Country Note – Italy*, cit., 2.

<sup>65</sup> Cfr., *supra*, par. 3.

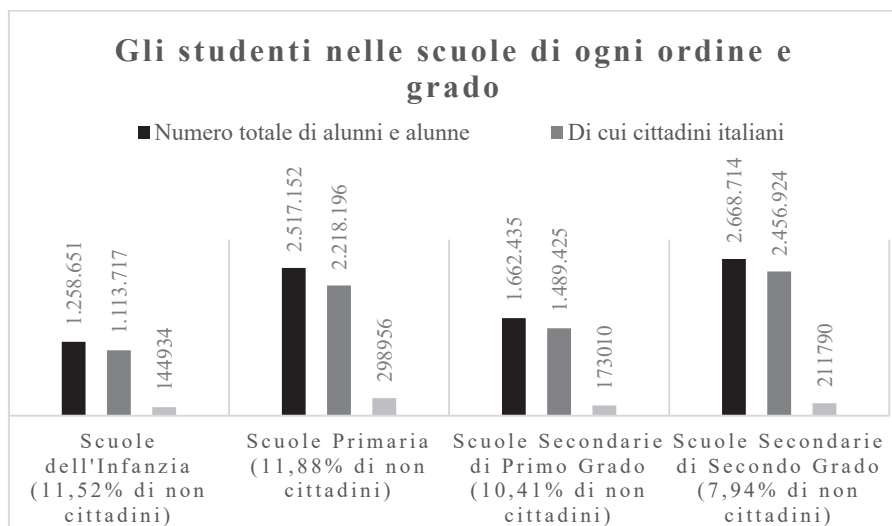


Fig. 7 - Rielaborazione dati Ministero dell'Istruzione, Portale Unico dei Dati della Scuola, a.s. di riferimento 2020/2021.

Spostando l'attenzione sull'analisi dei dati relativi alle iscrizioni nella scuola secondaria di secondo grado, emerge che i licei italiani sono frequentati da più di sessantacinque mila ragazzi e ragazze che non hanno la cittadinanza italiana (quasi un terzo della popolazione scolastica delle scuole secondarie di secondo grado senza la cittadinanza italiana). Invece, circa il 40% di essi frequenta gli Istituti tecnici e poco meno di un terzo quelli professionali<sup>66</sup>.

Per quanto riguarda gli studenti italiani che frequentano la scuola secondaria di secondo grado, solo il 16% frequenta gli Istituti professionali e il 30% quelli tecnici; quindi, oltre la metà di essi si è iscritto ad un Liceo<sup>67</sup>.

<sup>66</sup> Cfr. dati Ministero dell'Istruzione, *Portale Unico dei Dati della Scuola*, a.s. di riferimento 2020/2021 e fig. 8.

<sup>67</sup> *Ibidem* e fig. 9.

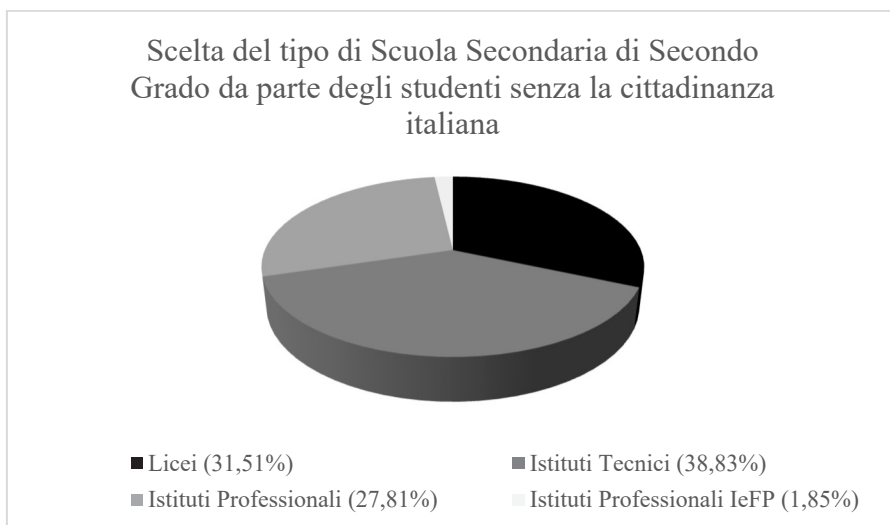


Fig. 8 - Rielaborazione dati Ministero dell'Istruzione, Portale Unico dei Dati della Scuola, a.s. di riferimento 2020/2021).

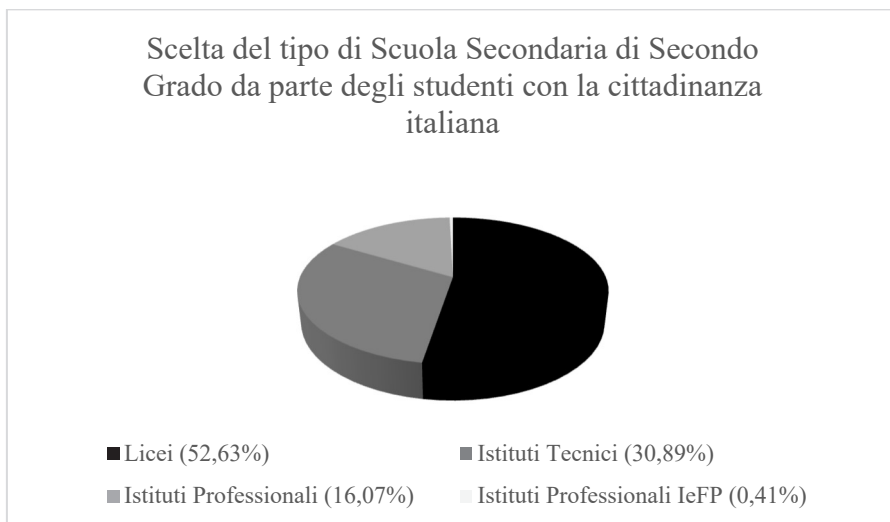


Fig. 9 - Rielaborazione dati Ministero dell'Istruzione, Portale Unico dei Dati della Scuola, a.s. di riferimento 2020/2021).

In particolare, se si osserva il grafico seguente<sup>68</sup>, in cui è rappresentata la scelta di uno specifico tipo di liceo da parte degli alunni con e

<sup>68</sup> Cfr. fig. 10.



senza cittadinanza italiana, si ravvisa immediatamente la tendenza maggiore dei primi alla frequenza di un liceo tradizionale, ossia soprattutto lo scientifico ma anche il classico. Si hanno, tuttavia, delle discrete percentuali di iscritti al liceo delle Scienze umane, a quello linguistico e artistico; all'opposto sono marginali, anche se presenti, le iscrizioni al Liceo Musicale e Coreutico, a quello Internazionale e a quello Europeo.

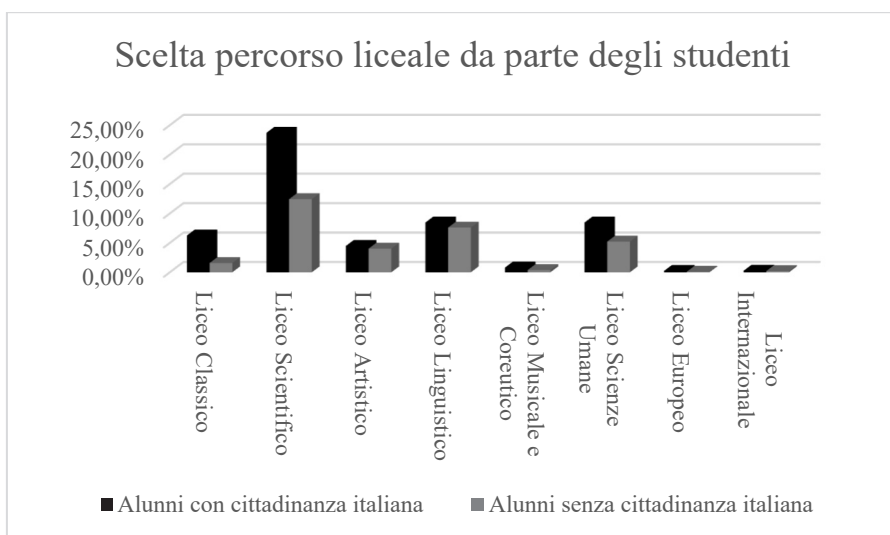


Fig. 10 - Scelta del tipo di scuola secondaria di secondo grado da parte degli studenti con cittadinanza italiana, Portale Unico dei Dati della Scuola, a.s. di riferimento 2020/2021).

Tuttavia, come alcune ricerche recenti hanno evidenziato<sup>69</sup>, la scelta del percorso scolastico da parte del minore straniero si realizza attraverso l'interrelazione di diversi fattori: prospettive di mobilità sociale della famiglia, reti di amicizie informali, famiglia con genitori laureati nel paese d'origine o famiglie con genitori con un livello di istruzione più basso, condizioni socio-economiche della famiglia, e così via. Infatti, l'alunno/a, benché consegua ottimi risultati nel percorso di studi dell'istruzione secondaria di primo grado, non sempre sceglie un liceo, prediligendo percorsi tecnici o professionali proprio per la sua situazione familiare: a differenza dei licei, tali percorsi

<sup>69</sup> Santero A. (2021), *Portami con te lontano. Istruzione dei giovani e mobilità sociale delle famiglie migranti*, Il Mulino, Bologna, spec. 114 – 122.

aprono la possibilità di accedere meglio al mondo del lavoro una volta terminato il percorso di istruzione, senza escludere del tutto la possibilità di proseguire lo stesso con un percorso universitario; in una situazione di precarietà, coloro che preferiscono accedere presto al mondo del lavoro, percorrendo una strada meno difficile e lunga, sono, per tali ragioni, rasserenati dalla scelta di un percorso tecnico o professionale<sup>70</sup>. A conferma di quanto si è appena affermato, quando gli alunni, ancorché senza la cittadinanza italiana, vivono in una famiglia più stabile dal punto di vista economico-sociale sono maggiormente propensi ad intraprendere un percorso di studi liceale: in tale scelta il sostegno dei genitori rappresenta un ruolo importante per i figli e deriva, spesso, oltre che dal riconoscimento delle attitudini del proprio figlio, dalla consapevolezza che tale scelta possa costituire la concreta possibilità di migliorare la situazione economico-sociale del minore e, dunque, della famiglia stessa<sup>71</sup>. Inoltre, la situazione si differenzia anche tra i non italiani nati all'estero e quelli nati in Italia (le c.d. seconde generazioni); gli alunni di seconda generazione sono più propensi, rispetto a coloro che non sono nati in Italia, a frequentare un percorso liceale rispetto ai percorsi tecnici e professionali, seguiti dagli alunni nati all'estero<sup>72</sup>: una delle ragioni potrebbe individuarsi, anche in questo caso, in una maggiore stabilità socio-economica delle famiglie che risiedono in Italia da più tempo; un'altra, si potrebbe individuare nella maggiore difficoltà di accedere ad un livello di istruzione più impegnativo per coloro che arrivano in Italia in età più avanzata<sup>73</sup>.

Parrebbe, dunque, che la stabilità socio-economica del tessuto familiare del ragazzo o della ragazza, influisca maggiormente sul reale

<sup>70</sup> Cfr. *ivi*, spec. 114 s. L'A. osserva che, tra l'altro, i percorsi liceali oltre ad essere più lunghi e difficili, non sempre è ritenuto dagli alunni con cittadinanza non italiana un percorso spendibile per intraprendere successivamente un lavoro nel Paese d'origine o in un Paese terzo (p. 115).

<sup>71</sup> Cfr. *ivi*, 116 ss.

<sup>72</sup> Istat (2020), *Identità e percorsi di integrazione delle seconde generazioni in Italia*, cit., 45. Sul punto, si vedano anche le osservazioni su Ministero Istruzione (2021), *Gli alunni con cittadinanza non italiana*. A.S. 2019/2020, cit., 46.

<sup>73</sup> Infatti, «tra i nati in Italia la quota di quanti aspirano a frequentare un liceo è quasi del 50 per cento»; invece, «si attesta al 43 per cento per i nati all'estero entrati prima dei 6 anni, al 40,6 per cento per coloro che sono entrati in Italia tra [i] 6 e [i] 10 anni e, infine, risulta minima tra chi è arrivato in Italia a 11 anni e più (circa il 35 per cento vorrebbe proseguire gli studi frequentando un liceo)», su cui Istat (2020), *Identità e percorsi di integrazione delle seconde generazioni in Italia*, cit., 45.

merito della persona<sup>74</sup>. Dal che, legittimamente, ci si interroga sull’effettività del diritto, per «[i] capaci e i meritevoli, anche se privi di mezzi, [...] di raggiungere i gradi più alti degli studi»<sup>75</sup>.

## 5. Dispersione e abbandono scolastico: dati di contesto

Un ulteriore elemento critico che caratterizza maggiormente gli alunni stranieri, con la conseguenza di interferire negativamente sulla loro effettiva inclusione, consiste nel fatto che alcuni di loro frequentano classi non corrispondenti alla loro età anagrafica (perché inseriti in classi inferiori al momento del loro arrivo o perché non ammessi più volte all’anno successivo). Peraltro, tale aspetto problematico è causa, nella maggioranza dei casi, di abbandono prematuro del percorso scolastico e, dunque, della strada per ottenere un titolo di studio

<sup>74</sup> Sul punto si vedano anche le osservazioni di Borgna C. (2021), *Studiare da straniero. Immigrazione e disegualianza nei sistemi scolastici europei*, cit., 29. L’Autrice rileva come, secondo uno degli aspetti della teoria dell’azione razionale in campo educativo, formulata da due sociologi, ossia Richard Breen e John H. Goldthorpe, «gli individui vogli[a]no quantomeno preservare (e se possibile migliorare) la propria posizione sociale rispetto a quella dei propri genitori, evitando cioè la mobilità discendente», quindi spesso i ragazzi e le ragazze effettuano «scelte azzardate, optando ad esempio per l’iscrizione all’università anche a fronte di una carriera scolastica non particolarmente brillante». Tra l’altro, dal punto di vista economico, l’Autrice asserisce che «la sicurezza economica» della famiglia del/della ragazzo/a permette con maggiori facilità di sostenere i costi, diretti ed indiretti, di un percorso scolastico di lunga durata».

<sup>75</sup> Art. 34, comma 3, Cost. Tra l’altro, il rischio che determinate situazioni di fragilità socio-economiche del tessuto familiare comportino scelte di percorsi di studio tecnici o professionali anche da coloro che per attitudine e profitto potrebbero svolgere anche percorsi più “difficili” e lunghi, non riguarda solo lo studente straniero (comunque maggiormente esposto al problema), ma anche studenti italiani che, però, potrebbero vivere simili situazioni di disagio o di fragilità socio-economica della famiglia. Sul rapporto tra capacità, merito ed indigenza si vedano, tra le altre, le osservazioni di Camerlengo Q. (2016), *Diritto all’istruzione superiore e merito*, in Maticci G. e Rigano F., a cura di, *Costituzione e istruzione*, FrancoAngeli, Milano, 352-370, spec. 367. In particolare, sul «diritto soggettivo», per i capaci e i meritevoli, di *raggiungere i gradi più alti degli studi* si veda il contributo di Poggi A. (2006), *Art. 34*, in Bifulco R., Celotto A. e Olivetti M., a cura di, *Commentario alla Costituzione*, Utet Giuridica, Milano, 699-716, spec. 710; i costituenti, dunque, avevano «piena consapevolezza [...] del fatto che l’istruzione, anche quella di valore, intesa come elevazione culturale della persona, rappresenta l’ambito elettivo della promozione sociale e lo strumento principale e prioritario per la realizzazione del principio di eguaglianza sostanziale»: «la lungimiranza» dei Padri costituenti «si è spinta sino a costruire un legame diretto e immediato fra gli artt. 3, 33 e 34 Cost.» (cfr. Angelini F. (2021), “La scuola nella Costituzione: bilancio e letture prospettiche”, *Diritto Costituzionale*, 3, 11-46, spec. 40).

in grado di favorire la persona, almeno, nell'accesso al mondo del lavoro<sup>76</sup>.

Se nei primi anni del percorso scolastico il problema riguarda una percentuale minore di studenti con *background* migratorio<sup>77</sup>, nel periodo delle scuole secondarie di II grado (nello specifico a 14 anni, ossia quando si è soliti frequentare la prima classe della scuola secondaria di II grado) durante l'a.s. 2020/2021, gli alunni stranieri con un percorso di studio regolare si arrestava al 65,4% (benché in aumento di più di 4 punti percentuali rispetto all'anno precedente<sup>78</sup>): «il 31,9% frequenta[va] ancora una classe di scuola secondaria di I grado» e, in particolare, «il 26,7% [era] in ritardo di un anno, il 4,6% di due e lo 0,6% di tre anni»<sup>79</sup>. La situazione, benché già grave, è ulteriormente acuita se si prendono in esame coloro che, nello stesso anno scolastico, avevano 18 anni. Infatti, in questa fascia d'età, solo il 42,5% era regolare con il percorso: del 57,5% degli studenti non cittadini italiani e diciottenni in ritardo, l'1,6% frequentava ancora la prima classe della Secondaria di II grado<sup>80</sup>.

Tale situazione trova la sua origine in una molteplicità di fattori (come il *background* familiare, il sistema scolastico, la singola scuola, il ragazzo o la ragazza stesso/a e la presenza di un florido mercato del

<sup>76</sup> Cfr. sul punto, Bonini E. (2019), *Fragilità e rischi di dispersione degli studenti con background migratorio. Un approfondimento sulla città di Milano*, in Santagati M. e Colussi E., a cura di, *Alunni con background migratorio in Italia. Emergenze e traguardi. Rapporto nazionale*, cit., 85-105, spec. 90.

<sup>77</sup> In particolare, «[n]el A.S. 2019/2020 l'82,3% degli studenti stranieri con 10 anni di età frequenta regolarmente la quinta classe della scuola Primaria, il 12,6% ha un anno di ritardo, il 1,3% ha accumulato 2 anni e oltre di ritardo»: cfr. Ministero Istruzione (2021), *Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.S. 2019/2020*, cit., 50. La situazione, per quanto riguarda gli studenti con 10 anni di età, è praticamente identica anche nell'a.s. 2020/2021 (Ministero Istruzione (2022), *Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.S. 2020/2021*, cit., 52).

<sup>78</sup> Ministero Istruzione (2021), *Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.S. 2019/2020*, cit., 50.

<sup>79</sup> Ministero Istruzione (2022), *Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.S. 2020/2021*, cit., 52.

<sup>80</sup> *Ibidem*. Dunque, «[t]ra gli studenti di Secondaria di II grado in ritardo si annoverano [...] circa 35.200 studenti di età 19-20 anni e oltre, di cui il 30,2% si trova ancora al primo o al secondo anno di corso» (*Ibidem*). Si consideri che, nell'anno scolastico precedente (a.s. 2019/2020), la percentuale di studenti di età 19-20 anni e oltre che si trovavano ancora al primo o al secondo anno di corso era del 38,4%: Ministero Istruzione (2021), *Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.S. 2019/2020*, cit., 50.

lavoro/economia forte)<sup>81</sup>, presentandosi come «un fenomeno “caleidoscopio”» anche per i suoi diversi effetti («abbandono», «uscita precoce dal sistema formativo», «assenteismo», «frequenza passiva» e «accumulo di lacune e ritardi»)<sup>82</sup>.

Tuttavia, come anticipato, oltre alla dispersione ancora più allarmante è uno degli effetti della stessa<sup>83</sup>, ossia l'abbandono del percorso scolastico prima dell'ottenimento del titolo (il c.d. *ELET*, *Early Leaving from Education and Training*). Si è verificato che, tra le altre, le cause che portano gli studenti ad abbandonare il percorso di studi sia dettato in misura considerevole dalla condizione socioeconomica della loro famiglia, dal *background* migratorio, dal livello di istruzione della famiglia, e così via<sup>84</sup>. In particolare, nel 2021 in Italia il fenomeno ha riguardato il 13,1% dei giovani tra i 18 ed i 24 anni e, più nello specifico, si tratta dell'11% di giovani con cittadinanza italiana e del 35,4% di stranieri<sup>85</sup>.

<sup>81</sup> Bonini E. (2019), *Fragilità e rischi di dispersione degli studenti con background migratorio. Un approfondimento sulla città di Milano*, cit., spec. 92 s.

<sup>82</sup> Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza (2022), *La dispersione scolastica in Italia: un'analisi multifattoriale. Documento di studio e di proposta*, Roma, 20: testo disponibile al sito <https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/2022-06/dispersione-scolastica-2022.pdf>.

<sup>83</sup> Nello stesso senso anche Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza (2022), *La dispersione scolastica in Italia: un'analisi multifattoriale. Documento di studio e di proposta*, cit., 26: «il ritardo scolastico, per bocciature o altre cause, molto spesso si rivela come un fattore che precede l'abbandono».

<sup>84</sup> Agenzia esecutiva europea per l'istruzione e la cultura, Eurydice (2015), *Lotta all'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione in Europa. Strategie, politiche e misure. Rapporto Eurydice e Cedefop*, Ufficio delle pubblicazioni, Lussemburgo, 35 ss.: testo disponibile al sito <https://op.europa.eu/it/publication-detail/-/publication/1b66bb9e-7d3e-11e5-b8b7-01aa75ed71a1>. In particolare, a pagina 35, si rileva che «esistono alcuni fattori legati alla famiglia, come l'instabilità del nucleo familiare e lo stile di vita, la monogenitorialità, le condizioni di vita disagiate, la salute fisica e mentale e la violenza domestica, che possono aumentare le probabilità che i giovani abbandonino precocemente i percorsi di istruzione e formazione»; poi vi sono «[a]ltri fattori legati alla famiglia che possono svolgere un ruolo significativo», come «i rapporti genitore-figli e il coinvolgimento dei genitori nell'istruzione dei figli (Parlamento europeo, 2011)»; infine, tre le altre possibili cause, «anche il basso livello di istruzione dei genitori viene considerato un fattore di rischio significativo (OECD, 2012)».

<sup>85</sup> È evidente che il gruppo maggiormente esposto al problema dell'abbandono del percorso di studi sia quello composto da giovani che non hanno la cittadinanza italiana (Ministero Istruzione (2021), *Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.S. 2019/2020*, cit., 54 e confermato da Ministero Istruzione (2022), *Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.S. 2020/2021*, cit., 56), certamente anche per le ragioni di fragilità in cui questi giovani si trovano a vivere (cfr., *supra*, par. 3). Tra l'altro, come è stato osservato, «la [stessa] regolarità dei percorsi scolastici è un indicatore dell'integrazione», da cui, quindi, è possibile verificare lo stato di inclusione ed accoglienza della popolazione straniera residente sul territorio che in proporzione conta molti più casi di dispersione e

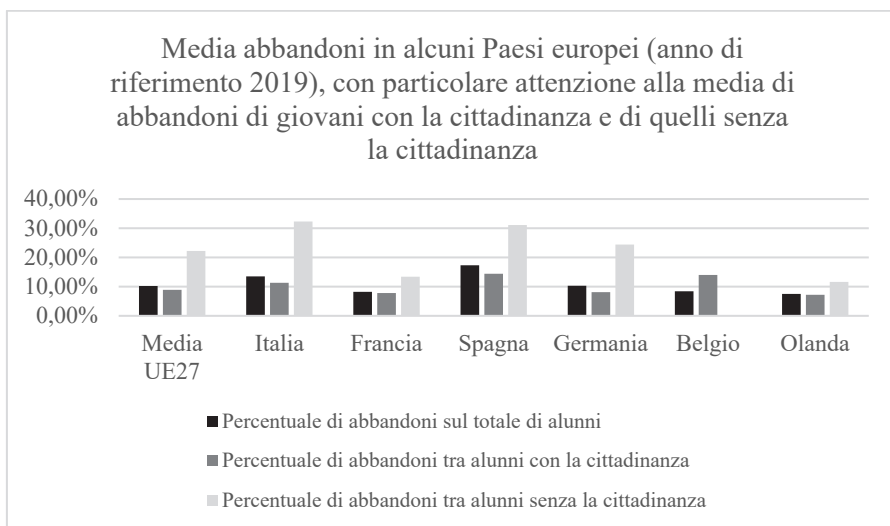


Fig. 11 - Rielaborazione dati Commissione Europea, The Education and Training 2020 Targets.

Come è possibile osservare dal grafico<sup>86</sup>, la percentuale di abbandoni tra gli alunni stranieri permette di rilevare la serietà del problema (che, tuttavia, riguarda anche molti studenti con cittadinanza), a cui l’Unione Europea avrebbe inteso porre argine già con la Strategia 2020, secondo cui entro il 2020 i Paesi membri avrebbero dovuto far scendere la percentuale di giovani che abbandonano la scuola entro il 10%: non tutti i Paesi sono riusciti a raggiungere l’obiettivo fissato, tra cui anche l’Italia che, infatti, sembra ancora lontana dal raggiungerlo<sup>87</sup>.

abbandono: cfr. Genzone A. (2021), “Studenti stranieri in Italia: quanti sono, da dove vengono, dove studiano”, *lenius.it*, 8 ottobre 2021. Inoltre, si osserva che la media europea degli abbandoni del percorso scolastico, nel 2021, si attestava al 10,3%, più di 3 punti percentuali al di sotto della media italiana (nel 2020, 13,5%): cfr. Commissione Europea, *Education and Training Monitor 2020. Italy – Report*.

<sup>86</sup> Cfr., Fig. 11.

<sup>87</sup> Cfr. Fig. 12. Resta, dunque, distante l’obiettivo che la Commissione europea ha proposto, ossia quello di ridurre il tasso di abbandoni al 10% in ogni Paese membro dell’Unione (cfr. Commissione Europea (2017), *European semester thematic factsheet. Early School Leavers*, 2 ottobre 2017, 1: testo disponibile al sito [https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/european-semester\\_thematic-factsheet\\_early-school-leavers\\_en\\_0.pdf](https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/european-semester_thematic-factsheet_early-school-leavers_en_0.pdf)). Sul punto si vedano altresì le osservazioni di De Sanctis M.G. (2021), *Alunni con background migratorio. Un focus sugli esiti*, in Santagati M. e Colussi E., a cura di, *Alunni con background migratorio in Italia. Generazioni competenti. Rapporto nazionale*, cit., 27-51, spec. 32 s.

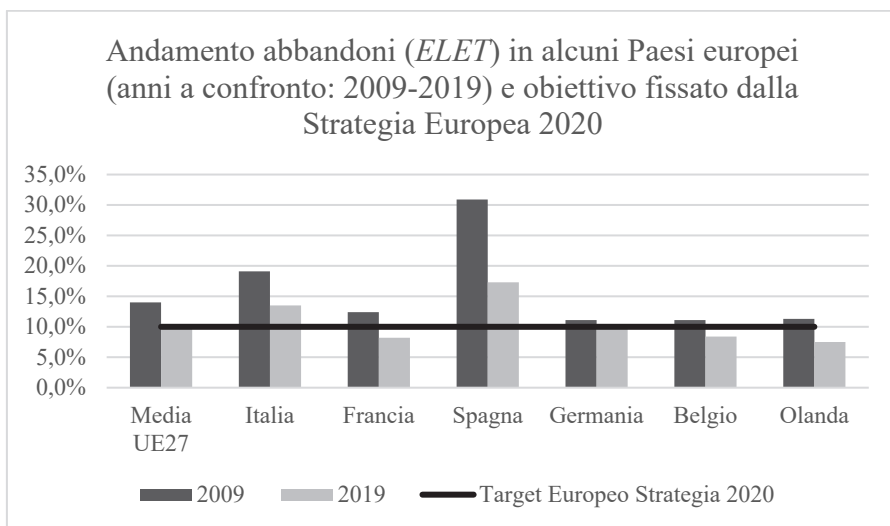


Fig. 12 - Rielaborazione dati Commissione Europea, The Education and Training 2020 Targets.

L'abbandono del percorso di studi è stato, poc'anzi, definito quale problema "allarmante" e così è se si riflette sulle conseguenze dello stesso per coloro che giungono a tale "scelta": più difficilmente si trova lavoro, vi è il rischio di vedere aumentata la condizione di povertà e di esclusione sociale della persona, si è dinnanzi al rischio di un peggioramento della salute psico-fisica e, in alcuni casi, di maggiore dedizione ad intraprendere comportamenti antisociali e/o legati, in casi estremi, alla criminalità<sup>88</sup>.

Un altro tema che non può non essere evidenziato è quello della "bocciatura". Infatti, alcuni studi hanno mostrato la stretta correlazione che potrebbe verificarsi tra la ripetenza di uno o più anni e il

<sup>88</sup> Agenzia esecutiva europea per l'istruzione e la cultura, Eurydice (2015), *Lotta all'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione in Europa. Strategie, politiche e misure. Rapporto Eurydice e Cedefop*, cit., 22. Nel rapporto vengono altresì evidenziate le conseguenze del fenomeno per la società e l'economia, come ad es. una maggiore spesa pubblica per spese sanitarie e sociali. In senso analogo si veda Demuro G. (2021), "Recensione a A.M. Poggi, Per un diverso Stato sociale. La parabola del diritto all'istruzione nel nostro Paese, Bologna, 2019", *Diritto Pubblico*, 1, 367-373, spec. 369, il quale osserva che il testo permette di «dimostra[re] che le zone in cui la dispersione è maggiore sono anche le zone dove l'illegalità e la corruzione sono maggiori», sussistendo questa correlazione in quanto «l'istruzione serve a formare cittadini responsabili, che sanno, ad esempio, come si vota, come si contribuisce alla crescita del Paese, che si pongono in contrasto con la crescita di fenomeni di corruzione e illegalità».

successivo abbandono scolastico<sup>89</sup>. In particolare, per lo studente o la studentessa appartenente ad una famiglia che si trova in una situazione di fragilità socioeconomica, un'eventuale ripetenza scolastica potrebbe causare un'ulteriore condizione di disagio, aumentando le «diseguaglianze sociali»: non sempre si riescono a recuperare le lacune pregresse e trovarsi in classe con compagni anagraficamente più piccoli potrebbe generare emarginazione<sup>90</sup>. Pertanto, salvo casi rari ed eccezionali in cui la ripetenza è necessaria per l'apprendimento dell'alunno, bisognerebbe «superare la nozione e la pratica della “bocciatura” intercettando precocemente gli alunni in difficoltà» (attività che può essere svolta solo attraverso ulteriore supporto ai docenti curricolari), «in modo da ridurre le ripetenze e garantendo in ogni scuola percorsi personalizzati di seconda opportunità che possano eventualmente prevedere la ripetizione dell'anno scolastico, ma all'interno di un progetto personalizzato costruito per e con ogni alunno interessato al problema»<sup>91</sup>.

Trovare soluzioni che prevenzano l'abbandono scolastico è, dunque, fondamentale per garantire a chiunque di raggiungere «il pieno sviluppo della persona»<sup>92</sup>, considerando, tra l'altro, che lo stesso fenomeno dell'abbandono del percorso scolastico (il c.d. *ELET*, ossia *Early Leavers from Education and Training*), per tutte le conseguenze che comporta<sup>93</sup>, apre la strada ad una situazione di estrema fragilità che è la condizione dei cc.dd. *NEET* (*Not in Education, Employment or Training*), ossia giovani, in età compresa tra i 15 ed i 29 anni, che

<sup>89</sup> *Ivi*, 44.

<sup>90</sup> *Ibidem*. Tra l'altro, «chi ripete l'anno non sempre riesce a colmare le lacune, ma di certo vive uno sradicamento, oltre che un duro colpo alla propria autostima, trovandosi inserito in un gruppo di ragazzi più piccoli e spesso più capaci nelle materie scolastiche»: cfr. Genzone A. (2021), “La dispersione scolastica in Italia è un problema molto serio”, *lenius.it*, 3 settembre 2021.

<sup>91</sup> Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza (2022), *La dispersione scolastica in Italia: un'analisi multifattoriale. Documento di studio e di proposta*, cit., 76.

<sup>92</sup> Cfr. art. 3, c. 2, Cost. Si vedano, tra le altre, le osservazioni di Camerlengo Q. (2016), *Diritto all'istruzione superiore e merito*, in Matucci G. e Rigano F., a cura di, *Costituzione e istruzione*, cit., spec. 362.

<sup>93</sup> E, in particolare, se si considera il fatto che nel 2020 «la quota di ELET occupati» è pari al «33,2%», che, tra l'altro, si sostanzia in «un valore di 18 punti inferiore a quello del 2008», anno in cui è avvenuta un'importante crisi economica: cfr. Istat (2021), *Ritorni occupazionali dell'istruzione. Anno 2020*, 23 dicembre 2021, 7: testo disponibile al sito [https://www.istat.it/it/files/2021/12/RITORNI-ISTRUZIONE\\_2021.pdf](https://www.istat.it/it/files/2021/12/RITORNI-ISTRUZIONE_2021.pdf).



non hanno un impiego, non lavorano e non sono inseriti in alcun percorso formativo<sup>94</sup>.

## 6. La condizione dei “neet”

Ulteriore profilo problematico connesso al tema dell’abbandono dei percorsi scolastici consiste nel fatto che dei cc.dd. *ELET* solo il 33,2% risulta avere un’occupazione lavorativa nel 2020 (a differenza della media europea, il cui tasso di occupazione degli *ELET* è del 42,4%)<sup>95</sup>; si comprende maggiormente la problematicità del fenomeno, visto che comporta una minore capacità, per chi è in tale particolare situazione, di accedere al mondo del lavoro. Infatti, nonostante vi sia una percentuale più alta tra gli *ELET*, rispetto ai diplomati, di giovani disponibili a svolgere un lavoro (57,2% dei primi e 42,3% dei secondi), solo il 33,2% risulta occupato (contro il 49,3% dei diplomati)<sup>96</sup>.

È, dunque, in questa prospettiva che si inserisce un ulteriore dato, tra l’altro certamente legato al precedente<sup>97</sup>, che segna un disagio che sembra non ridursi, come invece parrebbe accadere in altri Paesi europei. Il tasso di presenza di giovani dai 15 ai 29 anni che o non lavorano o non frequentano un percorso formativo/educativo (i c.d. *NEET*) è del 23,3% (più di due milioni di giovani)<sup>98</sup>, molto al di sopra della media europea (13,7%)<sup>99</sup>.

<sup>94</sup> Autorità Garante per l’Infanzia e l’Adolescenza (2022), *La dispersione scolastica in Italia: un’analisi multifattoriale. Documento di studio e di proposta*, cit., 32.

<sup>95</sup> Istat (2021), *Ritorni occupazionali dell’istruzione. Anno 2020*, cit., 7. Peraltro, secondo l’Istituto «nel 2020, il tasso di occupazione degli ELET è calato quasi esclusivamente tra gli stranieri ([di] 7,1 punti [percentuali])», a differenza dei cittadini italiani che hanno subito una diminuzione di soli «0,7 punti» percentuali (p. 7).

<sup>96</sup> *Ivi*, 8

<sup>97</sup> Autorità Garante per l’Infanzia e l’Adolescenza (2022), *La dispersione scolastica in Italia: un’analisi multifattoriale. Documento di studio e di proposta*, cit., 8 s.

<sup>98</sup> Istat (2021), *Ritorni occupazionali dell’istruzione. Anno 2020*, cit., 9.

<sup>99</sup> *Ibidem*.

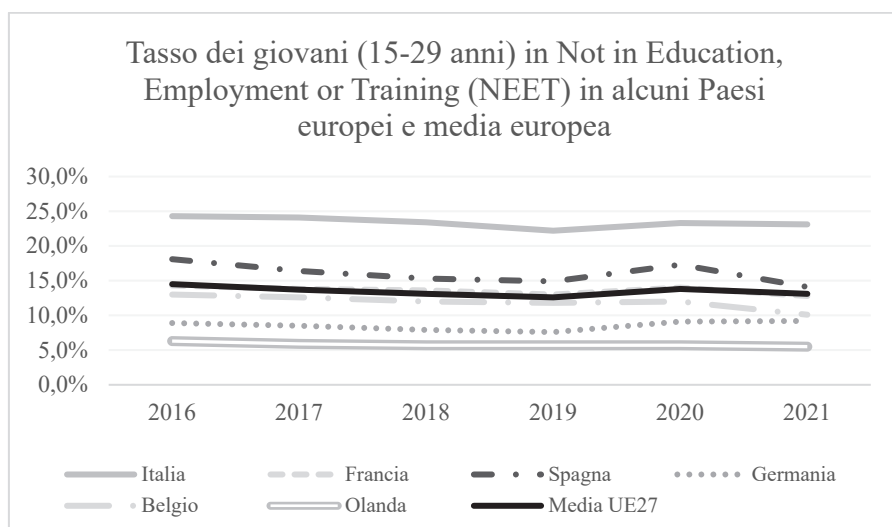


Fig. 13 - Rielaborazione dati Eurostat.

Il disagio sociale che comporta questo fenomeno è imponente e, se si considera che più del 60% dei giovani *NEET* non ha mai avuto esperienze di lavoro<sup>100</sup>, si è dinnanzi al pericolo che il medesimo disagio sociale in cui si trovano gli stessi giovani si amplifichi alimentando ulteriori manifestazioni di esclusione sociale<sup>101</sup>.

Da ultimo, anche in questo caso si assiste ad un divario evidente tra i giovani e cittadini italiani e i giovani senza la cittadinanza italiana: nel 2020, la rilevanza dei *NEET* tra i cittadini è del 22% e quella tra i non cittadini è del 35,2%<sup>102</sup>.

Il quadro, che in questo capitolo è andato componendosi, permette di prendere consapevolezza degli elementi di complessità che riguardano il tema che si sta trattando e dell'importante lavoro a cui è chiamata la Repubblica e la comunità tutta, quindi anche la scuola, per rimuovere gli ostacoli di ordine socio-economico che, impedendo di realizzare la personalità del singolo, espongono sempre più persone al rischio di esclusione sociale. Specifici interventi devono essere invece

<sup>100</sup> *Ivi*, 11.

<sup>101</sup> Il tema dei «giovani che non studiano e non lavorano» è tra gli elementi di contesto dei recenti *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*, cit., 13.

<sup>102</sup> Istat (2021), *Ritorni occupazionali dell'istruzione*. Anno 2020, cit., 10.

promossi alla luce dei principi di uguaglianza sostanziale e di solidarietà, che impongono di adoperarsi affinché venga ridotto al minimo la condizione di emarginazione e di disagio in cui vivono molti giovani in Italia<sup>103</sup>.

## 7. La pandemia generata dal Covid-19: impatto sul percorso scolastico e prospettive future

In questo contesto, un fattore che ha certamente influito negativamente sul percorso di inclusione di studenti con *background* migratorio o, comunque, più vulnerabili è stata la pandemia conseguente alla diffusione del Covid-19, che ha comportato gravi conseguenze in tutto il mondo, come i molti decessi, l'emergenza nei servizi sanitari, i periodi di *lockdown*, e così via<sup>104</sup>.

In particolare, per quel che concerne l'istruzione, è preoccupante, ad esempio, l'aumento della percentuale di giovani non impegnati in percorsi educativi, formativi o di lavoro (i c.d. *NEET*). Come osservato dall'indagine dell'OECD *Education at a Glance 2022*, l'importante aumento dei *NEET* durante il periodo pandemico, protrattosi nel tempo, può causare ai giovani il rischio «di avere risultati economici e sociali negativi sia a breve che a lungo periodo»<sup>105</sup>.

Peraltro, alcuni dei dati esposti ed analizzati in questo capitolo hanno certamente risentito dell'impatto causato dalla pandemia generata dal Covid-19: si pensi, ad esempio, da un lato, alla diminuzione

<sup>103</sup> E «l'istruzione» deve, dunque, saper «*promuovere* la personalità del singolo, come vuole la nostra Costituzione» e, proprio per queste ragioni, «s'impone di valorizzare, e non "mortificare", le peculiarità di ognuno, evitando, appunto, di "appiattare" i bisogni, e trovando soluzioni che si esprimano coerentemente con essi»: cfr. Matucci G. (2019), *Dall'inclusione all'universalizzazione. Itinerari di sviluppo della Scuola nella Costituzione*, in Id., a cura di, *Diritto all'istruzione e inclusione sociale. La scuola «aperta a tutti» alla prova della crisi economica*, cit., 33-61, spec. 58. Si vedano altresì, tra le altre, le osservazioni di Poggi A. (2021), "La Repubblica e l'istruzione: alla ricerca del sistema nazionale", *Diritto Costituzionale*, 3, 125-137, spec. 128, la quale rileva che la circostanza per cui vi sia un chiaro «nesso tra dispersione scolastica e povertà» comporta, da un lato, il «disvalore in termini di realizzazione e sviluppo della personalità» dell'individuo e, dall'altro, la presa di coscienza che un tale un «sistema è ingiusto» nel senso che «non realizza [...] quell'ideale di eguaglianza di cui all'art. 3 Cost.».

<sup>104</sup> In generale sul tema si veda Laneve G., a cura di (2021), *La scuola nella pandemia. Dialogo multidisciplinare*, EUM, Macerata.

<sup>105</sup> OECD (2022), Italy, in *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*, OECD Publishing, Parigi, 11.

del numero di studenti di origine straniera nelle scuole italiane<sup>106</sup> o, dall'altro, ad un possibile aumento degli abbandoni scolastici.

Tuttavia, si è assistito anche ad una riduzione degli studenti in ritardo negli anni di studio, forse anche a seguito della decisione di promuovere tutti gli studenti all'anno successivo proprio nell'anno scolastico della pandemia (l'a.s. 2019/2020)<sup>107</sup>: bisognerà verificare se la riduzione degli studenti in ritardo si manterrà anche nei prossimi anni; ad ogni modo, vi sono stati studenti che hanno affrontato un periodo, importante per la loro formazione e crescita umana, senza relazioni (se non attraverso un'intermediazione digitale) e gli stessi hanno proseguito il loro percorso di studio con una riduzione dell'impegno, a causa dell'inevitabile abbassamento della soglia di verifica dell'apprendimento necessario per il passaggio all'anno scolastico successivo, con conseguenze negative per la loro formazione e capacità di apprendimento.

Nondimeno, la situazione pandemica ha influito negativamente altresì in tutti quei contesti in cui le famiglie vivevano già in una forma di disagio socio-economico o poco al di sopra della soglia di povertà (in cui vivono molti degli studenti senza la cittadinanza italiana): il *lockdown* e la didattica a distanza hanno acuito il disagio, soprattutto sociale, di chi non era nella possibilità di collegarsi (perché in assenza di sufficienti *device* o in luoghi senza accesso a *internet*) o viveva in contesti difficili (come, ad esempio, le famiglie numerose che, vivendo

<sup>106</sup> Così anche Ministero Istruzione (2022), *Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.S. 2020/2021*, cit., 9: la pandemia, a causa del *lockdown*, ha impedito l'ingresso e l'uscita dall'Italia, con conseguenze, evidentemente, anche sul numero di nuovi studenti con *background* migratorio iscritti nella scuola italiana.

<sup>107</sup> A tal riguardo si veda il d.l. n. 22/2020 e le conseguenti Ordinanze del Ministro dell'Istruzione 16 maggio 2020, nn. 9, 10, 11 concernenti, la prima, "gli esami di Stato nel primo ciclo di istruzione per l'anno scolastico 2019/2020", la seconda, "gli esami di Stato nel secondo ciclo di istruzione per l'anno scolastico 2019/2020" e, la terza, "la valutazione finale degli alunni per l'anno scolastico 2019/2020 e prime disposizioni per il recupero degli apprendimenti". In particolare, l'art. 6 dell'ordinanza n. 11/2020, prevede la predisposizione per le materie insufficienti di un "Piano di apprendimento individualizzato". In particolare, Bertagna G. (2020), *La scuola al tempo del Covid. Tra spazio di esperienza ed orizzonte d'attesa*, Edizioni Studium, Roma, 116 s., ritiene (in critica al valore legale dei titoli di studio a causa delle differenze di valutazione tra nord e sud, tra scuola e scuola delle stessa città, finanche tra classe e classe della medesima scuola) che i provvedimenti adottati dal Ministro dell'Istruzione possano essere una «cosa buona, anzi, molto buona» per «aver violato [...] la finzione che i voti degli scrutini e dell'esame di stato siano fattori di merito, equità e giustizia invece che di razionalizzazione ancora più iniqua delle già inaccettabili disuguaglianze formative tollerate nel Paese»: tuttavia, l'intento non era questo e «la violazione in questione» non era «stata dichiarata in maniera esplicita».

in abitazioni medie, si trovavano ad avere bisogno ognuno di una stanza per seguire le lezioni, i ragazzi, e le riunioni di lavoro, i genitori, senza che ci fosse tale disponibilità; inoltre essi dovevano, in alcuni casi, dividersi i *device* in possesso della famiglia perché non tutti i membri della stessa avevano tutta la strumentazione necessaria)<sup>108</sup>.

A causa di fattori emergenziali, il digitale ha fatto ingresso nella scuola per sostituire la didattica in presenza con la didattica a distanza. Sono state investite risorse e ancora diversi investimenti riguarderanno l'infrastruttura tecnologica e digitale<sup>109</sup> e anche i docenti meno avvezzi all'uso della tecnologia si sono trovati a dover imparare l'uso di strumenti che prima non utilizzavano. Tuttavia, il digitale non può sostituire la didattica in presenza<sup>110</sup>, ma può certamente fornire un utile ausilio alla didattica stessa<sup>111</sup>: è da intraprendersi, quindi, la via che possa permettere al docente di utilizzare la tecnologia quale strumento per favorire la partecipazione attiva degli studenti, attraverso la loro creatività e curiosità<sup>112</sup> e, a tal fine, è necessario offrire al corpo docente percorsi di formazione dedicati ad apprendere le corrette metodologie didattiche per integrare la didattica tradizionale attraverso il supporto del digitale.

<sup>108</sup> Si pensi, infatti, che «dall'inizio della pandemia ci sono stati 209.000 bambini e bambini in più tra quelli in povertà assoluta, che oggi rappresentano il 13,6 per cento di tutti i minorenni in Italia»: Carreras S. (2022), *Ora o mai più. Le storie di chi ha il coraggio di costruire il futuro*, Chiarelettere editore, Milano, 87. Peraltro, prima dell'irrompere della pandemia dovuta al Covid-19, le famiglie gli studenti che non avevano «accesso alla banda larga» costituivano «circa il 9% della popolazione» (Gavosto A. (2022), *La scuola bloccata*, Editori Laterza, Roma-Bari, 85, il quale ritiene doveroso agire per favorire l'utilizzo degli strumenti digitali per un didattica innovativa, senza però ripetere gli errori della DaD tenutasi durante la pandemia; infatti, secondo l'Autore, per garantire un utile accesso del digitale a scuola «è necessario che si cambi il modo di insegnare»).

<sup>109</sup> Cfr. Italiadomani, *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza*, disponibile al sito <https://italiadomani.gov.it/it/il-piano/missioni-pnrr/istruzione-e-ricerca.html>.

<sup>110</sup> Infatti, «[l]a scuola non è spazio solo dell'istruzione, ma è, soprattutto, luogo di formazione» e, «[a]ndando a scuola[,] i futuri adulti imparano le regole dello stare insieme, acquisiscono le competenze trasversali indispensabili per vivere in società e contribuire al suo funzionamento»: «[l]o sviluppo cognitivo ed emotivo dei bambini si nutre di scambi, di interazioni, di fisicità, di tutti quegli elementi che la DaD, anche nelle sue forme migliori, non può assolutamente garantire» (così, Bruschi B. e Perissinotto A. (2020), *Didattica a distanza. Com'è, come potrebbe essere*, Laterza, Roma-Bari, XIX).

<sup>111</sup> Se è vero che, da un lato, «immettere strumenti digitali nella scuola non ha migliorato di per sé l'apprendimento degli studenti», è altresì vero, dunque, che «le ricerche sperimentali su piccola scala hanno [...] mostrato che, se la tecnologia viene introdotta a supporto di obiettivi e metodi didattici chiari, può contribuire a un aumento dell'apprendimento»: Gui M. (2019), *Il digitale a scuola. Rivoluzione o abbaglio?*, Il Mulino, 13.

<sup>112</sup> Carreras S. (2022), *Ora o mai più. Le storie di chi ha il coraggio di costruire il futuro*, cit., 231.

## 2. *La scuola per tutti: il diritto all'istruzione come diritto universale*

La scuola è un luogo aperto anche quando è al chiuso.  
È un luogo pieno di parole e idee,  
dove bambine e bambini di tutti i tipi  
si scambiano i pensieri, le penne, la merenda,  
e qualche volta gli abbracci.  
Dove le maestre e i maestri insegnano  
a immaginare, a sbagliare, a vivere.  
È un tesoro prezioso, da proteggere e amare.

*Luca Tortolini, Marco Somà<sup>1</sup>*

### **1. Il diritto all'istruzione nella Costituzione italiana e nelle fonti internazionali**

Dopo aver fornito un quadro delle presenze e delle sfide che oggi caratterizzano la scuola, con particolare riferimento all'inclusione dei minori stranieri, sarà adesso analizzata la legislazione in tema di istruzione e inclusione scolastica, a partire dai principi costituzionali di riferimento.

La formulazione dell'art. 34 della Costituzione in tema di istruzione fu al centro di un articolato dibattito, che vide inizialmente definire l'istruzione come «un bene sociale», espressione poi sostituita dalla formulazione per la quale «la scuola è aperta al popolo» e infine «la scuola è aperta a tutti». Si tratta di passaggi nei quali si pose l'accento sulla centralità dell'istruzione per la tutela dell'infanzia ma anche per la “grandezza della Nazione”<sup>2</sup>, mettendo in luce come «[i]l soffio innovatore di una Costituzione può essere soprattutto avvertito e valutato rispetto alla possibilità concreta che è in grado di offrire ad ogni cittadino di elevarsi moralmente ed intellettualmente»<sup>3</sup>. Mentre si contrapponevano tra i Costituenti riflessioni e preoccupazioni tuttora attuali, soprattutto in merito alla necessità di risorse finanziarie per attuare la

<sup>1</sup> Tortolini L. e Somà M. (2021), *Che cosa è la scuola?*, Terre di Mezzo, Milano.

<sup>2</sup> Si veda l'intervento di Fausto Gullo in Assemblea Costituente, 18 aprile 1947.

<sup>3</sup> Si veda l'intervento di Gerardo Bruni in Assemblea Costituente, 18 aprile 1947.

«promessa» della Repubblica di rendere effettivo il diritto all'istruzione con borse di studio, assegni alle famiglie e altre provvidenze<sup>4</sup>.

Nel richiamare *l'apertura* della scuola e nel suo riferirsi a *tutti*, l'art. 34 della Costituzione riconosce in via generale il diritto allo studio come diritto fondamentale della *persona* che deve essere garantito a tutti nella sua gratuità almeno per quanto riguarda l'istruzione dell'obbligo, indipendentemente da ogni specifica diversità (economica, sociale, culturale, ecc.). Ai capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, è inoltre riconosciuto il diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi<sup>5</sup>.

Assai stretto è, dunque, il legame tra l'art. 34 Cost. ed il principio personalistico ed egualitario, sancendo così l'impegno della scuola ad «accogliere, e a favorire, l'inclusione, e la promozione, di tutti coloro i quali appartengono ad aree di svantaggio socio-economico, linguistico e culturale [...], nonché di quanti si trovano in condizioni di disagio connesse al proprio stato di salute psico-fisico»<sup>6</sup>. In questo quadro, il

<sup>4</sup> Si veda l'intervento di Piero Calamandrei in Assemblea Costituente, seduta del 4 marzo 1947.

<sup>5</sup> Sulla fundamentalità del diritto all'istruzione, cfr. Corte cost. sent. n. 215/1987; sull'immediata precettività del diritto, cfr. Corte cost. sent. n. 7/1967. Per un approfondimento si rinvia a Poggi A. (2006), *Art. 34*, in Bifulco R., Celotto A. e Olivetti M., a cura di, *Commentario alla Costituzione*, Utet, Torino, 699 ss.; Camerlengo Q. (2008), *Art. 34*, in Bartole S. e Bin R., a cura di, *Commentario breve alla Costituzione*, Cedam, Padova, 341 ss. Sull'art. 34 nel dibattito pubblicistico, cfr. Poggi A. (2019), *Per un «diverso» stato sociale. La parabola del diritto all'istruzione nel nostro Paese*, Il Mulino, Bologna, 97 ss. Tra gli studi in tema di diritto all'istruzione si rinvia, *ex multis*, a: Pototschnig U. (1973), *Istruzione (diritto alla)*, in *Enciclopedia del diritto*, Giuffrè, Milano, vol. XXIII; Marzuoli C., a cura di (2003), *Istruzione e servizio pubblico*, Il Mulino, Bologna; Coinu G. (2012), *Per un diritto costituzionale all'istruzione adeguata*, Jovene, Napoli, 55 ss.; Barone G. e Vecchio G. (2012), *Il diritto all'istruzione come diritto sociale. Oltre il paradigma economicistico*, Edizioni scientifiche italiane, Napoli; Angelini F. e Benvenuti M., a cura di (2014), *Le dimensioni costituzionali dell'istruzione*, Jovene, Napoli; Matucci G. e Rigano F., a cura di (2016), *Costituzione e istruzione*, FrancoAngeli, Milano; Matucci G., a cura di (2019), *Diritto all'istruzione e inclusione sociale. La scuola «aperta a tutti» alla prova della crisi economica*, FrancoAngeli, Milano. Sulla normativa nazionale in materia di istruzione e il ruolo degli enti territoriali dopo la revisione dell'art. 117 Cost., cfr. Poggi A. (2007), *Istruzione, formazione e servizi alla persona tra Regioni e comunità nazionale*, Giappichelli, Torino. Sulla scuola, la sua buona qualità e il diritto di tutti di frequentarla come uno dei più importanti diritti di libertà sanciti dalla Costituzione: «[u]na fondamentale garanzia di liberazione sociale», cfr. Zagrebelsky G. (2022), *La Lezione*, Einaudi, Torino, 24.

<sup>6</sup> Sul rapporto tra tali principi costituzionali, si veda in particolare Matucci G. (2021), «La scuola nell'emergenza pandemica, fra inclusione e solidarietà», *Quad. cost.*, 3, 625, e Colapietro C. (2019), *Una scuola «aperta» a tutti e a ciascuno: la scuola inclusiva ai tempi della crisi*, in Matucci

principio di uguaglianza sostanziale – nell’affermare l’impegno della Repubblica a rimuovere quegli ostacoli di ordine economico e sociale che limitano di fatto la libertà e l’uguaglianza tra le persone – contribuisce a definire una “scuola inclusiva”<sup>7</sup> nella quale il diritto allo studio è volto ad acquisire o ad arricchire competenze anche in funzione di una mobilità sociale e professionale che «è d’altra parte strumento essenziale perché sia assicurata a ciascuno, in una società aperta, la possibilità di sviluppare la propria personalità, secondo i principi espressi negli artt. 2, 3 e 4 Cost.»<sup>8</sup>.

In particolare, come chiarito dalla Corte costituzionale<sup>9</sup>, statuendo che “la scuola è aperta a tutti”, l’art. 34 pone un principio nel quale «la basilare garanzia dei diritti inviolabili dell’uomo “nelle formazioni sociali ove si svolge la sua personalità” apprestata dall’art. 2 Cost. trova espressione in riferimento a quella formazione sociale che è la comunità scolastica. L’art. 2 poi, si raccorda e si integra con l’altra norma, pure fondamentale, di cui all’art. 3, secondo comma, che richiede il superamento delle sperequazioni di situazioni sia economiche che sociali suscettibili di ostacolare il pieno sviluppo delle persone dei cittadini». Ecco dunque che, lette alla luce di questi principi fondamentali, le successive disposizioni contenute nell’art. 34 palesano il significato di garantire il diritto all’istruzione malgrado ogni possibile ostacolo che di fatto impedisca il pieno sviluppo della persona. E sebbene l’accento sia stato essenzialmente posto sugli ostacoli di ordine economico, che certamente sono all’origine di differenti posizioni di partenza, vi sono anche «ostacoli di altro ordine, la cui rimozione è postulata in via generale come compito della Repubblica nelle disposizioni di cui agli artt.

G., a cura di, *Diritto all’istruzione e inclusione sociale. La scuola «aperta a tutti» alla prova della crisi economica*, Franco Angeli, Milano, 12. Sul tema si veda anche Cortese F. (2018), “La Costituzione scolastica: radici, temi e risultati”, *Riv. trim. dir. pubbl.*, 1, 45 ss.; Benvenuti M. (2018), “La scuola è aperta a tutti? Potenzialità e limiti del diritto all’istruzione tra ordinamento statale e ordinamento sovranazionale”, *Federalismi*, 4, 99 ss.; Calvano R. (2018), “Il diritto-dovere all’istruzione”, [www.gruppodipisa.it](http://www.gruppodipisa.it).

<sup>7</sup> Sul concetto di inclusione e scuola inclusiva si veda in particolare Matucci G. (2018), “Il diritto/dovere all’inclusione scolastica”, in *Rivista del Gruppo di Pisa*, [www.gruppodipisa.it](http://www.gruppodipisa.it), 1, 37 ss.

<sup>8</sup>Al riguardo cfr. Corte cost. sent. n. 219/2002.

<sup>9</sup> Le citazioni sono tratte da Corte cost. sent. n. 215/1987, cit. Sul diritto alla socializzazione attraverso la scuola, cfr. Colapietro C. (2020), *I diritti delle persone con disabilità nella giurisprudenza della Corte costituzionale: il “nuovo” diritto alla socializzazione*, in [www.dirittifondamentali.it](http://www.dirittifondamentali.it), 2, 137 ss.



2 e 3, secondo comma». Vengono in tal modo in rilievo possibili differenze derivanti dalla condizione di disabilità<sup>10</sup> o, come più in dettaglio esploreremo in questo Volume, dalla lingua e/o dalla cittadinanza.

L'istruzione riceve una particolare attenzione anche nelle principali fonti internazionali in tema di diritti umani. L'art. 26 della Dichiarazione universale dei diritti umani del 1948 riconosce il diritto all'istruzione di ogni individuo, affermando l'obbligatorietà e la gratuità dell'istruzione elementare e precisando che l'istruzione deve essere indirizzata al pieno sviluppo della personalità umana e al rafforzamento del rispetto dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali. Analogamente l'art. 13 del Patto sui diritti economici, sociali e culturali del 1966 afferma l'obbligo per gli Stati di garantire l'obbligatorietà e gratuità dell'istruzione primaria e la piena accessibilità, con ogni mezzo a ciò idoneo, dell'istruzione secondaria. L'istruzione non è concepita solo come un diritto della persona ma anche un mezzo indispensabile per realizzare altri diritti umani: un "diritto di abilitazione" (*empowerment right*) che può costituire il veicolo principale attraverso il quale adulti e bambini economicamente e socialmente emarginati possono uscire dalla povertà e ottenere i mezzi per partecipare pienamente alle loro comunità<sup>11</sup>.

Con particolare riferimento ai minori, è poi l'art. 28 della Convenzione sui diritti del fanciullo, a riconoscere il diritto del fanciullo all'educazione, precisando che, «al fine di garantire l'esercizio di tale

<sup>10</sup> Con specifico riferimento al diritto all'istruzione delle persone con disabilità, si veda Corte cost. sent. n. 80/2010. Per un approfondimento più generale del tema Colapietro C. (2011), *Diritti dei disabili e Costituzione*, Editoriale Scientifica, Napoli; Troilo S. (2012), *Tutti per uno o uno contro tutti? Il diritto all'istruzione e all'integrazione scolastica dei disabili nella crisi dello Stato sociale*, Milano, Giuffrè, e Arconzo G. (2020), *I diritti delle persone con disabilità. Profili costituzionali*, FrancoAngeli, Milano. Con riferimento specifico all'istruzione, si veda Girelli F. (2019), *Il "doppio binario" di tutela del diritto all'istruzione delle persone con disabilità ed il contrasto alla «tirannia del denaro»*, in Maturci G., a cura di, *Diritto all'istruzione e inclusione sociale. La scuola «aperta a tutti» alla prova della crisi economica*, cit., 418-419, Vivaldi E. (2019), "Il diritto all'istruzione delle persone con disabilità: continuità dei finanziamenti e tutela del nucleo essenziale del diritto", *Le Regioni*, 3, 814 ss., e Arconzo G. (2021), "Disabilità e diritto all'istruzione", *Forum di Quaderni Costituzionali*, 1, 506 ss.

<sup>11</sup> Sul tema si vedano i chiarimenti interpretativi forniti dal Committee on Economic, Social and Cultural Rights (CESCR) sugli art. 13 e 14 del Patto sui diritti economici, sociali e culturali: CESCR (1999), *General Comment No. 13: The Right to Education (Art. 13)*, e CESCR (1999), *General Comment No. 11: Plans of Action for Primary Education (Art. 14)*. Sul tema si veda altresì Committee on the Rights of Persons with Disabilities (2016), *General comment No. 4 on Article 24 - the right to inclusive education*.

diritto in misura sempre maggiore e in base all'uguaglianza delle possibilità», gli Stati sono obbligati a mettere in pratica una serie di azioni rivolte a soddisfare il diritto all'istruzione, precisando, tra i vari profili, che l'insegnamento primario deve essere assicurato come obbligatorio e gratuito per tutti. Gli Stati sono altresì chiamati ad adottare «ogni adeguato provvedimento per vigilare affinché la disciplina scolastica sia applicata in maniera compatibile con la dignità del fanciullo in quanto essere umano» e ciò implica anche la prevenzione di ogni forma di discriminazione che è in grado di minare o perfino distruggere le capacità del bambino di beneficiare di opportunità educative<sup>12</sup>.

Tra le fonti dedicate nello specifico alla condizione giuridica dello straniero, può invece richiamarsi la Convenzione di Ginevra sullo status dei rifugiati, che afferma l'obbligo di parità di trattamento rispetto ai cittadini per quanto riguarda l'istruzione e un trattamento almeno pari a quello degli stranieri in riferimento ai gradi di istruzione diversi da quello elementare<sup>13</sup>. Mentre con riferimento ai lavoratori stranieri, l'art. 14 della Convenzione europea sullo *status* giuridico dei lavoratori migranti del 1977 afferma il diritto dei lavoratori migranti e dei loro familiari, regolarmente ammessi nel territorio di uno Stato contraente, a beneficiare dell'insegnamento generale e professionale, nonché della formazione e rieducazione professionale, in condizione di parità con i lavoratori nazionali<sup>14</sup>.

Istruzione e non discriminazione sono poi inscindibilmente legati nella Convenzione contro la discriminazione nell'educazione, adottata

<sup>12</sup> Cfr. Comitato sui diritti del fanciullo, General comment n. 1(2001), *The aims of education*. Al riguardo si veda anche l'art. 29 della Convenzione relativo alle finalità del percorso educativo, con riferimento, tra l'altro, alla necessità di favorire lo sviluppo della personalità del fanciullo, nonché lo sviluppo delle sue facoltà e delle sue attitudini mentali e fisiche.

<sup>13</sup> Cfr. artt. 22 della Convenzione di Ginevra del 1951, che richiama a tale ultimo proposito l'insegnamento nelle scuole non primarie, con riferimento specifico all'ammissione agli studi, al riconoscimento di certificati di studio, di diplomi e di titoli universitari rilasciati all'estero, all'esenzione delle tasse scolastiche e all'assegnazione di borse di studio.

<sup>14</sup> Sul tema si veda anche l'art. 30 della Convenzione ONU sulla tutela dei diritti di tutti i lavoratori migranti e dei membri delle loro famiglie, adottata nel 1999, ove è riconosciuto il diritto dei figli dei lavoratori migranti all'educazione in condizione di parità con i cittadini, e si specifica che l'accesso all'istruzione pubblica, sia prescolastica che scolastica, non possa essere rifiutato o limitato in ragione della situazione irregolare o dell'impiego di uno o l'altro dei genitori, né in ragione dell'irregolarità del soggiorno del bambino sul territorio. Si ricorda che tale convenzione non è stata però ratificata dai principali Stati a forte immigrazione, tra cui l'Italia.

dall'Unesco nel 1960, la quale vieta qualsiasi distinzione, esclusione o preferenza basata sulla razza, il colore, il sesso, la lingua, la religione, le opinioni politiche, l'origine nazionale o sociale, la condizione economica, che abbia lo scopo o l'effetto di cancellare o compromettere l'eguaglianza di trattamento nel campo dell'educazione, e in particolare di privare la persona della possibilità di accedere al sistema educativo ovvero di creare o mantenere sistemi o istituti di educazione separati per persone o gruppi di persone<sup>15</sup>.

Ad un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e a opportunità di apprendimento per tutti si riferisce anche l'Obiettivo n. 4 dell'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile, mettendo in luce come un'istruzione di qualità sia la base per migliorare la vita delle persone e raggiungere lo sviluppo sostenibile. Tra i traguardi fissati, figura la necessità di «eliminare entro il 2030 le disparità di genere nell'istruzione e garantire un accesso equo a tutti i livelli di istruzione e formazione professionale delle categorie protette, tra cui le persone con disabilità, le popolazioni indigene ed i bambini in situazioni di vulnerabilità» (§ 4.5) e la necessità di «garantire entro il 2030 che tutti i discenti acquisiscano la conoscenza e le competenze necessarie a promuovere lo sviluppo sostenibile, anche tramite un'educazione volta ad uno sviluppo e uno stile di vita sostenibile, ai diritti umani, alla parità di genere, alla promozione di una cultura pacifica e non violenta, alla cittadinanza globale e alla valorizzazione delle diversità culturali e del contributo della cultura allo sviluppo sostenibile» (§ 4.7).

<sup>15</sup> Cfr. artt. 1 e 3 della Convenzione contro la discriminazione nell'educazione. Si veda altresì l'art. 5 della Convenzione sull'eliminazione di ogni forma di discriminazione razziale del 1965, che stabilisce l'obbligo di vietare ed eliminare la discriminazione razziale in tutte le due forme e garantire in condizioni di uguaglianza, tra gli altri, il diritto all'educazione e alla formazione professionale e l'art. 10 della Convenzione sull'eliminazione di ogni forma di discriminazione nei confronti della donna del 1979, che impegna gli Stati contraenti a eliminare ogni disparità di trattamento tra uomo e donna nel campo dell'educazione, con riferimento all'accesso agli studi di ogni ordine e grado, alla fruizione di benefici e sovvenzioni, all'accesso ai programmi educativi.

## 2. Diritti dei minori e istruzione nelle strategie del Consiglio d'Europa

Tra i principali ostacoli per garantire l'accesso dei minori alle pari opportunità, il Consiglio d'Europa individua l'esclusione sociale, la povertà infantile e la mancanza di parità di accesso a un'istruzione di qualità<sup>16</sup>. Per questa ragione il Comitato dei Ministri ha adottato una nuova Strategia per i diritti dei minori (2022-2027) *“I diritti dei minori in azione: dall'attuazione continua all'innovazione congiunta”* che guiderà il lavoro del Consiglio d'Europa negli anni a venire.

Si tratta della quarta di una serie di strategie volte a promuovere i diritti dei minori in tutta l'Europa, a partire dal primo programma *“Costruire un'Europa per e con i minori”* in atto dal 2006. La strategia è stata elaborata nel quadro di un ampio processo consultivo<sup>17</sup> e si fonda su sei obiettivi strategici: una vita senza violenza per tutti i minori; pari opportunità e inclusione sociale per tutti i minori; l'accesso di tutti i minori alle tecnologie e al loro utilizzo sicuro; una giustizia adatta alle necessità di tutti i minori; dare voce a ogni minore; i diritti dei minori nelle situazioni di crisi o emergenza.

La strategia mira in particolare a fronteggiare una serie di sfide per gli Stati membri del Consiglio d'Europa che toccano la povertà infantile, l'impatto della pandemia di Covid-19 sui diritti dei minori, la presa in carico di specifiche condizioni di vulnerabilità che ostacolano l'accesso all'istruzione, ai servizi sanitari e la partecipazione alla vita sociale. Una specifica attenzione è dedicata ai minori migranti, richiedenti asilo e rifugiati, esposti a particolari rischi durante il percorso migratorio e oltre, che richiedono specifiche attenzioni in termini di integrazione sul territorio. Particolari vulnerabilità caratterizzano anche i bambini rom e nomadi, spesso vittime di razzismo ed esclusione sociale.

Proprio alle comunità Rom, Sinti e Camminanti è stata dedicata una particolare attenzione da parte del Consiglio d'Europa anche nello

<sup>16</sup> Nella Strategia per i diritti dei minori vengono richiamati i dati Eurostat al 2019, secondo i quali il 22,5 % dei bambini nell'UE-27 era a rischio di povertà o esclusione sociale rispetto al 21,5 % degli adulti in età lavorativa (18-64 anni) e al 18,6 % degli anziani (età 65 anni e oltre). Si vedano in particolare la sezione 2.2. - *Equal opportunities and social inclusion for all children* ed in particolare il § 32.

<sup>17</sup> Al processo consultivo hanno partecipato governi nazionali, organizzazioni internazionali, organizzazioni della società civile e 220 minori provenienti da 10 Stati membri.

specifico settore dell'istruzione. Ciò al fine di pianificare nuove strategie educative in favore dei Rom e dei Sinti per contrastare l'analfabetismo o il semianalfabetismo, l'insuccesso scolastico e l'abbandono del percorso di studio. Gli Stati membri sono stati chiamati a rivedere le proprie politiche per identificare gli ostacoli effettivi e potenziali che impediscono ai bambini rom e nomadi di godere di pieni diritti nel campo dell'istruzione. In particolare si chiede di assicurare un accesso senza ostacoli all'istruzione ordinaria a tutti i livelli, predisponendo misure adeguate a garantire parità di accesso alle opportunità educative, culturali, linguistiche e professionali. Una particolare attenzione è dedicata anche ai programmi scolastici, affinché siano concepiti in maniera tale da rispettare l'identità culturale dei discenti<sup>18</sup>. Tale strategia di integrazione dei Rom, Sinti e Camminanti è stata ulteriormente rafforzata dall'ECRI (*European Commission against Racism and Intolerance*) che in molteplici occasioni ha diretto specifiche raccomandazioni a vari Stati membri<sup>19</sup>.

Una specifica attenzione è dedicata inoltre anche alle donne e alle giovani rifugiate, migranti e richiedenti asilo, mettendo in luce, tra i vari profili, l'importanza di assicurare parità di accesso al sistema di istruzione obbligatorio, così come opportunità di formazione nei percorsi successivi ovvero nell'ambito di tirocini. Centrale è inoltre l'accesso alla formazione linguistica e a programmi di integrazione, al fine di favorire la loro emancipazione e protezione. Oltre ai corsi di alfabetizzazione, anche corsi di matematica e competenze digitali dovrebbero essere forniti il prima possibile dopo l'arrivo nel paese ospitante<sup>20</sup>.

Non mancano inoltre documenti più generali sui temi dell'integrazione interculturale nei quali il Comitato dei ministri del Consiglio d'Europa ha, tra i vari profili, sottolineato l'importanza di incoraggiare e facilitare il contributo dei migranti e delle persone con background migratorio alla società, investendo sull'educazione interculturale e sullo

<sup>18</sup> Si vedano, tra le varie, le raccomandazioni del Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa CM/Rec(2009)4 "on the education of Roma and Travellers in Europe" e CM/Rec(2020)2 "on the inclusion of the history of Roma and/or Travellers in school curricula and teaching materials".

<sup>19</sup> Tra le varie si veda: ECRI General policy recommendation no.13 on combating antigypsyism and discrimination against Roma, 24.6.2011 (modificata in data 1.12.2020), e, con riferimento specifico all'istruzione, ECRI General policy recommendation no. 10 on combating racism and racial discrimination in and through school education, 15.12.2006.

<sup>20</sup> Cfr. Raccomandazione del Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa CM/Rec(2022)17 "on protecting the rights of migrant, refugee and asylum-seeking women and girls", 20.5.2022.

sviluppo di competenze, sull'apprendimento della lingua del paese di destinazione, sulla valorizzazione della diversità delle lingue dei migranti<sup>21</sup>. E ciò promuovendo un approccio a tutto tondo (“*a whole-society approach*”) volto a favorire anche partnerships tra autorità pubbliche a tutti i livelli, organizzazioni della società civile e settore privato.

C'è poi una stretta connessione tra integrazione e non discriminazione. Infatti, come evidenziato dalla *Steering committee on anti-discrimination, diversity and inclusion* (CDADI)<sup>22</sup>, le politiche di integrazione dovrebbero in primo luogo contrastare ogni forma di discriminazione diretta o indiretta nell'accesso all'assistenza sanitaria, all'istruzione, all'alloggio, al lavoro, nella vita familiare e nel godimento dei diritti civili tra connazionali e stranieri residenti. L'uguaglianza è, infatti, al “centro dell'approccio interculturale” non solo per intrinseche ragioni normative, ma anche perché non discriminazione e inclusione possono svolgere un “valore strumentale nella società” mettendo a sistema l'apporto di tutti gli individui che vi risiedono.

### **3. Il diritto all'istruzione nella Convenzione europea dei diritti dell'uomo e nella giurisprudenza della Corte di Strasburgo**

Il diritto all'istruzione trova poi espresso riconoscimento nella Convenzione europea dei diritti dell'uomo come diritto che «non può essere rifiutato a nessuno»<sup>23</sup>. A ciò consegue, secondo quanto chiarito dalla Corte europea dei diritti dell'uomo, il diritto di accesso alle strutture scolastiche esistenti e la possibilità di trarre profitto dall'insegnamento conseguito, mediante il riconoscimento ufficiale degli studi compiuti<sup>24</sup>. Significativa l'affermazione per la quale il diritto

<sup>21</sup> Cfr. Raccomandazione del Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa CM/Rec(2022)10 “on multilevel policies and governance for intercultural integration”, 6.4.2022.

<sup>22</sup> Si veda sul tema lo studio condotto dalla Committee on Anti-Discrimination, Diversity, and Inclusion – CDADI (2021), *Model framework for an intercultural integration strategy at the national level, Intercultural integration strategies: managing diversity as an opportunity*, Council of Europe.

<sup>23</sup> Cfr. art. 2, Prot. n. 1, Cedu. Su tale formulazione si vedano le precisazioni contenute in Corte EDU, sent. 23 luglio 1968, caso “*Relating to certain aspects of the laws on the use of languages in education in Belgium*” c. *Belgium*, § B.4, ove si precisa che il diritto sancito nella Convenzione concerne la possibilità di accedere ai servizi educativi esistenti ma non obbliga gli Stati a regolamentare in un certo modo il sistema educativo.

<sup>24</sup> Corte EDU, sent. 23 luglio 1968, cit., § 3, 4, 5; sent. 7 dicembre 1976, caso *Kjeldsen*,

all'istruzione rappresenta uno dei «valori più fondamentali delle società democratiche che compongono il Consiglio d'Europa»<sup>25</sup>.

La Corte europea ha in più occasioni precisato che il diritto all'istruzione deve essere garantito a tutti coloro che sono sottoposti alla giurisdizione di uno Stato aderente alla Convenzione e nessuna differenza di trattamento può giustificarsi in base alla nazionalità<sup>26</sup>, al luogo di residenza ovvero al possesso di un determinato titolo di soggiorno<sup>27</sup>. Le restrizioni poste all'accesso all'istruzione non devono infatti avere l'effetto di creare un sistema discriminatorio, in violazione dell'articolo 14 della Convenzione<sup>28</sup>.

Una particolare attenzione è stata poi dedicata alle procedure di inserimento dei minori stranieri nelle classi, che in varie occasioni hanno inciso profondamente sulla creazione di ambienti scolastici inclusivi. Infatti, la mancata conoscenza della lingua dello Stato di destinazione è stata talvolta alla base dell'inserimento di alcuni minori in classi differenziate rispetto a quelle ordinarie. A tal proposito, la Corte ha ritenuto che il temporaneo inserimento di bambini stranieri in classi differenziate al solo scopo di recuperare deficit linguistici non fosse, in quanto tale, automaticamente discriminatorio. Tuttavia, quando una tale misura colpisce in particolare i membri di un gruppo etnico specifico

*Busk Madsen e Pedersen c. Danimarca*, § 52. Per un approfondimento sul punto si veda Woelk J. (2012), *Art. 2 del Prot. n. 1*, in Bartole S., De Sena P. e Zagrebelsky V., a cura di, *Commentario breve alla Convenzione europea dei diritti dell'uomo*, Cedam, Padova, 814 ss.

<sup>25</sup> Cfr. Corte EDU, sent. 13 marzo 2006, caso *Timishev c. Russia*, § 64. La Corte lascia invece aperta una certa discrezionalità per l'accesso all'istruzione superiore e universitaria, in relazione alla quale gli Stati contraenti sono liberi di stabilire le condizioni per l'accesso a tali livelli di istruzione, purché nel rispetto del principio di legalità e del divieto di discriminazione. Sul punto Saccucci A. (2010), *Diritto all'istruzione e discriminazione scolastica di minori stranieri alla luce delle norme internazionali sui diritti umani*, in Pisillo Mazzeschi R., Pusturino P. e Viviani A., a cura di, *Diritti umani degli immigrati*, Editoriale Scientifica, Napoli, 317, e Pasquali L. (2012), *Istruzione ed accesso alle professioni*, in Calamia A.M., Di Filippo M. e Gestri M., a cura di, *Immigrazione, Diritto e Diritti: profili internazionalistici ed europei*, Cedam, Padova, 354 ss., il quale evidenzia più in generale le differenze esistenti nel diritto internazionale in materia di accesso ai vari livelli di istruzione (primaria di base, secondaria, superiore).

<sup>26</sup> Al riguardo cfr. Corte EDU, sent. 28 novembre 2011, caso *Ponomaryovi c. Bulgaria*, § 52, nell'ambito del quale la Corte ha ritenuto che l'applicazione agli stranieri di tariffe per l'accesso alla scuola secondaria violasse l'art. 14 CEDU in relazione all'art. 1, Prot. n. 1, CEDU.

<sup>27</sup> In riferimento alla condizione di residenza, cfr. Corte EDU, sent. 23 luglio 1968, cit., § E.32.

<sup>28</sup> Si veda Corte EDU, sent. 28 novembre 2011, cit., §§ 51 ss.

senza che sia adottata alcuna misura compensativa – quale ad esempio un programma specifico per facilitare la loro integrazione linguistica, sociale e culturale – la misura deve ritenersi discriminatoria. La separazione dei minori dal resto degli alunni, oltre a non tenere in considerazione gli specifici bisogni dei minori, può inoltre incidere negativamente anche sulla loro integrazione nella società<sup>29</sup>.

A tal riguardo, numerosi sono i casi nei quali è stato affrontato l’inserimento di minori Rom in classi “speciali” disposto da alcuni Stati, tra cui Repubblica Ceca, Ungheria, Croazia, Grecia e Albania<sup>30</sup>. I principi ivi espressi risultano di particolare rilevanza per comprendere la portata dell’art. 1, Prot. n. 1, Cedu in relazione al divieto di discriminazione, nonché per guidare l’azione degli Stati in tale settore. È stato ad esempio evidenziato come la somministrazione di un test psicologico ai fini dell’inserimento in classi separate può originare una forma di discriminazione indiretta qualora un tale test non consenta di tenere debitamente in considerazione la differente origine etnica dei minori<sup>31</sup>. Occorre in particolare valutare le necessità dei bambini ai fini dell’inserimento in tali classi sia prima del loro ingresso che successivamente, per considerare i progressi nel frattempo raggiunti<sup>32</sup>. Analogamente anche

<sup>29</sup> Cfr. Corte EDU, sent. 29 gennaio 2013, caso *Horváth e Kiss c. Ungheria*.

<sup>30</sup> In varie occasioni la Corte Edu ha avuto modo di chiarire che: “as a result of their turbulent history and constant uprooting, the Roma have become a specific type of disadvantaged and vulnerable minority. They therefore require special protection”. Sul punto Corte EDU, sent. 29 gennaio 2013, cit., § 102, e Corte EDU, sent. 13 novembre 2007, caso *D.H. e altri c. Repubblica Ceca*, § 182.

<sup>31</sup> Cfr. Corte EDU, sent. 13 novembre 2007, cit., § 201. In particolare, l’inserimento dei bambini in scuole speciali era basato su test psico-pedagogici, la cui compilazione era richiesta a tutti i bambini senza tuttavia considerare le peculiarità di ciascuno di essi. È tuttavia evidente come un test attitudinale che non consideri le specificità (e molto spesso le difficoltà linguistiche) dei bambini Rom, e in generale dei bambini stranieri, possa risultare maggiormente complesso per tale specifica categoria di alunni, e quindi pregiudicare in misura maggiore il loro ingresso nelle classi ordinarie. Il caso era stato oggetto di una prima decisione da parte della seconda sezione della Corte EDU (sent. 7 febbraio 2006), che aveva ritenuto come questo sistema di scuole speciali non fosse stato introdotto per separare i bambini Rom dal resto della comunità scolastica, bensì rispondesse al legittimo scopo di adattare il sistema educativo “ai bisogni, le attitudini e le disabilità” dei bambini. Tale posizione viene tuttavia riformata dalla Grande Camera con la successiva decisione del 13 novembre 2007. Elemento decisivo nella valutazione della Corte risulta essere l’alta percentuale di bambini Rom statisticamente collocati in tali tipologie di scuole e l’inversione dell’onere della prova, ricadente sul governo della Repubblica Ceca, ai fini della giustificazione di un tale sistema di inserimento scolastico.

<sup>32</sup> Corte EDU, sent. 5 giugno 2008, caso *Sampanis e altri c. Grecia*, §§ 90 e 96. Sul punto si veda anche la successiva Corte EDU, sent. 11 dicembre 2012, caso *Sampani e altri c. Grecia*, sempre di condanna della Grecia per violazione dell’art. 14 Cedu in relazione all’art. 2, Prot. n. 1.



la somministrazione di eventuali test linguistici ai fini dell’inserimento dei minori in classi separate può costituire una discriminazione indiretta se il collocamento dei minori in tali classi non è finalizzato all’acquisizione di competenze linguistiche, se il programma formativo non è stato focalizzato sul recupero di eventuali carenze e se non vengono conseguentemente monitorati i progressi acquisiti<sup>33</sup>.

È inoltre importante porre tempestivamente in essere eventuali misure volte a contrastare la segregazione di un particolare gruppo etnico in una determinata scuola (“*anti-segregation measures*”), ad esempio nei casi in cui viene a prodursi una sovra rappresentazione di minori Rom o di origine straniera in specifiche scuole del Paese<sup>34</sup>. Tale sovra rappresentazione potrebbe infatti configurare una discriminazione contraria a Convenzione anche se derivante da una mera situazione di fatto, senza alcun intento discriminatorio da parte dello Stato. A tal proposito la Corte ha ribadito come la convivenza delle varie componenti di una società in modo libero da forme di segregazione razziale costituisca un valore fondamentale delle società democratiche<sup>35</sup> e come un’istruzione inclusiva sia il mezzo più appropriato per garantire che i principi fondamentali di universalità e non discriminazione possano affermarsi nell’esercizio del diritto all’istruzione<sup>36</sup>.

Nell’ambito del diritto fondamentale all’istruzione si fonda anche il diritto dei genitori al rispetto delle proprie convinzioni religiose e filosofiche, senza alcuna distinzione tra insegnamento pubblico e privato. All’art. 2 del Prot. n. 1 CEDU viene infatti ricondotta la necessità di salvaguardare la possibilità di un pluralismo educativo, essenziale alla preservazione della società democratica come concepita dalla Convenzione, che investe soprattutto l’insegnamento pubblico<sup>37</sup>. Al riguardo,

<sup>33</sup> Corte EDU, sent. 16 marzo 2010, caso *Oršuš e Altri c. Croatia*.

<sup>34</sup> Corte EDU, sent. 31 maggio 2022, caso *X e Altri c. Albania*. Il caso riguarda l’inserimento di minori Rom e minori egiziani nella scuola primaria “Naim Frasheri” di Korca. Sul tema si veda anche Corte EDU, sent. 28 maggio 2013, caso *Lavida e altri c. Greece*, in relazione ai minori Rom in una scuola primaria di Sofades, e Corte EDU, sent. 30 marzo 2023, caso *Szolcsán c. Ungheria*, riguardante il percorso educativo segregante di un minore Rom nella scuola di Piliscsaba e il mancato trasferimento in altra scuola. Per un commento a tale ultima pronuncia, cfr. Matucci G. (2023), *La segregazione scolastica dei Rom di fronte alla Corte EDU*, [www.diritticomparati.it](http://www.diritticomparati.it).

<sup>35</sup> Sul punto si veda anche Corte EDU, sent. 9 dicembre 2013, caso *Vona c. Ungheria*, § 57.

<sup>36</sup> Cfr. Corte EDU, sent. 13 dicembre 2022, caso *Elmazova e altri c. North Macedonia*, § 89.

<sup>37</sup> Si veda al riguardo Corte EDU, sent. 29 giugno 2007, caso *Folgerø e altri c. Norvegia*, § 88 ss.

la Corte precisa che il rispetto per le convinzioni dei genitori dovrebbe essere possibile attraverso una formazione in grado di fornire un ambiente di scuola aperto e inclusivo, a prescindere dall'origine sociale degli allievi, dalle loro convinzioni religiose o dall'origine etnica. La scuola dovrebbe essere un luogo di incontro di diverse religioni e convinzioni filosofiche, ove gli studenti possano conoscere anche le loro tradizioni<sup>38</sup>. Si tratta di principi che in una società multiculturale assumono particolare rilevanza non soltanto in riferimento al diritto all'istruzione, ma anche in riferimento alla qualità dell'insegnamento, e al rispetto mediante esso delle differenti convinzioni di cui sono portatrici le componenti di ogni società, siano essi genitori o figli, cittadini o stranieri.

Merita infine di essere richiamata, sempre nell'ambito del Consiglio d'Europa, la Carta sociale europea, la quale dedica una specifica attenzione al diritto dei bambini e degli adolescenti ad una tutela sociale, giuridica ed economica, affermando, tra i vari, l'impegno delle Parti contraenti a garantire ai bambini ed agli adolescenti le cure, l'assistenza, l'istruzione e la formazione di cui necessitano, nonché, nello specifico, «ad assicurare ai bambini ed agli adolescenti un insegnamento primario e secondario gratuito, favorendo una regolare frequentazione scolastica»<sup>39</sup>.

#### 4. Istruzione e azione dell'Unione europea

Il diritto all'istruzione è riconosciuto espressamente anche nella Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea, come diritto di ogni individuo che comporta la facoltà di accedere gratuitamente all'istruzione dell'obbligo<sup>40</sup>.

Tale diritto è al centro dell'azione dell'Unione europea che, come affermato all'art. 165 del TFUE, “contribuisce allo sviluppo di

<sup>38</sup> Sul punto Corte EDU, sent. 3 novembre 2009, caso *Lautsi c. Italia*, § 47, con il quale la Corte aveva ritenuto che la presenza del crocefisso nelle aule scolastiche violasse l'art. 2 del Prot. n. 1 CEDU, con particolare riferimento al diritto dei genitori a educare i figli secondo le proprie convinzioni e alla libertà di religione degli alunni. La decisione è stata poi modificata dalla Grande Camera, con sent. 18 marzo 2011.

<sup>39</sup> Cfr. art. 17 della Carta sociale europea del 1961, riveduta nel 1996.

<sup>40</sup> Art. 14 della Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea.

un'istruzione di qualità incentivando la cooperazione tra Stati membri e, se necessario, sostenendo ed integrando la loro azione"<sup>41</sup>. Sebbene gli Stati siano responsabili per quanto riguarda il contenuto dell'insegnamento e l'organizzazione del sistema di istruzione, nonché delle loro diversità culturali e linguistiche, l'Unione ha promosso nel corso degli anni uno "spazio europeo dell'istruzione"<sup>42</sup>, con l'obiettivo di rimuovere gli ostacoli e migliorare l'accesso a una istruzione di qualità per tutti.

Istruzione, formazione, azioni a favore dei giovani e sport risultano inscindibilmente connessi nell'ambito di alcuni specifici programmi, come l'*Erasmus+*, nato con l'obiettivo di sostenere, attraverso l'apprendimento permanente, lo sviluppo educativo, professionale e personale nel campo educativo e della formazione, per i giovani e lo sport. Il programma rappresenta uno strumento chiave per costruire "uno spazio europeo dell'istruzione" e sostenere l'attuazione della cooperazione strategica europea in materia di istruzione e formazione, portare avanti la cooperazione sulla politica in materia di gioventù nell'ambito della strategia dell'Unione europea per la gioventù 2019-2027 e sviluppare la dimensione europea dello sport<sup>43</sup>.

Più in generale, varie sono le misure adottate per realizzare uno spazio europeo dell'istruzione entro il 2025, in stretta connessione con l'agenda per le competenze per l'Europa e con la nuova politica in materia di istruzione e formazione professionale<sup>44</sup>. Sei le dimensioni

<sup>41</sup> Si veda a tal proposito anche l'art. 166 ai sensi del quale l'Unione attua una politica di formazione professionale che rafforza ed integra le azioni degli Stati membri, nel pieno rispetto della responsabilità di questi ultimi per quanto riguarda il contenuto e l'organizzazione della formazione professionale. Per un approfondimento Capperucci D. (2013), *La scuola in Europa: politiche e interventi dell'Unione europea in materia di istruzione e formazione*, FrancoAngeli, Milano. Sulle azioni di coordinamento dell'Unione europea, in prospettiva storica, si veda Coinu G. (2012), *Per un diritto costituzionale all'istruzione adeguata*, cit., 182.

<sup>42</sup> Per un approfondimento sulla European education area si rinvia al sito web <https://education.ec.europa.eu/?etans=it>.

<sup>43</sup> Si veda sul punto l'art. 3 del Regolamento (UE) 2021/817 del Parlamento europeo e del Consiglio del 20 maggio 2021 che istituisce l'Erasmus+: il programma dell'Unione per l'istruzione, la formazione, la gioventù e lo sport e che abroga il regolamento (UE) n. 1288/2013.

<sup>44</sup> Si veda la Comunicazione della Commissione sulla realizzazione dello spazio europeo dell'istruzione entro il 2025, SWD(2020) 212 final, 30.9.2020. Si segnala inoltre risoluzione del Consiglio su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione verso uno spazio europeo dell'istruzione e oltre (2021-2030), 18.2.2021, con l'obiettivo di migliorare la qualità, l'equità, l'inclusione e il successo per tutti nell'istruzione e nella formazione come prima priorità strategica.

chiave verso su cui sviluppare lo spazio europeo dell'istruzione, tra cui l'inclusione e la parità di genere. Si prende infatti atto di come l'istruzione non riesca ancora «a ridurre le disuguaglianze legate allo status socioeconomico, nonostante i sistemi di istruzione più efficienti siano quelli che privilegiano l'equità». Sono purtroppo gli studenti provenienti da contesti svantaggiati a essere maggiormente sovrarappresentati tra gli studenti con risultati insufficienti, così come gli studenti provenienti da contesti migratori. Si ritiene dunque necessario dissociare il livello di istruzione e il conseguimento di risultati dallo status sociale, economico e culturale dei discenti, al fine di garantire che i sistemi di istruzione e formazione migliorino le capacità di ogni individuo e consentano effettivamente una mobilità sociale ascendente. In questo contesto, l'educazione e la cura della prima infanzia svolgono un ruolo cruciale, così come rispondere in modo inclusivo alle esigenze educative degli alunni con un elevato potenziale di apprendimento<sup>45</sup>.

Significativa a tal proposito è anche la Raccomandazione del Consiglio del 28 novembre 2022 sui percorsi per il successo scolastico<sup>46</sup>, che richiama l'azione degli Stati per il rafforzamento di una strategia integrata e globale che comprenda misure di prevenzione, di intervento e di compensazione e che combini misure universali con disposizioni mirate e/o individualizzate per i discenti che richiedono attenzione e sostegno aggiuntivi in ambienti inclusivi. A tal proposito si fa espresso riferimento ai discenti provenienti da un contesto socioeconomico svantaggiato, migratorio, di rifugiati o Rom, quelli con disabilità visibili e non visibili, quelli con bisogni educativi speciali o con problemi di salute mentale e quelli che vivono in zone isolate, insulari o remote, come le regioni ultraperiferiche dell'UE. Si ritiene inoltre decisiva la raccolta di dati a livello nazionale, regionale e locale al fine di conoscere i fattori che incidono sui risultati dell'apprendimento, con particolare riferimento al contesto socioeconomico, nonché per favorire la progettazione di politiche mirate, come pure per l'orientamento, il monitoraggio e la valutazione delle strategie da mettere in atto.

<sup>45</sup> Per un approfondimento delle misure da adottare nello spazio europeo dell'istruzione con riferimento all'inclusione, cfr. Comunicazione della Commissione sulla realizzazione dello spazio europeo dell'istruzione entro il 2025, cit., § 2.2.

<sup>46</sup> Cfr. Raccomandazione del Consiglio del 28 novembre 2022 sui percorsi per il successo scolastico che sostituisce la raccomandazione del Consiglio del 28 giugno 2011 sulle politiche di riduzione dell'abbandono scolastico.

L'istruzione è poi al centro di specifici piani e strategie, tra cui il Piano d'azione per l'istruzione digitale 2021-2027 "Ripensare l'istruzione e la formazione per l'era digitale"<sup>47</sup>, ove si chiarisce come la qualità e l'inclusività dei sistemi di istruzione e formazione e l'offerta di competenze digitali per tutti sia di importanza strategica per l'UE durante la transizione digitale e la transizione verso un'economia verde. È ciò anche in ragione dell'impatto che la pandemia di Covid-19 e il lungo periodo di chiusura delle scuole hanno determinato sull'istruzione dei più giovani, mettendo in luce la necessità di affrontare le sfide e le opportunità dell'istruzione digitale.

Con specifico riferimento alla condizione dei minori, è poi la Strategia sui diritti dei minori (2021-2024)<sup>48</sup> a dedicare una particolare attenzione al diritto all'istruzione, richiamando il diritto di tutti i minori a «sviluppare le proprie competenze e i propri talenti principali, a partire dalla prima infanzia e durante tutto il loro percorso scolastico nonché durante la formazione professionale, anche in contesti di apprendimento non formale». In particolare, l'accesso a un'istruzione inclusiva, non segregata e di qualità dovrebbe essere garantito, tra l'altro, «attraverso un trattamento non discriminatorio indipendentemente dall'origine etnica, dalla religione o dalle convinzioni personali, dalla disabilità, dalla nazionalità, dallo stato di residenza e dall'orientamento sessuale»<sup>49</sup>.

In stretta connessione con tale strategia, nella Garanzia europea per l'infanzia<sup>50</sup>, si raccomanda agli Stati di garantire ai "minori bisognosi"<sup>51</sup> «l'accesso effettivo e gratuito a un'educazione e cura della prima infanzia di alta qualità, all'istruzione e alle attività scolastiche, ad almeno un pasto sano al giorno a scuola e all'assistenza sanitaria». A tal riguardo

<sup>47</sup> Cfr. COM(2020) 624 final del 30.9.2020. Sul tema si veda anche la raccomandazione del Consiglio del 29 novembre 2021 relativa ad approcci di apprendimento integrato per un'istruzione primaria e secondaria di alta qualità e inclusiva (2021/C 504/03).

<sup>48</sup> Si veda la Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato Economico e Sociale Europeo e al Comitato delle Regioni, Strategia dell'UE sui diritti dei minori, COM/2021/142 final, 24.3.2021.

<sup>49</sup> Cfr. Strategia dell'UE sui diritti dei minori, § 2.3. Nonostante i recenti progressi, nella Strategia si evidenzia come i minori che abbandonano prematuramente l'istruzione e la formazione rappresentino ancora circa il 10 % dei giovani nell'UE (e oltre il 60 % per quanto riguarda i giovani Rom) e che soltanto l'83 % dei minori ha completato l'istruzione secondaria superiore (soltanto il 28 % tra i Rom).

<sup>50</sup> Cfr. Raccomandazione del Consiglio del 14.6.2021 (2021/1004).

<sup>51</sup> Con tale espressione la raccomandazione si riferisce alle persone di età inferiore ai 18 anni che sono a rischio di povertà o di esclusione sociale (§ 3, lett. a).

vengono individuate varie misure, tra cui quelle volte a «prevenire e ridurre l'abbandono scolastico, tenendo conto della prospettiva di genere, e a coinvolgere nuovamente i minori che rischiano di abbandonare l'istruzione o la formazione o che le hanno abbandonate, anche fornendo un orientamento personalizzato e rafforzando la cooperazione con le famiglie» e quelle volte a sostenere l'istruzione inclusiva e a evitare le classi separate negli istituti di educazione e cura della prima infanzia e negli istituti di istruzione. Una particolare attenzione, nell'ambito dei minori a rischio di povertà o di esclusione sociale, è posta ai minori provenienti da un contesto migratorio o appartenenti a minoranze etniche, in particolare Rom<sup>52</sup>.

Non mancano poi previsioni più specifiche dedicate alla particolare condizione dei minori stranieri, come in tema di accoglienza e condizione dei minori titolari di protezione internazionale. È la stessa direttiva accoglienza<sup>53</sup> a prevedere che gli Stati membri consentano ai figli minori dei richiedenti asilo e ai richiedenti minori di accedere al sistema educativo in condizioni simili a quelle dei propri cittadini. Gli Stati membri non possono neppure revocare la possibilità di accedere all'istruzione secondaria per il solo fatto che il minore abbia nel frattempo raggiunto la maggiore età. Mentre la direttiva qualifiche<sup>54</sup> prevede che anche per i minori beneficiari di protezione internazionale gli Stati membri offrano il pieno accesso al sistema scolastico, secondo le stesse modalità previste per i loro cittadini. Specifiche previsioni riguardano la parità di trattamento in tema di istruzione, assegni scolastici e borse di studio, come nel caso dei soggiornanti di lungo periodo<sup>55</sup>.

A tal proposito merita di essere richiamato anche il Piano d'azione integrazione e l'inclusione (2021-2027), ove si pone chiaramente in evidenza come le scuole abbiano “il potenziale per essere veri e propri poli

<sup>52</sup> In merito all'attuazione della Garanzia in Italia si veda il *Piano di azione nazionale per l'attuazione della garanzia infanzia* (PANGI), 28.3.2022, elaborato in seno al Gruppo di lavoro denominato “Politiche e interventi sociali in favore dei minorenni in attuazione della Child Guarantee” istituito con decreto del Ministro del Lavoro e delle Politiche sociali (disponibile al link <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/infanzia-e-adolescenza/Documents/PANGI.pdf>). Il Piano è stato elaborato in continuità con il *Quinto Piano nazionale di azione e di interventi per la tutela dei diritti e lo sviluppo dei soggetti in età evolutiva 2022-2023*, disponibile al link <https://famiglia.governo.it>.

<sup>53</sup> Cfr. art. 14 direttiva 2013/33/UE.

<sup>54</sup> Cfr. art. 27 direttiva 2011/95/UE.

<sup>55</sup> Cfr. art. 11 direttiva 2003/109/CE.

di integrazione per i minori e le loro famiglie”. Per questa ragione vengono fissati una serie di obiettivi verso cui tendere l’azione degli Stati membri con il supporto della Commissione<sup>56</sup>. Tra questi figurano: l’aumento del numero di minori migranti e di minori provenienti da un contesto migratorio nel settore dell’educazione della prima infanzia, inclusiva e di alta qualità; la formazione degli insegnanti per l’acquisizione di competenze utili alla gestione di aule multiculturali e multilingue a beneficio sia dei minori migranti sia di quelli autoctoni; la creazione di comunità di apprendimento multi-partecipative con il coinvolgimento dei servizi sanitari e sociali e dei genitori.

## 5. Per una scuola inclusiva. La normativa nazionale

Ad una “scuola aperta, quale laboratorio permanente di ricerca, sperimentazione e innovazione didattica, di partecipazione e di educazione alla cittadinanza attiva” si riferisce la legge n. 107/2015, di riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione, anche nota come “Buona Scuola”. La legge dà attuazione all’autonomia scolastica in stretta connessione con l’affermazione del ruolo centrale della scuola nella società, richiamando il contrasto alle diseguaglianze socio-culturali e territoriali e alla dispersione scolastica.

Successivi decreti legislativi hanno poi attuato ambiti specifici della riforma, incidendo, tra i vari profili: sul sistema di formazione iniziale e di accesso nei ruoli di docente; sui percorsi dell’istruzione professionale; sulla valutazione e certificazione delle competenze, sull’effettività del diritto allo studio; sull’istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni; sulla promozione dell’inclusione scolastica degli studenti con disabilità<sup>57</sup>. È in relazione

<sup>56</sup> Cfr. Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato Economico e Sociale Europeo e al Comitato delle Regioni, *Piano d’azione per l’integrazione e l’inclusione 2021-2027*, COM(2020) 758 final, 24.11.2020, § 4, sezione I.

<sup>57</sup> Per un approfondimento delle misure introdotte si vedano: il d.lgs.n. 59/2017, di riordino, adeguamento e semplificazione del sistema di formazione iniziale e di accesso nei ruoli di docente nella scuola secondaria; il d.lgs. n. 60/2017, sulla promozione della cultura umanistica, sulla valorizzazione del patrimonio e delle produzioni culturali e sul sostegno della creatività; il d.lgs. n. 61/2017, di revisione dei percorsi dell’istruzione professionale, nonché di raccordo con i percorsi dell’istruzione e formazione professionale; il d.lgs. n. 62/2017, in materia di valutazione e certificazione delle competenze; il d.lgs. n. 63/2017, sull’effettività del diritto allo studio; il d.lgs.n. 64/2017, di disciplina della scuola italiana all’estero; il d.lgs. n. 65/2017, sull’istituzione del sistema

a tale ultimo ambito di intervento che viene precisato come l'inclusione scolastica risponda ai differenti bisogni educativi e si realizzi «attraverso strategie educative e didattiche finalizzate allo sviluppo delle potenzialità di ciascuno», oltre a costituire «impegno fondamentale di tutte le componenti della comunità scolastica le quali, nell'ambito degli specifici ruoli e responsabilità, concorrono ad assicurare il successo formativo delle bambine e dei bambini, delle alunne e degli alunni, delle studentesse e degli studenti»<sup>58</sup>.

Sebbene la normativa si applichi esclusivamente agli studenti con disabilità<sup>59</sup>, i principi ivi espressi in tema di inclusione denotano un cambiamento di prospettiva della normativa scolastica che non cerca di dissimulare le differenze o tentare un adattamento della persona al contesto, bensì – come è stato evidenziato<sup>60</sup> – di adeguare il contesto «alle specifiche funzionalità della persona con disabilità in modo da consentirle, pur con le sue diversità, di partecipare alla vita sociale».

Più in generale, un siffatto approccio apre la strada all'«*universalizzazione*», che comporta non solo l'inserimento di correttivi a seguito dell'individuazione di alunni in particolari difficoltà, ma anche e soprattutto la potenziale trasformazione della scuola che dovrà «adattarsi *ex ante* alle esigenze di tutti e di ciascuno»<sup>61</sup>. In questa direzione, l'approccio inclusivo, a cui si è giunti nel tempo<sup>62</sup>, «si pone nella prospettiva di *un'educazione per tutti* e accentua il completamento *per tutti*,

integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni; il d.lgs. n. 66/2017, per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità.

<sup>58</sup> Sul punto cfr. art. 1 d.lgs. n. 66/2017, cit., nonché le successive disposizioni integrative e correttive adottate con d.lgs. n. 96/2019.

<sup>59</sup> Cfr. art. 2 del d.lgs. n. 66/2017, cit., che richiama le bambine e i bambini della scuola dell'infanzia, le alunne e gli alunni della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado, le studentesse e gli studenti della scuola secondaria di secondo grado certificati, ai sensi dell'articolo 3 della legge 5 febbraio 1992, n. 104.

<sup>60</sup> De Luca G. e Morelli A. (2022), *Profili storici*, in Buscema L., Caridà R., De Luca G., Di Maria R., Morelli A. e Pupo V., a cura di, *Lineamenti di legislazione scolastica per l'inclusione*, Giappichelli, Torino, 13.

<sup>61</sup> Così Matucci G. (2019), *Il diritto-dovere dell'inclusione scolastica*, in Marone F. (a cura di), *La doverosità dei diritti. Analisi di un ossimoro costituzionale?*, Editoriale Scientifica, Napoli, 265-281, spec. 277, la quale, peraltro, osserva come tale approccio universale di «accessibilità universale» sia resa possibile «attraverso l'adozione di una pluralità di strategie didattiche differenziate, ossia attraverso la messa in atto di tante, e varie, modalità di approccio didattico, sì che tutti, e ciascuno, all'interno del gruppo-classe siano messi nelle condizioni di accedere al tema proposto, in condizioni di parità con altri e, dunque, indipendentemente dalle condizioni di partenza».

<sup>62</sup> Sulla «progressiva affermazione dell'inclusione scolastica fra Costituzione e legislazione ordinaria» si veda il contributo di Matucci G. (2019), *Il diritto-dovere dell'inclusione scolastica*, cit., spec. 265 ss.



allargandolo a tutte le differenze presenti nei diversi contesti e in un'aula scolastica»<sup>63</sup>, sempre più multiculturale.

Ad una didattica inclusiva si riferisce anche la direttiva del MIUR dedicata agli alunni con bisogni educativi speciali<sup>64</sup>, ove viene chiaramente evidenziato come l'area dello svantaggio scolastico sia «molto più ampia di quella riferibile esplicitamente alla presenza di deficit». Infatti, «in ogni classe ci sono alunni che presentano una richiesta di speciale attenzione per una varietà di ragioni: svantaggio sociale e culturale, disturbi specifici di apprendimento e/o disturbi evolutivi specifici, difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua italiana perché appartenenti a culture diverse». In questi casi si chiede di elaborare un percorso individualizzato e personalizzato per alunni e studenti con bisogni educativi speciali, anche attraverso la redazione di un Piano Didattico Personalizzato (PDP), che ha lo scopo di definire, monitorare e documentare – secondo un'elaborazione collegiale, corresponsabile e partecipata – le strategie di intervento più idonee e i criteri di valutazione degli apprendimenti<sup>65</sup>. Tale piano rappresenta un utile strumento di lavoro in itinere per gli insegnanti e ha anche la funzione di documentare alle famiglie le strategie di intervento programmate.

<sup>63</sup> Medeghini R. (2011), *L'inclusione nella prospettiva ecologica delle relazioni*, in Medeghini R. e Fornasa W., a cura di, *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*, Milano, FrancoAngeli, 95-127, spec. 117. È, dunque, importante l'inclusione, poiché, ad esempio, attraverso il “mero” inserimento «il contesto classe/scuola ospitante [...] non si attiva per realizzare al proprio interno quelle modificazioni culturali, pedagogiche, didattiche, linguistiche, relazionali in grado di favorire una reale e continua accoglienza educativa del minore e indirettamente della sua famiglia», come evidenzia Pavone M. (2012), *Inserimento, Integrazione, Inclusione*, in D'Alonzo L. e Caldin R., a cura di, *Questioni, sfide e prospettive della Pedagogia Speciale*, Napoli, Liguori Editore, Vol. 1, 145-158, spec. 148.

<sup>64</sup> Cfr. direttiva del Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca del 27 dicembre 2012 in tema di bisogni educativi speciali. Si vedano anche i chiarimenti forniti con nota 22 novembre 2013, prot. n. 2563. Per un approfondimento del tema De Luca G. (2022), *Il sistema nazionale di istruzione e formazione nella prospettiva del successo formativo e dell'inclusione sociale*, in Buscema L., Caridà R., De Luca G., Di Maria R., Morelli A. e Pupo V., a cura di, *Lineamenti di legislazione scolastica per l'inclusione*, cit., 41 ss. Sul legame tra inclusione e svantaggio, cfr. Violini L. (2019), *Costituzione e inclusione. Riflessioni conclusive*, in Matucci G., a cura di, *Diritto all'istruzione e inclusione sociale*, cit., 418-419.

<sup>65</sup> L'attivazione del percorso individualizzato e personalizzato in presenza di Bisogni Educativi Speciali è deliberata in Consiglio di classe ovvero, nelle scuole primarie, da tutti i componenti del team docenti. Il PDP è firmato dal Dirigente scolastico (o da un docente da questi specificamente delegato), dai docenti e dalla famiglia. Nel caso in cui sia necessario trattare dati sensibili per finalità istituzionali, si prevede che sia incluso nel PDP apposita autorizzazione da parte della famiglia. Come precisato nella direttiva 27.12.2012, il PDP può essere individuale ma anche riferito a tutti i bambini della classe con BES.

La direttiva in questione, dunque, sotto un primo profilo, estende l'area dei BES abbracciando una definizione ampia di svantaggio scolastico che include anche i casi di non conoscenza della cultura e della lingua italiana; sotto un secondo profilo, essa prevede per tutti gli studenti che si trovano in una tale condizione il diritto alla personalizzazione dell'apprendimento. Pertanto, fermo restando l'obbligo di presentazione delle certificazioni per l'esercizio dei diritti conseguenti alle situazioni di disabilità e di DSA, sarà poi compito dei Consigli di classe o dei teams dei docenti nelle scuole primarie indicare in quali altri casi sia opportuna e necessaria «l'adozione di una personalizzazione della didattica ed eventualmente di misure compensative o dispensative, nella prospettiva di una presa in carico globale ed inclusiva di tutti gli alunni»<sup>66</sup>.

Specifiche indicazioni riguardano poi gli alunni che sperimentano difficoltà derivanti dalla non conoscenza della lingua italiana, ad esempio perché di recente immigrazione. In questi casi è possibile attivare percorsi individualizzati e personalizzati, oltre che adottare strumenti compensativi e misure dispensative (si fa riferimento, ad esempio, all'esonero dalla lettura ad alta voce o dalla scrittura veloce sotto dettatura), monitorando al contempo l'efficacia degli interventi, affinché siano messi in atto per il tempo strettamente necessario<sup>67</sup>. Tali misure hanno carattere transitorio e attinente aspetti didattici, a differenza degli strumenti che dovranno invece essere attivati nei casi di situazioni documentate da diagnosi.

Vari sono dunque i destinatari del PDP nell'ambito degli studenti con BES: gli alunni con DSA (dislessia, disgrafia, disortografia, ecc.) per i quali la legge n. 170/2010 obbliga la scuola alla redazione del suddetto piano; gli alunni con svantaggio linguistico, culturale e socio-economico, gli alunni con disturbi evolutivi (da deficit dell'attenzione e da iperattività). La stesura del PDP è tuttavia obbligatoria solo per gli studenti con DSA o con BES accompagnato da certificazione clinica, negli altri casi il consiglio di classe può decidere di predisporre o meno un PDP, verbalizzando le motivazioni della decisione<sup>68</sup>.

<sup>66</sup>Cfr. circolare ministeriale 8 del 6 marzo 2013 - Strumenti di intervento per gli alunni con bisogni educativi speciali (BES).

<sup>67</sup> In tema di Misure educative e didattiche di supporto, si veda l'art. 5 l. n. 170/2010 (Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico).

<sup>68</sup> Per un approfondimento sul punto si veda Caridà R. (2022), *Il Progetto Individuale, Il Piano Educativo Individualizzato, il Piano didattico Personalizzato*, in Buscema L., Caridà R., De Luca

Altra tipologia di documento è invece il Piano educativo individualizzato (PEI) che deve essere compilato in presenza di studenti con disabilità certificata dal Gruppo di lavoro operativo per l'inclusione istituito presso ogni scuola<sup>69</sup>. Oltre a tenere conto dell'accertamento della condizione di disabilità in età evolutiva ai fini dell'inclusione scolastica, il PEI individua obiettivi educativi e didattici, strumenti, strategie di intervento e modalità di sostegno didattico, compresa la proposta del numero di ore di sostegno alla classe, le modalità di verifica, i criteri di valutazione, gli interventi di inclusione svolti dal personale docente nell'ambito della classe e in progetti specifici, ecc.<sup>70</sup>.

Il Gruppo di lavoro per l'inclusione è chiamato inoltre ad elaborare anche il Piano Annuale per l'Inclusività, al fine di «accrescere la consapevolezza dell'intera comunità educante sulla centralità e la trasversalità dei processi inclusivi in relazione alla qualità dei “risultati” educativi»<sup>71</sup>. Tale Piano rappresenta lo strumento per progettare la propria offerta formativa in senso inclusivo, sviluppando una didattica attenta ai bisogni di ciascuno nel realizzare gli obiettivi comuni. La sua redazione prevede un percorso partecipato e condiviso da parte di tutte le componenti della comunità educante, che richiede un confronto con i temi delle didattiche inclusive, della gestione della classe, dei percorsi individualizzati, nella prospettiva di un miglioramento della qualità dell'inclusione scolastica<sup>72</sup>.

G., Di Maria R., Morelli A. e Pupo V., a cura di, *Lineamenti di legislazione scolastica per l'inclusione*, cit., 203.

<sup>69</sup> Cfr. art. 9 d.lgs. n. 66/2017, ove si afferma che ogni Gruppo di lavoro operativo è composto dal team dei docenti contitolari o dal consiglio di classe, con la partecipazione dei genitori della bambina o del bambino, dell'alunna o dell'alunno, della studentessa o dello studente con disabilità, o di chi esercita la responsabilità genitoriale, delle figure professionali specifiche, interne ed esterne all'istituzione scolastica che interagiscono con la classe e con la bambina o il bambino, l'alunna o l'alunno, la studentessa o lo studente con disabilità nonché con il necessario supporto dell'unità di valutazione multidisciplinare.

<sup>70</sup> Per un approfondimento sui contenuti del PEI cfr. art. 7 d.lgs. n. 66/2017 e D.I. 29 dicembre 2020, n. 182, con il quale sono stati definiti i modelli di piano educativo individualizzato, da adottare da parte delle istituzioni scolastiche, e le modalità per l'assegnazione delle misure di sostegno. In merito al PDP si veda invece l'art. 5 della l. n. 170/2010 e la legge n. 53/2003. Sui differenti contenuti dei Piani (PEI e PDP), cfr. Caridà R. (2022), *Il Progetto Individuale, Il Piano Educativo Individualizzato, il Piano didattico Personalizzato*, cit., 192 ss.

<sup>71</sup> Cfr. direttiva 27 dicembre 2012, § 2.2.5, e circolare n. 8 del 6 marzo 2013 (p. 4).

<sup>72</sup> Il modello, con le relative istruzioni di compilazione, è stato diramato dal Ministero dell'Istruzione con la nota 1551 del 27 giugno 2013.

Si distingue da questa tipologia di strumento il Piano per l'inclusione<sup>73</sup>, che va ad inserirsi nel Piano triennale dell'offerta formativa<sup>74</sup> e definisce le modalità per l'utilizzo coordinato delle risorse, compreso l'utilizzo complessivo delle misure di sostegno sulla base dei singoli PEI di ogni studentessa o studente, e, nel rispetto del principio di accomodamento ragionevole, per il superamento delle barriere e l'individuazione dei facilitatori del contesto di riferimento, nonché per progettare e programmare gli interventi di miglioramento della qualità dell'inclusione scolastica.

L'inclusione scolastica diviene anche parte integrante del procedimento di valutazione delle istituzioni, secondo indicatori predisposti dall'Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione (INVALSI), sulla base, tra i vari, dei seguenti criteri: il livello di inclusività del Piano triennale dell'offerta formativa come concretizzato nel Piano per l'inclusione scolastica; la realizzazione di percorsi per la personalizzazione, individualizzazione e differenziazione dei processi di educazione, istruzione e formazione, definiti ed attivati dalla scuola; il livello di coinvolgimento dei diversi soggetti nell'elaborazione del Piano per l'inclusione e nell'attuazione dei processi di inclusione<sup>75</sup>. Nella definizione di tali indicatori viene sentito anche l'Osservatorio permanente per l'inclusione scolastica<sup>76</sup> al quale sono attribuiti, più in generale compiti di: analisi e studio delle tematiche relative all'inclusione scolastica di studenti e studentesse con accertata condizione di disabilità; monitoraggio delle azioni per l'inclusione scolastica; elaborazione di pareri e proposte sugli atti normativi inerenti all'inclusione scolastica.

Infine, meritevole di attenzione è anche il d.lgs. n. 65/2017, istitutivo del "Sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni", il quale ha chiaramente posto in connessione tutte le varie fasi del percorso educativo e scolastico, con particolare riferimento al primo ciclo di istruzione, sostenendo lo sviluppo dei minori in un processo unitario, in cui le diverse articolazioni del Sistema integrato collaborano attraverso attività di progettazione, di coordinamento

<sup>73</sup> Cfr. art. 8 d.lgs. n. 66/2017

<sup>74</sup> Cfr. art. 1, commi 12 e 14 l. legge n. 107/2015, ove si chiarisce che il piano è il «documento fondamentale costitutivo dell'identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche ed esplicita la progettazione curricolare, extracurricolare, educativa e organizzativa che le singole scuole adottano nell'ambito della loro autonomia».

<sup>75</sup> Art. 4 d.lgs. n. 66/2017.

<sup>76</sup> Art. 15 d.lgs. n. 66/2017.

e di formazione comuni. In tale quadro si afferma espressamente che alle bambine e ai bambini sono garantite pari opportunità di educazione e di istruzione, di cura, di relazione e di gioco – superando disuguaglianze e barriere territoriali, economiche, etniche e culturali – dalla nascita fino ai sei anni, per sviluppare potenzialità di relazione, autonomia, creatività, apprendimento, in un adeguato contesto affettivo, ludico e cognitivo.

## **6. L’istruzione nel Piano nazionale di ripresa e resilienza e le prime misure attuative**

Il Piano nazionale di ripresa e resilienza dedica una particolare attenzione all’istruzione nell’ambito della missione n. 4 “Istruzione e ricerca”, alla quale è assegnato un budget complesso di 30,88 miliardi di euro.

Si prende in particolare atto delle criticità del sistema di istruzione, formazione e ricerca per adottare specifiche riforme e avviare linee di investimento volte a “rafforzare le condizioni per lo sviluppo di una economia ad alta intensità di conoscenza, di competitività e di resilienza”. Tra queste si evidenzia: la carenza strutturale nell’offerta di servizi di educazione e istruzione primarie, con particolare riferimento all’accesso agli asili nido e al tempo pieno; il gap nelle competenze di base; l’alto tasso di abbandono scolastico e i divari territoriali.

Nello specifico, rientrano nell’ambito di competenze del Ministero dell’Istruzione e del Merito 6 riforme che toccano numerosi profili: dalla riorganizzazione del sistema scolastico al sistema di orientamento; dalla formazione del personale alle procedure di reclutamento; dal riordino degli istituti tecnici e professionali a quello degli istituti tecnici superiori (ITS).

Particolarmente rilevante è la riforma del sistema di orientamento adottata nel 2022 e volta al rafforzamento del raccordo tra il primo ciclo di istruzione e il secondo ciclo di istruzione e formazione “per una scelta consapevole e ponderata, che valorizzi le potenzialità e i talenti degli studenti”<sup>77</sup>, nonché per contrastare la dispersione scolastica e

<sup>77</sup> Cfr. DM 22.12.2022, n. 328, con il quale sono state adottate le linee guida per l’orientamento, dando così attuazione alla Riforma 1.4 della milestone M4C1.5 prevista dal Piano nazionale di ripresa e resilienza. Nel decreto si offre una definizione di orientamento come «processo volto a

favorire l'accesso alle opportunità formative dell'istruzione terziaria. Le linee guida a tal fine dedicate hanno previsto l'introduzione di specifici moduli di almeno 30 ore nelle scuole secondarie di I e II grado e la messa a disposizione di una piattaforma digitale per l'orientamento contenente elementi strutturati concernenti il passaggio dal primo al secondo ciclo di studi, la documentazione territoriale e nazionale riguardante il passaggio dal secondo ciclo all'offerta formativa del sistema terziario, la transizione scuola-lavoro, ecc. Viene anche istituito un *e-Portfolio* volto a favorire l'orientamento degli studenti rispetto alle competenze progressivamente maturate negli anni. Si tratta in particolare di una un'innovazione tecnica e metodologica per rafforzare, in chiave orientativa, il “consiglio di orientamento”, che ogni studente riceverà al termine della scuola secondaria di primo grado in vista del percorso di formazione da intraprendere nel secondo ciclo, e il “curriculum dello studente”, che sarà allegato al diploma finale ai fini dell'orientamento e dell'accesso al mondo del lavoro. L'orientamento diviene inoltre una priorità strategica della formazione dei docenti di tutti i gradi di istruzione.

Proprio alla formazione è dedicata una particolare attenzione nel PNRR ai fini della revisione dell'attuale sistema di reclutamento dei docenti, in relazione a un ripensamento della loro formazione iniziale e lungo l'intera carriera, nonché attraverso l'istituzione di una Scuola di Alta formazione continua per dirigenti scolastici, insegnanti e personale ATA<sup>78</sup>.

Sono stati poi previsti alcuni investimenti per le competenze volti alla riduzione dei divari territoriali. In particolare, grazie a interventi mirati alle realtà territoriali e personalizzati sui bisogni degli studenti, si vuole potenziare le competenze di base di studentesse e studenti di I e II ciclo e contrastare la dispersione scolastica, anche in considerazione della condizione in cui si trovano molti giovani, come già

facilitare la conoscenza di sé, del contesto formativo, occupazionale, sociale culturale ed economico di riferimento, delle strategie messe in atto per relazionarsi ed interagire in tali realtà, al fine di favorire la maturazione e lo sviluppo delle competenze necessarie per poter definire o ridefinire autonomamente obiettivi personali e professionali aderenti al contesto, elaborare o rielaborare un progetto di vita e sostenere le scelte relative» (§ 1.3).

<sup>78</sup> Cfr. art. 44 d.l. n. 36/2022, convertito con modificazioni dalla l. n. 79/2022, che ha modificato in varie parti il d.lgs. n. 59/2017, istituendo all'art. 16-bis la “Scuola di alta formazione dell'istruzione”, con compiti, tra i vari: di promuovere e coordinare «la formazione in servizio dei docenti di ruolo, in coerenza e continuità con la formazione iniziale di cui all'articolo 2-bis, nel rispetto dei principi del pluralismo e dell'autonomia didattica del docente, garantendo elevati standard di qualità uniformi su tutto il territorio nazionale».

anticipato nel presente lavoro<sup>79</sup>. Il PNRR richiama azioni specificamente finalizzate al contrasto dell'abbandono scolastico, alla promozione del successo educativo e dell'inclusione sociale, con programmi e iniziative di tutoraggio, consulenza e orientamento attivo e professionale. In questa direzione si pone anche l'allungamento dell'orario scolastico e l'estensione del tempo pieno, con il ripensamento dell'offerta formativa durante l'intera giornata e l'introduzione di attività volte a rafforzare le competenze trasversali di studentesse e studenti. Si vuole in tal modo rafforzare anche il ruolo della scuola nei territori "promuovendo equità, inclusione, coesione sociale, creatività e innovazione"<sup>80</sup>.

Una prima tranche di finanziamenti è stata già ripartita con D.M. 24.6.2022 tra le scuole secondarie di primo e secondo grado individuate alla luce di criteri connessi alla presenza di maggiori rischi di dispersione scolastica<sup>81</sup>. I principali obiettivi degli interventi a tal fine destinati sono tre: il potenziamento delle competenze di base a partire dal primo ciclo, con particolare attenzione alle alunne e agli alunni, alle studentesse e agli studenti che presentino fragilità negli apprendimenti, secondo un approccio di tipo preventivo dell'insuccesso scolastico; il contrasto alla dispersione scolastica, tramite un approccio globale e integrato che valorizzi la motivazione e i talenti di ogni discente all'interno e all'esterno della scuola, in raccordo con le risorse del territorio; il miglioramento dell'approccio inclusivo della didattica curricolare ed extracurricolare delle istituzioni scolastiche in un'ottica di personalizzazione dell'apprendimento. Significativo il richiamo anche ad attività di co-progettazione e cooperazione fra scuole e comunità locali, come procedure attraverso le quali sarà possibile attuare i vari interventi,

<sup>79</sup> Si veda *supra* cap. 1, par. 5 ss.

<sup>80</sup> Per un approfondimento si veda il sito web: <https://pnrr.istruzione.it/competenze/riduzione-dei-divari-territoriali/>

<sup>81</sup> Nello specifico le risorse sono ripartite su base regionale secondo i seguenti criteri e relativi pesi ponderali, calcolati sulla base dei dati ISTAT disponibili a livello regionale: a) tasso di uscita precoce dal sistema di istruzione e formazione nella fascia di età 18-24 anni (indice ELET – Early Leavers from Education and Training): 65%; b) numero di studentesse e studenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado della regione di riferimento: 20%; c) tasso di presenza della popolazione straniera: 5%; d) tasso di popolazione priva di diploma di scuola secondaria nella fascia d'età tra i 25 e i 64 anni: 5%; e) tasso di famiglie con cinque o più componenti: 5%. Le risorse, così ripartite su base regionale, sono poi successivamente ripartite fra le istituzioni scolastiche statali secondarie di primo e secondo grado sulla base dei seguenti criteri e relativi pesi ponderali: a) tasso di fragilità degli apprendimenti, c.d. "dispersione implicita" (percentuale di studenti che in entrambe le materie, italiano e matematica, ha conseguito un risultato molto basso), calcolato dall'Invalsi: 70%; b) numero di studentesse e studenti iscritti nell'istituzione scolastica: 30%.

valorizzando «la sinergia con le risorse territoriali sia istituzionali (servizi sociali e sanitari, del lavoro, della giustizia minorile, di orientamento e formazione professionale, etc.) che del volontariato e del terzo settore, per migliorare l'inclusione e l'accesso al diritto allo studio a tutti»<sup>82</sup>.

Sarà dunque rilevante monitorare l'attuazione delle misure previste nel PNRR e l'impatto che queste avranno per il potenziamento dell'offerta dei servizi di istruzione a tutti i livelli.

<sup>82</sup> Cfr. art. 2, comma 3, D.M. 24.6.2022.





### 3. *Minori stranieri e percorsi scolastici*

I bambini possono dire di avere case più belle, più grandi e più ricche della nostra. Ma anch'io posso dire di avere una scuola come quella dei bambini italiani. Lì, con le maestre e i miei amici, siamo davvero tutti uguali. Tranne che nei regali di Babbo Natale.

*Fabrizio Gatti<sup>1</sup>*

#### **1. L'inserimento scolastico degli alunni e delle alunne senza cittadinanza italiana**

Se il quadro costituzionale di riferimento, nonché le fonti sovranazionali e la legislazione italiana confermano la vocazione universalistica del diritto all'istruzione, occorre adesso analizzare nello specifico la disciplina in tema di inserimento scolastico degli alunni e delle alunne senza cittadinanza italiana.

Nell'ordinamento italiano, in conformità al principio secondo il quale “la scuola è aperta a tutti”, si prevede che i minori stranieri presenti sul territorio nazionale hanno diritto all'istruzione indipendentemente dalla regolarità della posizione in ordine al loro soggiorno, nelle forme e nei modi previsti per i cittadini italiani. La loro iscrizione a ogni tipologia di scuola non deve, dunque, essere subordinata neppure alla regolarità della presenza dei propri genitori<sup>2</sup>. Infatti, i provvedimenti attinenti alle prestazioni scolastiche obbligatorie sono esclusi dagli

<sup>1</sup> Gatti F. (2018), *Viki che voleva andare a scuola*, Mondadori, Milano (1 ed. 2003), 244.

<sup>2</sup> La disciplina di riferimento è dettata agli art. 38 T.U. Imm. e 45 d.P.R. n. 394/1999. I minori stranieri privi di documentazione anagrafica ovvero in possesso di documentazione irregolare o incompleta, sono iscritti con riserva. Per un approfondimento, cfr. Ronchetti L. (2020), *Istruzione*, in Panzera C. e Rauti A., a cura di, *Dizionario dei diritti degli stranieri*, Editoriale Scientifica, Napoli, 340 ss.; Ferrajoli C.F. (2012), *Il diritto all'istruzione dei migranti. Il ruolo delle Regioni*, in Ronchetti L., a cura di, *I diritti di cittadinanza dei migranti. Il ruolo delle Regioni*, Giuffrè, Milano, 211 ss. Sul punto sia consentito rinviare anche a Biondi Dal Monte F. (2013), *Dai diritti sociali alla cittadinanza. La condizione giuridica dello straniero tra ordinamento italiano e prospettive sovranazionali*, Giappichelli, Torino, 174 ss.

ambiti per i quali deve essere esibito il permesso di soggiorno<sup>3</sup>. Tale diritto implica altresì il completamento degli studi e il conseguimento del titolo finale, anche se ciò avviene dopo il compimento della maggiore età. Anche i minori stranieri presenti sul territorio sono soggetti all'obbligo scolastico e ad essi si applicano tutte le disposizioni vigenti in materia di diritto all'istruzione, di accesso ai servizi educativi, di partecipazione alla vita della comunità scolastica.

L'iscrizione dei minori stranieri nelle scuole italiane di ogni ordine e grado deve dunque avvenire nei modi e alle condizioni previste per i minori italiani e può essere richiesta in qualunque periodo dell'anno<sup>4</sup>. In particolare, i minori stranieri dovrebbero essere iscritti nella classe corrispondente all'età anagrafica, salvo che il collegio dei docenti deliberi l'iscrizione a una classe diversa<sup>5</sup>, tenendo conto, tra i vari aspetti: dell'ordinamento degli studi nel paese di provenienza, che può determinare l'iscrizione a una classe immediatamente inferiore o superiore rispetto a quella corrispondente all'età anagrafica; del corso di studi eventualmente seguito nel paese di provenienza; del titolo di studio eventualmente posseduto; dell'accertamento di competenze, abilità e livelli di preparazione.

Spetta dunque al collegio dei docenti formulare le proposte per la ripartizione degli alunni stranieri nelle classi, evitando comunque la costituzione di classi in cui risulti predominante la presenza di alunni stranieri<sup>6</sup>. Sul punto è stato chiarito con una circolare ministeriale che il numero degli alunni stranieri da inserire in ciascuna classe scolastica non dovrebbe superare «di norma» la soglia del 30%, «quale esito di una equilibrata distribuzione degli allievi con cittadinanza non italiana tra istituti che insistono sullo stesso territorio»<sup>7</sup>. L'indicazione può essere derogata dal direttore generale dell'ufficio scolastico regionale in determinate circostanze, come ad esempio in caso di alunni stranieri nati in Italia che abbiano un'adeguata competenza della lingua italiana,

<sup>3</sup> Cfr. Art. 6 T.U. Imm.

<sup>4</sup> Nonostante la chiara formulazione legislativa non sono mancati casi in cui l'iscrizione è stata ritardata o ci è trovati dinanzi ai c.d. «respingimenti scolastici», come rileva Farinelli F. (2020), *Il diritto all'istruzione dei figli dell'immigrazione*, in Giovannetti M., Zorzella N., a cura di, *Ius migrandi. Trent'anni di politiche e legislazione sull'immigrazione in Italia*, FrancoAngeli, Milano, 437.

<sup>5</sup> A tal proposito, come viene rilevato in Ministero dell'Istruzione (2022), *Gli alunni con cittadinanza non italiana*, cit., 52, «il ritardo degli studenti con cittadinanza non italiana è spesso conseguente a inserimenti in classi inferiori a quelle corrispondenti all'età anagrafica, a cui si aggiungono lungo il percorso i ritardi dovuti alle non ammissioni all'anno di corso successivo».

<sup>6</sup> Cfr. 45, comma 2, d.P.R. n. 394/1999.

<sup>7</sup> Cfr. Circolare del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca n. 2 dell'8.1.2010.

o per ragioni di continuità didattica di classi già composte nell'anno trascorso, o ancora in caso di necessità per l'assenza di soluzioni alternative. Di fatto tale limite è stato superato in vari contesti territoriali ove è maggiore la presenza di stranieri, con una percentuale di alunni di origine migratoria che ha toccato anche il 50%<sup>8</sup>.

Il tema dell'inserimento scolastico degli alunni stranieri è stato al centro di alcuni disegni di legge, presentati nelle scorse legislature<sup>9</sup>, volti ad istituire specifiche classi separate o classi-ponte, propedeutiche all'inserimento nelle classi "ordinarie" e finalizzate all'apprendimento della lingua italiana<sup>10</sup>. Il tema ha animato un acceso dibattito per i rischi connessi alla creazione di percorsi scolastici separati e all'impatto di queste misure sull'inclusione di una particolare categoria di alunni. Seppur in relazione a ragioni diverse dalla nazionalità, la Corte costituzionale<sup>11</sup> ha avuto modo di chiarire – come già anticipato – la necessità di mantenere un ambiente scolastico unitario ed evitare i possibili effetti di segregazione e isolamento, e i connessi rischi di regressione, dovuti alla separazione degli alunni all'interno della comunità scolastica.

La conoscenza della lingua italiana resta comunque un elemento centrale per l'apprendimento degli alunni stranieri e la piena partecipazione alla vita scolastica. Tale esigenza è particolarmente avvertita nei neoarrivati, potendo poi sfumare nel tempo, con la permanenza sul territorio nazionale. La stessa legislazione richiama il ruolo dello Stato, delle Regioni e degli enti locali nel garantire l'effettività del diritto allo studio anche mediante l'attivazione di appositi corsi e iniziative per l'apprendimento della lingua italiana. È infatti evidente come la conoscenza della lingua italiana, anche mediante l'organizzazione di corsi in orario extrascolastico, sia la preconditione per un'effettiva partecipazione al percorso di studio e un più facile inserimento nella comunità

<sup>8</sup> Per un quadro delle classi con oltre il 30% di alunni stranieri, cfr. Ministero dell'Istruzione (2022), *Gli alunni con cittadinanza non italiana*, cit., 39.

<sup>9</sup> Si vedano ad esempio nella XVI legislatura il d.d.l. S-1028 (Istituzione delle classi-ponte per l'alfabetizzazione nella lingua italiana e l'integrazione sociale degli studenti stranieri che non conoscono la lingua italiana) e nella XVII legislatura il d.d.l. C-416 (Istituzione delle classi per l'inserimento scolastico destinate all'alfabetizzazione nella lingua italiana e all'integrazione sociale degli studenti stranieri che non conoscono la lingua italiana).

<sup>10</sup> Sul tema, cfr. Brunelli G. (2008), "Welfare e immigrazione: le declinazioni dell'uguaglianza", *Le istituzioni del federalismo*, 5, 551.

<sup>11</sup> Si veda Corte cost. sent. n. 215/1987 in relazione al collocamento dei minori in condizione di disabilità nelle classi. Sul punto Brunelli G. (2008), "Welfare e immigrazione: le declinazioni dell'uguaglianza", cit., 554.

scolastica. Le Regioni sono altresì chiamate, anche attraverso gli enti locali, a promuovere programmi culturali per i diversi gruppi nazionali, anche mediante corsi effettuati presso le scuole superiori o gli istituti universitari.

Specifiche previsioni sono poi dedicate alla comunità scolastica, chiamata ad accogliere le differenze linguistiche e culturali come valore da porre a fondamento del rispetto reciproco, dello scambio tra culture e della tolleranza. In questa direzione si prevede la promozione di iniziative volte all'accoglienza, alla tutela della cultura e della lingua d'origine e alla realizzazione di attività interculturali comuni<sup>12</sup>.

Una particolare attenzione è stata dedicata all'inserimento dei minori ucraini nelle scuole italiane, dopo lo scoppio della guerra russo-ucraina nel febbraio 2022. All'esigenza di assicurare la prosecuzione degli studi ai minori arrivati in Italia si è aggiunta anche la necessità di prevedere specifici percorsi di sostegno anche psicologico, oltre che di accoglienza e inclusione<sup>13</sup>. Molti progetti territoriali sono stati attivati, anche grazie all'iniziativa dei singoli istituti scolastici.

## **2. Le “Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri” e l'insegnamento della lingua italiana**

La conoscenza della lingua italiana è centrale anche nella “Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri”<sup>14</sup>, adottate nel febbraio 2014 come strumento di lavoro «per dirigenti scolastici, insegnanti, genitori, operatori delle associazioni [...] nella consapevolezza che lo studente di origini straniere può costituire un'occasione per ripensare e innovare l'azione didattica a vantaggio di tutti, un'occasione di cambiamento per tutta la scuola».

Si tratta di uno strumento tuttora utile che tocca numerosi profili connessi alla presenza degli alunni stranieri nelle scuole: dalla distribuzione nelle scuole all'iscrizione, dalla valutazione all'orientamento, includendo anche il coinvolgimento e la partecipazione delle famiglie.

<sup>12</sup> Art. 38, comma 3, T.U. Imm.

<sup>13</sup> Si vedano le note ministeriali n. 381 del 4 marzo 2022 “Accoglienza scolastica degli studenti ucraini esuli – Prime indicazioni e risorse” e n. 576 del 24 marzo 2022 “Studenti profughi dall'Ucraina – Contributi alla riflessione pedagogica e didattica”

<sup>14</sup> Le Linee guida del 2014 hanno aggiornato le precedenti Linee guida adottate con circolare ministeriale n. 24 dell'1.3.2006.

Come anticipato, nell'ambito di tali Linee guida una specifica attenzione è dedicata proprio alla lingua<sup>15</sup>, al fine di accompagnare e sostenere lo sviluppo linguistico degli alunni stranieri, consentendo loro di impadronirsi in modo pieno della lingua e delle sue funzioni. Tale obiettivo richiama la necessità di elaborazione modelli organizzativi, percorsi-tipo e strumenti didattici, nella consapevolezza che il percorso didattico dell'italiano lingua seconda (anche indicato L2)<sup>16</sup> è un compito «innovativo che si discosta sia dell'insegnamento di una lingua materna semplificata, sia da quello di una lingua straniera». Esso rappresenta infatti un campo di intervento didattico specifico e al contempo in transizione, perché destinato ad esaurirsi una volta appresa pienamente la lingua italiana. Differenti sono poi le tempistiche di apprendimento dell'italiano L2 per la comunicazione di base, in cui sono decisivi anche gli scambi tra pari, e come lingua veicolare di studio.

Positiva al riguardo la differente modulazione dei percorsi di insegnamento della lingua italiana, per neo-arrivati e nelle successive fasi di inserimento. Viene inoltre ribadito il principio secondo il quale, per imparare rapidamente la lingua italiana l'alunno straniero deve innanzitutto essere inserito nella classe di appartenenza, individuando come strumento essenziale per realizzare una partecipazione attiva quello dei laboratori linguistici, da organizzare nell'orario pomeridiano o ricavando uno spazio nel corso delle mattine. Il modello di riferimento è quello *integrato*, combinando l'apprendimento delle materie oggetto del programma di studi con l'acquisizione delle competenze linguistiche<sup>17</sup>.

Nelle Linee guida si richiama anche l'importanza del plurilinguismo nella scuola<sup>18</sup>, dando visibilità alle lingue di origine degli alunni stranieri negli spazi della scuola e valorizzando la diversità linguistica attraverso momenti di narrazione, testi e libri bilingui, proposte laboratoriali, ecc.

<sup>15</sup> Si veda in particolare il par. 6 delle Linee guida, p. 16 ss.

<sup>16</sup> Con tale espressione si intende la lingua italiana appresa nell'ambiente dove essa costituisce il canale di comunicazione principale. Diverso il caso in cui l'italiano è insegnato all'estero come lingua straniera.

<sup>17</sup> Sul punto si veda Eurydice, *Apprendimento integrato di lingua e contenuto (Content and Language Integrated Learning – CLIL) nella scuola in Europa*, 2006, disponibile in [www.eurydice.org](http://www.eurydice.org). Sul tema di veda più in generale European Education and Culture Executive Agency, Eurydice, *Integrating students from migrant backgrounds into schools in Europe: national policies and measures*, Publications Office, 2019.

<sup>18</sup> A tal fine si veda altresì la Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale del Consiglio d'Europa, II ed., 2016.

Tra le varie attività viene anche segnalata l'organizzazione, in orario extrascolastico di corsi di insegnamento delle lingue non europee diffuse tra gli allievi (arabo, cinese, russo, giapponese), aperti agli alunni madrelingua e agli alunni italiani. Tale pratica, già attivata in alcune scuole, è senz'altro significativa ai fini della valorizzazione delle lingue di origine degli alunni stranieri, quale strumento di arricchimento della comunità scolastica nel suo complesso.

Merita infine di essere richiamata anche la legge n. 107/2015, di riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione, ove si introduce, tra gli obiettivi prioritari da conseguire nell'individuazione del fabbisogno di posti dell'organico, l'alfabetizzazione e il perfezionamento dell'italiano come lingua seconda attraverso corsi e laboratori per studenti di cittadinanza o di lingua non italiana, da organizzare anche in collaborazione con gli enti locali e il Terzo settore, con l'apporto delle comunità di origine, delle famiglie e dei mediatori culturali<sup>19</sup>. Tale legge ha inoltre previsto che la formazione in servizio dei docenti di ruolo sia obbligatoria, permanente e strutturale<sup>20</sup>. Le singole istituzioni scolastiche sono chiamate a definire le attività di formazione in coerenza con il piano triennale dell'offerta formativa, con i risultati emersi dai piani di miglioramento delle scuole, sulla base delle priorità indicate nel Piano nazionale di formazione<sup>21</sup>.

A tal proposito si segnala che il Piano nazionale 2016/2019 per la formazione in servizio dei docenti ha individuato tra le priorità nazionali "L'integrazione, le competenze di cittadinanza e di cittadinanza globale". In particolare è stato evidenziato come la qualità e i risultati dell'integrazione scolastica degli studenti con *background* straniero dipendano in larga misura dalle competenze professionali degli insegnanti e dei dirigenti delle scuole multiculturali. Si ritiene pertanto necessaria, tra i vari profili, l'acquisizione di competenze glottodidattiche specialistiche per i docenti ai fini dell'inserimento dell'italiano agli studenti, anche nati in Italia, che hanno una diversa lingua materna "non solo come pronto soccorso linguistico ma correlata con la valorizzazione dell'identità, della cultura di appartenenza, dei rapporti tra culture, del confronto di valori". Viene inoltre richiamato il necessario sviluppo di

<sup>19</sup> Cfr. art. 1, comma 7, lett. r), legge n. 107/2015.

<sup>20</sup> Cfr. art. 1, comma 124, legge n. 107/2015.

<sup>21</sup> Tale Piano è adottato ogni tre anni con decreto del Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, sentite le organizzazioni sindacali rappresentative di categoria.

competenze per tutti gli insegnanti del team al fine di gestire in modo condiviso eventuali “piani educativi personalizzati”<sup>22</sup>. In questa direzione si vuole promuovere la co-decisione sull’adattamento dei curricula secondo i livelli e i progressi delle competenze linguistiche degli studenti, sia individuando gli obiettivi disciplinari irrinunciabili sia i possibili strumenti alternativi per raggiungerli.

Il tema figura anche tra le priorità della formazione dei docenti per l’a.s. 2022/2023, tra cui rientrano, tra le varie, le “iniziative atte a promuovere pratiche educative inclusive anche per gli alunni nuovi arrivati in Italia (NAI)” e le “iniziative connesse alla diffusione dell’educazione alla sostenibilità ed alla cittadinanza globale”. Più in generale viene confermata la visione strategica della formazione in servizio “come elemento di sviluppo dell’intero sistema educativo”, destinando a tal fine specifiche risorse anche grazie all’individuazione di “Scuole Polo per la Formazione”, al fine di realizzare sul territorio le azioni formative di sistema, definite a livello nazionale.

Merita infine di essere segnalata la crescente importanza che ha assunto negli ultimi anni anche la nuova classe di concorso A-23 “Lingua italiana per discenti di lingua straniera”<sup>23</sup>, introdotta a partire dal 2016 per il potenziamento dell’apprendimento dell’italiano come lingua seconda. Questa classe di concorso è presente in tutti i centri per l’istruzione degli adulti (CPIA), ove sono istituiti percorsi di istruzione di primo livello, percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana per stranieri<sup>24</sup>, percorsi di istruzione di secondo livello in ambito tecnico e artistico.

Si segnala a tal proposito che negli “Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l’integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori”, adottati nel 2022 dall’Osservatorio nazionale per l’integrazione degli alunni stranieri e l’educazione interculturale, vengono proposte una serie di azioni da collocare in un “piano di

<sup>22</sup> Su cui si veda la già citata circolare 6.3.2013, n. 8.

<sup>23</sup> A tal fine si veda il D.P.R. 14 febbraio 2016, n. 19, regolamento recante disposizioni per la razionalizzazione ed accorpamento delle classi di concorso a cattedre e a posti di insegnamento, a norma dell’articolo 64, comma 4, lett. a), del d.l. n. 112/2008, convertito, con modificazioni, dalla l. n. 133/2008. Si veda inoltre il D.D.G. n. 106 del 23 febbraio 2016 (Concorso per titoli ed esami finalizzato al reclutamento del personale docente per i posti comuni dell’organico dell’autonomia della scuola secondaria di primo e secondo grado).

<sup>24</sup> In particolare i percorsi di alfabetizzazione e di apprendimento della lingua italiana, destinati agli adulti stranieri, sono finalizzati al conseguimento di un titolo attestante il raggiungimento di un livello di conoscenza della lingua italiana non inferiore al livello A2 del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue, elaborato dal Consiglio d’Europa.



insegnamento/apprendimento dell'italiano L2, diffuso e di qualità, da realizzarsi in maniera capillare e continuativa, in collaborazione con enti, associazioni, insegnanti specialisti, studenti universitari e volontari". Tra queste figura la necessità di potenziare il numero di posti nella classe di concorso A23, da assegnare non solo ai Centri di istruzione per adulti, ma anche agli altri ordini scolastici per sostenere la lingua dello studio.

A tal proposito sarà anche rilevante il ruolo degli Uffici scolastici regionali per la programmazione dell'organico dei docenti nelle scuole con una maggiore presenza di alunni neo arrivati, incentivando ad esempio un'adeguata dotazione di organico a quegli istituti scolastici che hanno inserito nel proprio Piano dell'Offerta Formativa i laboratori di italiano come lingua seconda.

### **3. L'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura**

Specifici organi sono poi dedicati all'inclusione degli alunni nella scuola, tra cui – come sopra anticipato – l'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura<sup>25</sup>, costituito inizialmente nel 2006 e poi rinnovato nel 2017, in considerazione del progressivo aumento degli alunni con cittadinanza non italiana nati in Italia, ritenuti «portatori di storie e bisogni educativi diversi da coloro che sono appena attivati»<sup>26</sup>.

Con decreto ministeriale<sup>27</sup> sono state definite la composizione e le funzioni dell'Osservatorio, presieduto dal Ministro dell'Istruzione o dal Sottosegretario con delega alle tematiche dell'integrazione. L'organo è composto da: rappresentanti del ministero dell'istruzione, università e ricerca; rappresentanti di altri ministeri impegnati nell'integrazione degli alunni stranieri; rappresentanti di istituti di ricerca, associazioni, enti di rilievo nazionale attivi sulle tematiche in oggetto; dirigenti scolastici.

L'Osservatorio svolge compiti consultivi e propositivi sulle politiche scolastiche dell'integrazione interculturale e sulla loro attuazione, con

<sup>25</sup> Si veda anche l'Osservatorio permanente per l'inclusione scolastica, che si raccorda con l'Osservatorio nazionale sulla condizione delle persone con disabilità, istituito all'art. 15 del d.lgs. n. 66/2017.

<sup>26</sup> Cfr. D.M. n. 643 del 31 agosto 2017. In precedenza si veda il D.M. 6 dicembre 2006 e il D.M. n. 718 del 5 settembre 2014.

<sup>27</sup> Si veda il D.M. 4 dicembre 2019, n. 1119.

particolare riferimento al monitoraggio del processo di integrazione scolastica. È suddiviso in gruppi di lavoro per l'analisi di tematiche di particolare rilevanza, tra cui figurano: l'insegnamento dell'italiano come lingua seconda e il plurilinguismo; la formazione del personale scolastico e per l'istruzione degli adulti; la cittadinanza e le nuove generazioni italiane; la revisione dei curricula in prospettiva interculturale; le scuole nelle periferie.

Tra i documenti e le strategie adottate dall'Osservatorio nel corso degli anni si segnalano “La via italiana per la scuola interculturale” (2007), “Diversi da chi? Raccomandazioni per l'integrazione degli alunni stranieri e l'intercultura” (2015) e nel 2022 i già citati “Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori”.

Tale ultimo documento prende atto in apertura dell'impatto della pandemia sul mondo della scuola e in particolare sugli alunni in situazioni di fragilità, spesso accompagnata da difficoltà economico-sociali e dall'assenza di particolari supporti tecnologici. Vengono a tal fine ribaditi i principi chiave del diritto/dovere all'istruzione di tutti i minori, che presuppone, tra i vari, il tempestivo inserimento dei minori stranieri alla scuola italiana, nonché la necessità di adottare misure, attenzioni e protocolli comuni e condivisi di accoglienza e di inserimento in tutte le scuole, nel grado corrispondente all'età anagrafica, al fine di evitare discrezionalità e disparità da scuola a scuola, da città a città, in una sorta di ingiustificabile “localizzazione dei diritti”.

Numerosi sono gli ambiti toccati dalle proposte ivi contenute: dall'attività degli Uffici Scolastici Regionali, di quelli di ambito territoriale e delle Scuole Polo all'accoglienza e inserimento degli alunni neoarrivati; dall'insegnamento dell'italiano come L2 alla promozione del plurilinguismo e della diversità linguistica; dall'attività di orientamento/riorientamento all'educazione interculturale, per arrivare infine alla formazione dei dirigenti scolastici, dei docenti e del personale non docente.

Rilevante a tal proposito l'attenzione posta all'orientamento degli alunni provenienti da contesti migratori, per i quali può essere efficace che agli incontri con i docenti e gli esperti partecipino anche mediatori linguistico-culturali e che vengano utilizzati materiali e opuscoli informativi in più lingue. Particolare attenzione deve inoltre essere riservata al riorientamento degli studenti finalizzato al cambio di indirizzo e all'orientamento di fronte a scelte cruciali, in merito al quale l'interazione

con le famiglie straniere può essere assai importante, anche in relazione alle loro aspettative sulla formazione scolastica dei figli.

Un richiamo espresso è rivolto anche alla legge n. 92/2019, relativa all'introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica e alle successive "Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica" (decreto 22 giugno 2020), in ragione della connessione con le tematiche trattate negli Orientamenti interculturali.

#### **4. Non discriminazione e accesso alle prestazioni sociali connesse al diritto allo studio**

Strettamente connesso all'adempimento dell'obbligo scolastico è il pieno accesso dei minori stranieri a tutte le prestazioni connesse al diritto allo studio, senza alcuna distinzione rispetto ai minori italiani. Ciò implica la possibilità di beneficiare di borse di studio, sussidi, premi, ecc., in condizione di parità con gli studenti stranieri, senza obbligo di reciprocità<sup>28</sup>.

Tuttavia, non sono mancati casi nei quali, anche in relazione al diritto allo studio, sono state introdotte discipline che hanno visto pregiudicare la condizione degli stranieri regolarmente soggiornanti sul territorio, ad esempio aggravando le condizioni di accesso a diritti e prestazioni.

In alcuni casi è stata ad esempio richiesta una residenza prolungata sul territorio ai fini dell'accesso ad assegni scolastici o altre prestazioni destinate ad agevolare la frequenza scolastica.

Tra i vari casi si segnala quello della Provincia Autonoma di Bolzano che aveva richiesto ai soli stranieri di risiedere da almeno cinque anni sul territorio provinciale per accedere alle prestazioni di natura economica per il diritto allo studio universitario e alle agevolazioni per la frequenza di una scuola situata fuori dalla Provincia<sup>29</sup>. Tali previsioni sono state impugnate dinanzi alla Corte costituzionale, che ha avuto modo di chiarire come il requisito della residenza protratta sul territorio sia inconferente con la *ratio* e la natura di tali prestazioni, ritenendolo in contrasto con gli artt. 3 e 34 Cost. In particolare, se la necessità del «concorso» per l'assegnazione di borse di studio, assegni

<sup>28</sup> Cfr. art. 39, comma 3, lett. c), T.U. Imm.

<sup>29</sup> Si veda la legge della Provincia Autonoma di Bolzano n. 12/2011 (e in particolare l'art. 14, commi 3 e 5).

alle famiglie ed altre provvidenze, ai sensi dell'art. 34 Cost., rende legittima la previsione di forme di graduazione tra gli aventi diritto, «esse devono tuttavia sempre avere un nesso con il bisogno e la meritevolezza dello studente: il che non può dirsi per la durata della residenza in Provincia»<sup>30</sup>. Ed anche la previsione che introduceva per i cittadini dell'Unione europea il requisito della residenza annuale nella Provincia di Bolzano per ottenere le sovvenzioni per i corsi di apprendimento delle lingue straniere è stata dichiarata non conforme a Costituzione. La Corte ha, infatti, ritenuto che il criterio di selezione previsto per diversificare l'accesso alle prestazioni risultasse incompatibile con i principi di ragionevolezza e di uguaglianza di cui all'art. 3 Cost., «dato che la mera durata della residenza non può essere ritenuta una circostanza idonea a differenziare in modo ragionevole le posizioni dei potenziali interessati alla provvidenza in questione»<sup>31</sup>.

Ad analoghe conclusioni la Corte giunge anche nei casi in cui la residenza prolungata sul territorio è richiesta sia agli studenti italiani sia a quelli stranieri per la fruizione di prestazioni connesse al diritto allo studio. È il caso, ad esempio, della legge della Regione Friuli Venezia Giulia che aveva condizionato l'accesso agli assegni di studio alla residenza almeno biennale sul territorio regionale sia per i cittadini italiani sia per quelli stranieri<sup>32</sup>. A tal proposito la Corte ha evidenziato come tali misure di sostegno si ispirino «ad una ragione giustificatrice, connessa al diritto allo studio, che non ha alcun rapporto con “la durata della residenza”»<sup>33</sup>.

<sup>30</sup> Cfr. Corte cost. sent. n. 2/2013, punto 6 del Cons. in dir. In via generale, sul contributo della giurisprudenza costituzionale in materia di diritti sociali degli stranieri, cfr. Cartabia M. (2016), *Gli “immigrati” nella giurisprudenza costituzionale: titolari di diritti e protagonisti della solidarietà*, in Panzera A., Rauti A., Salazar C., Spadaro A., a cura di, *Quattro lezioni sugli stranieri*, Jovene, Napoli, 23.

<sup>31</sup> Si veda in particolare Corte cost. sent. n. 2/2013, cit., punto 7 del Cons. in dir. Per un approfondimento su tale aspetto, cfr. Scuto F. (2013), “Le Regioni e l'accesso ai servizi sociali degli stranieri regolarmente soggiornanti e dei cittadini dell'Unione”, *Dir. imm. e citt.*, 1, 69. Più in generale sul banco di prova della residenza prolungata per l'accesso alle prestazioni di natura sociale, si veda Strazzari D. (2020), *Federalismo e immigrazione. Un'indagine comparata*, Editoriale Scientifica, Napoli, 254 ss.

<sup>32</sup> Cfr. art. 8, comma 2, della l.r. Friuli Venezia Giulia 16/2011, secondo il quale «[p]ossono accedere agli interventi della presente legge gli alunni nel cui nucleo familiare almeno uno dei genitori risieda da almeno ventiquattro mesi nel territorio regionale». Per la disciplina delle prestazioni, cfr. l.r. Friuli Venezia Giulia n. 14/1991, recante norme integrative in materia di diritto allo studio.

<sup>33</sup> Corte cost. sent. n. 222/2013, punto 7 del Cons. in dir.

Del pari incostituzionale è stato ritenuto il requisito della residenza prolungata come condizione preferenziale per l'accesso agli asili nido. Ci si riferisce in particolare alla legge regionale del Veneto che aveva introdotto un titolo di precedenza per l'ammissione dei bambini all'asilo nido basato sulla condizione dei genitori residenti in Veneto anche in modo non continuativo da almeno quindici anni o che prestassero attività lavorativa in regione da almeno quindici anni. A tal proposito chiarendo la doppia valenza, sociale ed educativa, degli asili nido, la Corte ha avuto modo di chiarire l'irragionevolezza di una tale previsione che lega il radicamento territoriale all'educazione dei minori, «essendo ovviamente irragionevole ritenere che i figli di genitori radicati in Veneto da lungo tempo presentino un bisogno educativo maggiore degli altri». La condizione di residenza protratta va inoltre ad ostacolare quell'uguaglianza sostanziale tra genitori con differenti possibilità economiche nello svolgimento della propria attività lavorativa, contraddicendo lo stesso scopo dei servizi sociali di garantire pari opportunità di accesso anche a soggetti che versano in condizione di difficoltà economico-sociale, oltre a frustrare la vocazione universalistica dei servizi sociali privando certi soggetti dell'accesso alle prestazioni pubbliche a seguito dell'esercizio del proprio diritto di circolazione.

Si ricorda inoltre come, anche alla luce del già citato d.lgs. n. 65/2017, che ha istituito il “Sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni”, sia possibile individuare uno stretto legame tra l'accesso ai “servizi educativi per l'infanzia” e alle “scuole dell'infanzia” – seppur non obbligatori e non strettamente afferenti al percorso di istruzione ma più propriamente all'educazione del minore – e la scuola primaria e secondaria. Deve dunque essere facilitato l'accesso ai servizi educativi fin dalla tenera età, perché strettamente legato alla costruzione di un percorso più ampio di educazione e istruzione tutelato dalla Costituzione.

Né può essere aggravata la condizione dei minori stranieri in condizione di disabilità per l'accesso a quelle provvidenze volte a consentirgli un supporto nello svolgimento dei compiti e delle funzioni della propria età, come nel caso dell'indennità di frequenza riconosciuta, tra i vari casi, ai minori che frequentano scuole, pubbliche o private, di ogni ordine e

grado<sup>34</sup>. Tale prestazione era infatti inizialmente riservata ai soli titolari del permesso per soggiornanti di lungo periodo, per il cui rilascio è richiesta – tra le varie – anche una residenza almeno quinquennale sul territorio<sup>35</sup>. La previsione è stata tuttavia ritenuta illegittima dalla Corte costituzionale<sup>36</sup>, poiché il condizionamento che viene imposto ai fini del riconoscimento del beneficio in questione per i minori stranieri, pur regolarmente presenti nel territorio dello Stato, rappresentato dalla titolarità del permesso per soggiornanti di lungo periodo, finisce per determinare, per un periodo minimo di cinque anni, «una sostanziale vanificazione, incompatibile non soltanto con le esigenze di “effettività” e di soddisfacimento che i diritti fondamentali naturalmente presuppongono, ma anche con la stessa specifica funzione della indennità di frequenza». Essa si iscrive in un contesto assai composito e costellato di finalità sociali che coinvolgono beni e valori di primario risalto nel quadro dei diritti fondamentali della persona: si va, infatti, dalla tutela della infanzia e della salute alle garanzie che devono essere assicurate, in situazioni di parità, alle persone in condizione di disabilità, nonché alla salvaguardia di condizioni di vita accettabili per il contesto familiare in cui il minore si trova inserito, «coinvolgendo al tempo stesso l’esigenza di agevolare il futuro ingresso del minore nel mondo del lavoro e la partecipazione attiva alla vita sociale».

Una particolare attenzione merita anche l’accesso alle Università. Oltre al già menzionato caso delle limitazioni poste per la fruizione delle prestazioni di natura economica per il diritto allo studio universitario, vi sono state anche altre differenze di trattamento ritenute illegittime dalla giurisprudenza ordinaria e costituzionale.

È stata ad esempio ritenuta discriminatoria l’applicazione automatica della fascia di contribuzione più elevata ai fini dell’iscrizione universitaria degli studenti stranieri (Trib. Bologna, ordinanza 23 dicembre 2006), così

<sup>34</sup> Cfr. art. 1 della l. n. 289/1990, ai sensi del quale l’indennità di frequenza viene riconosciuta ai minori in condizione di disabilità che presentino «difficoltà persistenti a svolgere i compiti e le funzioni della propria età», al fine di consentire «il ricorso continuo o anche periodico a trattamenti riabilitativi o terapeutici». L’indennità in questione è altresì concessa ai minori che si trovino nelle condizioni anzidette, e «che frequentano scuole, pubbliche o private, di ogni ordine e grado, a partire dalla scuola materna, nonché centri di formazione o di addestramento professionale finalizzati al reinserimento sociale dei soggetti stessi».

<sup>35</sup> Cfr. art. 9 T.U. Imm., il quale richiede, ai fini del rilascio del permesso UE per soggiornanti di lungo periodo: il possesso di un permesso di soggiorno in corso di validità da almeno cinque anni; la disponibilità di un determinato livello di reddito; la disponibilità di un alloggio idoneo.

<sup>36</sup> Cfr. Corte cost. sent. n. 329/2011.

come l'esclusione dall'erogazione dei finanziamenti per i corsi di studio o dall'assegnazione di premi per studenti meritevoli (Trib. Bolzano, ordinanza 16 giugno 2009, e Trib. Brescia, ordinanza 19 gennaio 2010).

La Corte costituzionale ha avuto modo di chiarire anche l'illegittimità della riserva posta a favore dei residenti in Provincia di Trento per l'accesso ai corsi universitari<sup>37</sup>. Essa andava infatti ad incidere sul godimento del diritto allo studio universitario, prefigurando in astratto un criterio di preferenza, incentrato sulla residenza nel territorio provinciale, in grado di determinare l'esclusione di candidati non residenti collocati nelle graduatorie per l'accesso ai corsi universitari a parità di merito con candidati non residenti. La questione offre alla Corte l'opportunità di ribadire come il diritto allo studio comporti non solo «il diritto di tutti di accedere gratuitamente alla istruzione inferiore, ma altresì quello – in un sistema in cui “la scuola è aperta a tutti” (art. 34, primo comma, della Costituzione) – di accedere, in base alle proprie capacità e ai propri meriti, ai “gradi più alti degli studi” (art. 34, terzo comma)»<sup>38</sup>. In questo contesto, assumere che il requisito della residenza possa operare come criterio di favore per l'accesso all'Università, «non solo non trova giustificazione nelle finalità che il diritto ad accedere ai corsi universitari persegue, che sono legate al rafforzamento della capacità e del merito individuali, ma contraddice anche la naturale vocazione dell'istituzione universitaria a favorire la mobilità, oltre che dei docenti, anche degli studenti, al fine di incentivare e valorizzare le attività sue proprie e la loro tendenziale universalità»<sup>39</sup>.

<sup>37</sup> Cfr. Corte cost. sent. n. 42/2021, avente ad oggetto l'art. 2, comma 1, della legge della Provincia Autonoma di Trento n. 29/1993, come modificato dall'art. 68, comma 2, della legge della Provincia Autonoma di Trento n. 18/2011.

<sup>38</sup> A tal proposito la Corte costituzionale, nella richiamata sent. n. 42/2021, ha evidenziato come al godimento del diritto allo studio si correla funzionalmente la stessa autonomia attribuita dall'art. 33, sesto comma, Cost., alle università, che infatti non assume rilievo unicamente per i profili organizzativi interni, ma anche per il «rapporto di necessaria reciproca implicazione» con i diritti costituzionalmente garantiti di accesso all'istruzione universitaria (sentenze n. 42 del 2017 e n. 383 del 1998). Per un commento alla decisione, cfr. Desantis V. (2021), “Il requisito della residenza in rapporto all'accesso al diritto allo studio: la sent. n. 42/2021 della Corte costituzionale”, in [www.forumcostituzionale.it](http://www.forumcostituzionale.it), 3, 130 ss.

<sup>39</sup> Corte cost. sent. n. 42/2021, cit., punto 6.3 del *Cons. in dir.*

## 5. L’inserimento scolastico dei minori stranieri in accoglienza e dei minori stranieri non accompagnati

Nell’ambito della categoria dei minori stranieri, una particolare attenzione deve essere dedicata ai minori stranieri in accoglienza e ai minori non accompagnati: minorenni non aventi la cittadinanza italiana o dell’Unione europea che si trovano per qualsiasi causa nel territorio dello Stato o che sono altrimenti sottoposti alla giurisdizione italiana, privi di assistenza e di rappresentanza da parte dei genitori o di altri adulti per loro legalmente responsabili in base alle leggi vigenti nell’ordinamento italiano<sup>40</sup>. Proprio perché giunti sul territorio nazionale senza una rete parentale di assistenza e di cura, i minori non accompagnati sono maggiormente vulnerabili ed esposti al rischio di marginalità sociale, sfruttamento, tratta di esseri umani. Per tale ragione a questa tipologia di minori è stata dedicata una particolare attenzione nella disciplina dell’Unione europea e in quella nazionale.

Infatti, come evidenziato anche nella già richiamata Strategia dell’UE sui diritti dei minori, i minori migranti, compresi i rifugiati, «sono molto spesso esposti a rischi di abuso e hanno sofferto forme estreme di violenza e sfruttamento (guerra, conflitti violenti, sfruttamento, tratta di esseri umani, abusi di tipo fisico, psicologico e sessuale) prima e/o dopo il loro arrivo sul territorio dell’UE». Per tali ragioni la particolare vulnerabilità dei minori nel contesto della migrazione o in ragione della loro provenienza da un tale contesto richiede

<sup>40</sup> Per tale definizione cfr. art. 2, legge n. 47/2017. Qualora un minore non accompagnato sia rintracciato sul territorio nazionale, questi deve essere segnalato alle autorità di polizia, ai servizi sociali o ad altri rappresentanti dell’ente locale nel territorio in cui si trova o all’autorità giudiziaria. Presso il Ministero del lavoro e delle politiche sociali è istituito il “Sistema informativo nazionale dei minori non accompagnati”, nell’ambito del quale sono raccolti i dati relativi alla presenza dei minori non accompagnati sul territorio nazionale, garantendone il superiore interesse e i diritti tra cui, in particolare, quello alla protezione (art. 9 l. n. 47/2017). Una particolare attenzione è dedicata all’identificazione del minore e all’accertamento dell’età, da svolgersi in via prioritaria attraverso un documento anagrafico, anche avvalendosi della collaborazione delle autorità diplomatico-consolari. Sulle presenze in Italia si vedano i report statistici e di monitoraggio curati dal Ministero del lavoro e delle politiche sociali, Direzione Generale dell’immigrazione e delle politiche di integrazione, disponibili al sito [www.lavoro.gov.it](http://www.lavoro.gov.it). Per un approfondimento del tema, si veda in dottrina Tomasi M. (2020), “Verso la definizione di uno statuto giuridico dei minori stranieri non accompagnati in Europa? Modelli astratti e concreti di tutela della vulnerabilità”, *Rivista AIC*, 1, 519 ss.; Panforti M.D. e Valente C., a cura di (2021), *Protecting Unaccompanied Children. Towards European Convergence*, Mucchi editore, Modena; Valtolina G.V., a cura di (2014), *I minori stranieri non accompagnati in Italia. Sfide e prospettive*, Mc Graw Hill, Milano.



una tutela e un sostegno aggiuntivi e mirati da parte dell'Unione europea, così come degli Stati membri.

Nel contesto nazionale, si prevede che, nell'applicazione delle misure di accoglienza<sup>41</sup>, assuma carattere di priorità il superiore interesse del minore «in modo da assicurare condizioni di vita adeguate alla minore età, con riguardo alla protezione, al benessere ed allo sviluppo anche sociale del minore, conformemente a quanto previsto dall'articolo 3 della Convenzione sui diritti del fanciullo». Per la valutazione dell'interesse superiore del minore occorre procedere all'ascolto del minore, tenendo conto della sua età, del suo grado di maturità e di sviluppo personale, anche al fine di conoscere le esperienze pregresse e valutare il rischio che il minore sia vittima di tratta di esseri umani.

I figli minori dei richiedenti asilo e i richiedenti minori sono accolti in strutture con i genitori, i fratelli minori non coniugati o altro adulto legalmente responsabile. Nella predisposizione delle misure di accoglienza devono essere assicurati i servizi destinati alle esigenze della minore età, comprese quelle ricreative. Si prevede espressamente che i minori richiedenti protezione internazionale o i minori figli di richiedenti protezione internazionale sono soggetti all'obbligo scolastico e accedono ai corsi e alle iniziative per l'apprendimento della lingua italiana<sup>42</sup>.

Per quanto riguarda l'accoglienza dei minori stranieri non accompagnati, questa è garantita in apposite strutture per minori<sup>43</sup>. Il personale qualificato della struttura di accoglienza è chiamato a compilare un'apposita cartella sociale, evidenziando gli elementi utili alla

<sup>41</sup> Cfr. artt. 18, 19 e 19-bis del d.lgs. n. 142/2015, così come modificati dalla l. n. 47/2017.

<sup>42</sup> Cfr. art. 21 d.lgs. n. 142/2015. Sul sistema di accoglienza e i diritti dei richiedenti asilo, cfr. Siccardi C. (2021), *I diritti costituzionali dei migranti in viaggio. Sulle rotte del Mediterraneo*, Editoriale Scientifica, Napoli, 307 ss.

<sup>43</sup> Tali strutture sono disciplinate all'art. 19 del d.lgs. n. 142/2015, così come modificato dalla legge n. 47/2017. Si prevede in particolare che i minori non accompagnati siano accolti in strutture governative di prima accoglienza loro destinate per le esigenze di soccorso e di protezione immediata. La prosecuzione dell'accoglienza avviene nelle strutture del sistema di accoglienza e integrazione (c.d. SAI), e in particolare nei progetti specificamente destinati a tale categoria di soggetti vulnerabili. In caso di temporanea indisponibilità in tali strutture, l'assistenza e l'accoglienza del minore sono temporaneamente assicurate dalla pubblica autorità del Comune in cui il minore si trova. In presenza di arrivi consistenti e ravvicinati di minori non accompagnati, qualora l'accoglienza non possa essere assicurata dai Comuni, sarà competenza del Prefetto attivare strutture ricettive temporanee esclusivamente dedicate ai minori non accompagnati. Sul punto sia consentito rinviare a Biondi Dal Monte F. e Rossi E. (2022), *Diritto e immigrazioni. Percorsi di diritto costituzionale*, Il Mulino, Bologna, 242.

determinazione della soluzione di lungo periodo migliore nel superiore interesse del minore. Gli enti locali possono promuovere la sensibilizzazione e la formazione di affidatari per favorire l'affidamento familiare dei minori stranieri non accompagnati in via prioritaria rispetto al ricovero in una struttura di accoglienza. In ogni caso, al fine di garantire il diritto all'unità familiare, deve essere tempestivamente avviata ogni iniziativa per l'individuazione dei familiari del minore non accompagnato richiedente protezione internazionale.

La disciplina di riferimento dedica una particolare attenzione anche all'istruzione<sup>44</sup>, prevedendo che, a decorrere dal momento dell'inserimento del minore nelle strutture di accoglienza, le istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado e le istituzioni formative accreditate dalle regioni e dalle Province autonome di Trento e di Bolzano sono chiamate ad attivare le misure per favorire l'assolvimento dell'obbligo scolastico e formativo da parte dei minori stranieri non accompagnati. A tal proposito è richiamata anche la possibilità di predisporre progetti specifici che prevedano, ove possibile, l'utilizzo o il coordinamento dei mediatori culturali, nonché di convenzioni volte a promuovere specifici programmi di apprendistato.

Si prevede inoltre che i titoli conclusivi dei corsi di studio delle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado sono rilasciati ai medesimi minori con i dati identificativi acquisiti al momento dell'iscrizione, anche quando gli stessi hanno compiuto la maggiore età nelle more del completamento del percorso di studi.

Specifiche previsioni sono poi dettate in tema di diritti fondamentali (diritto alla salute, all'istruzione, all'ascolto e all'assistenza legale), misure di accompagnamento verso la maggiore età e misure di integrazione di lungo periodo<sup>45</sup>.

<sup>44</sup> Cfr. art. 14 l. n. 47/2017.

<sup>45</sup> Tra le novità della legge n. 47/2017 si segnala altresì l'istituzione dell'elenco dei tutori volontari, a cui possono essere iscritti privati cittadini, selezionati e adeguatamente formati, disponibili ad assumere la tutela di un minore straniero non accompagnato o di più minori, nel numero massimo di tre. Per un approfondimento, cfr. Di Napoli E. (2018), *La tutela volontaria dopo la legge n. 47/2017*, in Annoni A., a cura di, *La protezione dei minori non accompagnati al centro del dibattito europeo ed italiano*, Jovene, Napoli, 73 ss. Tra gli interventi di integrazione diretti ai minori non accompagnati si veda, ad esempio, il progetto "Percorsi" e le sue varie fasi di attuazione, promosso dalla Direzione Generale dell'Immigrazione e delle Politiche di integrazione del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, in collaborazione con ANPAL Servizi s.p.a., e dedicato alla realizzazione di percorsi integrati di inserimento socio-lavorativo di minori non accompagnati e di

I minori non accompagnati rientrano inoltre tra gli alunni fuori dalla famiglia di origine ai quali sono dedicate anche le *Linee guida per il diritto allo studio*, adottate nel 2017<sup>46</sup>, e volte a fornire vari chiarimenti relativi all'iscrizione scolastica, all'inserimento nelle classi, all'orientamento, ecc. Tra i profili di interesse si segnala la necessità di agevolare l'inserimento scolastico nei casi di trasferimento dei minori da una scuola all'altra, ad esempio in relazione all'inizio di un progetto di affidamento o a seguito del trasferimento da una struttura di accoglienza all'altra. Si richiama anche la necessità di un percorso personalizzato «che valorizzi la resilienza, competenza che i minorenni fuori dalla famiglia acquisiscono nei diversi contesti di vita e che consente loro di poter svolgere un ruolo attivo nelle esperienze di apprendimento tra pari»<sup>47</sup>.

## **6. Il raggiungimento della maggiore età: percorsi di integrazione e permessi di soggiorno**

Il percorso scolastico intrapreso dal minore straniero può risultare assai importante anche ai fini della sua permanenza in Italia una volta raggiunta la maggiore età.

Infatti, al minore in possesso di un permesso per motivi familiari<sup>48</sup> può essere rilasciato, al compimento dei diciotto anni, un permesso di soggiorno per motivi di studio, di accesso al lavoro, di lavoro subordinato o autonomo, per esigenze sanitarie o di cura. Poter dunque continuare gli studi in Italia o aver positivamente avviato un percorso lavorativo è decisivo anche ai fini della sussistenza delle condizioni per il rilascio dei suddetti permessi di soggiorno.

Anche i minori stranieri non accompagnati possono chiedere la conversione del permesso per minore età in permesso di soggiorno per

giovani migranti fino a 24 anni (che abbiano fatto ingresso in Italia come minori non accompagnati). Per maggiori informazioni, cfr. [www.integrazionemigranti.gov.it](http://www.integrazionemigranti.gov.it).

<sup>46</sup> All'elaborazione delle *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni fuori dalla famiglia di origine* hanno partecipato rappresentanti del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca e dell'Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza, nonché esponenti delle principali associazioni impegnate nell'inclusione dei minori stranieri o vulnerabili.

<sup>47</sup> Si vedano le *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni fuori dalla famiglia di origine*, cit., 8-9, in relazione alla gestione quotidiana in classe.

<sup>48</sup> Cfr. art. 31, comma 1, T.U. Imm.

motivi di studio, di accesso al lavoro ovvero di lavoro subordinato o autonomo<sup>49</sup>. Per i minori affidati o sottoposti a tutela si richiede il parere positivo del Comitato per i minori stranieri, le cui competenze sono state oggi trasferite al Ministero del lavoro e delle politiche sociali (Direzione Generale dell'Immigrazione e delle Politiche di Integrazione)<sup>50</sup>. Negli altri casi si chiede che i minori siano stati ammessi per un periodo non inferiore a due anni in un progetto di integrazione sociale e che si trovino sul territorio nazionale da non meno di tre anni<sup>51</sup>.

Si tratta di una procedura che consente di assicurare la prosecuzione del percorso di integrazione positivamente intrapreso dal minore, evitando la condizione di irregolarità nel delicato momento di passaggio alla maggiore età. Nel corso del 2022, la Direzione Generale dell'Immigrazione e delle Politiche di Integrazione ha emesso 2.597 pareri. Particolarmente interessante ai fini del presente lavoro è la tipologia di percorso di integrazione che ha portato alla conversione del permesso di soggiorno. Infatti, il percorso realizzato con maggior frequenza è stato proprio quello scolastico e formativo, coinvolgendo l'86% dei neomaggiorenni, per un totale di 2.234 pareri emessi, analogamente a quanto già avvenuto del 2021. A seguire, il 14% dei pareri emessi ha riguardato neomaggiorenni che hanno realizzato un percorso di inserimento socio-lavorativo.

Sulla conversione del permesso di soggiorno per i minori stranieri non accompagnati è intervenuto il d.l. n. 20/2023, convertito con modificazioni dalla legge n. 50/2023, limitando la durata dei permessi per

<sup>49</sup> Cfr. art. 32, comma 1-bis, T.U. Imm.

<sup>50</sup> Cfr. Linee – Guida dedicate al rilascio dei pareri per la conversione del permesso di soggiorno dei minori stranieri non accompagnati al raggiungimento della maggiore età, adottate con decreto direttoriale del 27 febbraio 2017 del Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali, Direzione Generale Dell'immigrazione e delle Politiche di integrazione. Il parere del Comitato per i minori stranieri è stato inserito all'art. 32 T.U. Imm. dal d.l. n. 89/2011, convertito in legge n. 129/2011, valorizzando in tal modo l'effettivo percorso di integrazione compiuto dal minore non accompagnato prima del compimento della maggiore età e proponendo un esame caso per caso delle richieste.

<sup>51</sup> L'ente gestore dei progetti deve avere rappresentanza nazionale ed essere iscritto nel registro istituito presso la Presidenza del Consiglio dei ministri ai sensi dell'articolo 52 d.P.R. n. 394/1999. Ai sensi dell'art. 32, comma 1-ter, T.U. Imm., l'ente gestore dei progetti deve garantire e provare con idonea documentazione, al momento del compimento della maggiore età: che l'interessato si trova sul territorio nazionale da non meno di tre anni; che ha seguito il progetto per non meno di due anni; che ha la disponibilità di un alloggio e frequenta corsi di studio ovvero svolge attività lavorativa retribuita nelle forme e con le modalità previste dalla legge italiana, ovvero è in possesso di contratto di lavoro anche se non ancora iniziato.

motivi di studio e lavoro rilasciati ai neomaggiorenni al periodo massimo di un anno<sup>52</sup>. Le ragioni di tale limitazione non sembrano tuttavia facilitare la permanenza di stranieri integrati sul territorio, tanto più se giovani migranti arrivati in Italia senza una rete familiare di supporto. Tale decreto ha anche abrogato la previsione secondo la quale il mancato rilascio del parere da parte del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali non poteva legittimare il rifiuto del rinnovo del permesso di soggiorno, nonché l'applicazione del silenzio assenso al procedimento di conversione del permesso.

## **7. Il percorso di istruzione può essere un elemento necessario ma anche sufficiente per l'acquisto della cittadinanza italiana?**

Il percorso di istruzione potrebbe assumere un'ulteriore valenza anche ai fini dell'acquisto della cittadinanza italiana. Vari progetti di riforma della legge n. 91/1992 hanno proposto l'introduzione di percorsi più favorevoli per riconoscere la cittadinanza ai minori nati in Italia da genitori stranieri o comunque giunti successivamente ma inseriti nel sistema scolastico nazionale.

Le maggiori sollecitazioni verso una riforma legislativa in materia di cittadinanza provengono, infatti, dalla lettura dei dati sui minori e giovani stranieri presenti sul territorio nazionale. Sono soprattutto le "seconde generazioni di migranti"<sup>53</sup>, quelle nate o giunte in tenera età

<sup>52</sup> La disposizione è stata in più occasioni oggetto di modifica. Sulle modifiche introdotte nel 2009 si vedano Miazzi L. e Perin G. (2009), "*Legge n. 94/2009: peggiora anche la condizione dei minori stranieri*", *Dir. Imm. Citt.*, 4, 178 ss. e Consoli D., Giovannetti M. e Zorzella N. (2010), "Il nuovo art. 32 del TU immigrazione: esiste ancora il principio di parità di trattamento per i minori stranieri?", *Dir. Imm. Citt.*, 3, 114 ss. Sulle successive modifiche introdotte nel 2011 si veda Consoli D., Giovannetti M. e Zorzella N. (2011), "La conversione del permesso di soggiorno del cittadino straniero alla maggiore età: le modifiche all'art. 32 TU n. 286/1998 e il ruolo del Comitato per i minori stranieri", *Dir. Imm. e Citt.*, 2011, 3, 62 ss. Già in precedenza, con la sentenza n. 198/2003, la Corte costituzionale si era pronunciata sulla legittimità dell'art. 32 del testo unico T.U. Imm., chiarendo la posizione di parità esistente tra minori sottoposti a tutela e minori sottoposti ad affidamento e richiamando, al riguardo, i principi contenuti nell'art. 30, secondo comma, e nell'art. 31, secondo comma, della Costituzione.

<sup>53</sup> Con tale espressione ci si riferisce agli stranieri nati in Italia o giunti sul territorio nazionale in tenera età o comunque prima della maggiore età. Una definizione univoca è molto complessa. Sul punto si veda Rumbaut R. (1997), "*Assimilation and its discontents: between rhetoric and reality*", in *International Migration Review*, 4, 923 ss., che ha distinto i giovani di seconda generazione in tre categorie: «Generazione 1,75», relativa ai minori che nascono all'estero o si trasferiscono

sul territorio nazionale, a testimoniare quel radicamento dei migranti sul territorio nazionale che – come è stato evidenziato<sup>54</sup> – fa divenire lo straniero «il simbolo più eloquente delle difficoltà che le società avanzate incontrano nel costruire nuove forme di legame sociale e di appartenenza a un destino comune, più flessibili e inclusive eppure capaci di salvaguardare i valori fondanti delle società aperte e democratiche».

Nel corso delle ultime legislature sono state presentate varie proposte di revisione della legge sulla cittadinanza che tuttavia non hanno portato all'approvazione di una riforma.

In particolare, nel corso della XVII legislatura, ampio è stato il dibattito sul cosiddetto *ius soli* e dunque sulla necessità di introdurre la possibilità per i nati in Italia da genitori stranieri di acquisire la cittadinanza italiana<sup>55</sup>. Particolarmente interessante ai fini del presente lavoro è la proposta di introdurre una previsione volta a riconoscere la cittadinanza italiana a coloro che avessero frequentato e/o concluso uno o più cicli di istruzione in Italia (c.d. *ius culturae*)<sup>56</sup>.

Anche nella XVIII legislatura vari disegni di legge hanno ripreso tale discussione proponendo, tra i vari interventi di riforma, la possibilità di acquistare la cittadinanza da parte del minore straniero nato in Italia o che vi ha fatto ingresso entro il compimento del dodicesimo anno di età in presenza della seguenti condizioni: residenza legale in

all'estero in età prescolare; «Generazione 1,5», relativa ai minori tra i 6 e i 12 anni, che iniziano il processo di socializzazione e la scuola primaria nel paese d'origine, ma completano l'educazione scolastica all'estero; «Generazione 1,25», che comprende i giovani che emigrano tra i 13 e i 17 anni. Come si è visto nel cap. 1, par. 7, nel citato rapporto *Gli alunni con cittadinanza non italiana*, a.s. 2020/2021, ci si è riferiti ai soli nati in Italia. Sul tema si veda Tognetti Bordogna M. (2007), *Le seconde generazioni: bambini e adolescenti della migrazione*, in Id, a cura di, *Arrivare non basta. Complessità e fatica della migrazione*, FrancoAngeli, Milano, 143 ss.

<sup>54</sup> Al riguardo cfr. Ambrosini M. (2004), *Il futuro in mezzo a noi. Le seconde generazioni scaturite dall'immigrazione nella società italiana dei prossimi anni*, in Ambrosini M. e Molina S., a cura di, *Seconde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*, Fondazione Giovanni Agnelli, Torino, 5. Sulla natura intrinsecamente escludente e discriminante della cittadinanza e di ogni Stato, cfr. Bonetti P. (2020), «Migrazioni e stranieri di fronte alla Costituzione: una introduzione», *Diritto costituzionale*, 19.

<sup>55</sup> Si è discusso a tal proposito di «*ius soli temperato*» richiedendo assieme alla nascita sul territorio nazionale anche altre condizioni, come la residenza pregressa dei genitori sul territorio, il possesso di un determinato titolo di soggiorno, ecc.

<sup>56</sup> I numerosi disegni di legge all'esame del Parlamento venivano unificati nel testo A.S. 2092, approvato dalla Camera dei deputati il 13 ottobre 2015 e poi trasmesso al Senato dove tuttavia l'esame non è stato concluso entro lo scioglimento delle Camere.

Italia e frequenza nel territorio nazionale, per almeno cinque anni, di uno o più cicli scolastici presso istituti appartenenti al sistema nazionale di istruzione o percorsi di istruzione e formazione professionale idonei al conseguimento di una qualifica professionale (c.d. *ius scholae*)<sup>57</sup>.

Tale ultima proposta è stata ripresa anche in alcuni disegni di legge presentati nella XIX legislatura<sup>58</sup>, accompagnata da una disciplina transitoria volta a favorire l'acquisto della cittadinanza per quanti abbiano maturato i requisiti per l'acquisizione della cittadinanza *iure culturae* prima dell'entrata in vigore della legge e abbiano già compiuto venti anni di età, limite fissato per l'acquisto della cittadinanza a seguito della frequenza di un ciclo di istruzione in Italia<sup>59</sup>.

Al di là delle varie opzioni normative, le proposte di riforma richiamate testimoniano la necessità di valorizzare la presenza stabile e strutturale dei cittadini stranieri nella società contemporanea e le seconde e terze generazioni di migranti, privilegiando il legame di fatto sviluppato tra l'individuo e lo Stato rispetto a una rigida applicazione di convenzioni formali. Come è stato evidenziato<sup>60</sup>, dovrebbe essere sviluppata l'idea di una «comunità dei cittadini» costruita con il contributo di tutti coloro che sono attivi e presenti all'interno dello spazio sociale, introducendo in questa direzione modalità di acquisto della

<sup>57</sup> Tra questi si segnalano il d.d.l. A.C. 105, presentato alla Camera dei deputati, e il d.d.l. A.S. 70, presentato al Senato. Si veda in particolare il testo unificato A.C. n. 105-A (C. 105-717-920-2269-194-221-222-3511-2981-A). Tale ultima proposta prevede che, con decreto del Ministro del lavoro e delle politiche sociali, di concerto con il Ministro dell'Istruzione, previa intesa in sede di Conferenza permanente per i rapporti tra lo Stato, le Regioni e le Province autonome di Trento e di Bolzano ai sensi dell'articolo 3 del decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281, siano definiti i requisiti essenziali che i percorsi di istruzione e formazione professionale devono possedere ai fini dell'idoneità a costituire titolo per l'acquisto della cittadinanza. La cittadinanza si acquista a seguito di una dichiarazione di volontà in tal senso espressa, entro il compimento della maggiore età dell'interessato, da un genitore legalmente residente in Italia o da chi esercita la responsabilità genitoriale, all'ufficiale dello stato civile del comune di residenza del minore. Entro due anni dal raggiungimento della maggiore età, l'interessato può rinunciare alla cittadinanza italiana se in possesso di altra cittadinanza.

<sup>58</sup> Cfr. A.S. n. 20.

<sup>59</sup> Sulla disciplina transitoria si veda A.C. n. 314, A.S. n. 70. Con parziali modifiche si veda anche A.C. n. 255.

<sup>60</sup> Cfr. Balibar E. (2004), *Noi cittadini d'Europa? Le frontiere, lo stato, il popolo*, Manifesto Libri, Roma, 91. Sul punto di veda anche Azzariti G. (2011), "La cittadinanza. Appartenenza, partecipazione, diritti delle persone", *Diritto pubblico*, 2, 429. Sul tema, più in generale, Benhabib S. (2006), *I diritti degli altri. Stranieri, residenti, cittadini*, Raffaello Cortina editore, Milano.

cittadinanza volte a considerare la dimensione partecipativa della cittadinanza. In questa direzione sembrano porsi le proposte in tema di *ius culturae* o *ius scholae*, valorizzando la frequenza di un ciclo di istruzione e formazione in Italia. Inoltre, se si vuole contrastare la tendenza della cittadinanza a porsi come una condizione che tende ad escludere «occorre lavorare a riaprirne teoricamente e praticamente il movimento costitutivo, guardando alla stessa appartenenza non come a uno “status legale”, ma come a “una forma di identificazione, un tipo di identità politica: qualcosa che deve essere costruito e non di empiricamente dato”»<sup>61</sup>.

La legislazione vigente non consente al momento di valorizzare il percorso di istruzione maturato in Italia. Il minore nato in Italia potrà acquisire la cittadinanza se vi risiederà legalmente senza interruzioni fino al raggiungimento della maggiore età e dichiarerà di voler acquistare la cittadinanza italiana entro un anno dalla suddetta data<sup>62</sup>. Non è tuttavia sempre agevole dimostrare il requisito della residenza legale sul territorio fino al compimento della maggiore età, il quale può infatti essere inficiato da eventuali interruzioni nelle registrazioni anagrafiche. Al riguardo, positive sono le semplificazioni introdotte nel 2013 e volte ad evitare che ricadano sui minori eventuali inadempimenti riconducibili ai genitori o agli uffici della pubblica amministrazione, purché egli possa comunque dimostrare la sua presenza effettiva in Italia fino alla maggiore età con idonea documentazione (ad esempio pagelle scolastiche, certificazioni di vaccinazioni sanitarie, ecc.)<sup>63</sup>. Significativo a tal proposito è anche il contributo della giurisprudenza volto a valorizzare la residenza legale in Italia fino al raggiungimento del diciottesimo anno di età con riferimento al criterio dell’effettività, a prescindere dai connessi adempimenti formali<sup>64</sup>.

<sup>61</sup> Cfr. Mezzadra S. (2006), *Diritto di fuga. Migrazioni, cittadinanza, globalizzazione*, Ombre Corte, Verona, 78, che richiama anche Mouffe C. (1992), *Democratic Citizenship and the Political Community*, in Id, a cura di, *Dimension of Racial Democracy, Pluralism, Citizenship, Community*, Verso, London-New York, 231.

<sup>62</sup> Cfr. art. 4, comma 2, l. n. 91/1992.

<sup>63</sup> Cfr. d.l. n. 29/2013, convertito in l. n. 98/2013. Parziali temperamenti interpretativi, rispetto alla rigidità della legge n. 91/1992, erano stati già adottati con la circolare n. 22 del 7 novembre 2007 e la circolare n. K.60.1 del 5 gennaio 2007 del Ministero dell’Interno.

<sup>64</sup> Sul punto si veda in particolare Cass. Civ. sent. n. 12380/2017, e Trib. di Roma, I Sez. Civ., sent. 18.10.2022.



Inoltre, al fine di favorire la conoscenza di tale modalità di acquisto della cittadinanza, è stato introdotto un obbligo per gli ufficiali di stato civile di comunicare agli interessati, nei sei mesi precedenti il compimento della maggiore età, la possibilità di esercitare il diritto all'acquisto della cittadinanza entro il compimento del diciannovesimo anno di età. In mancanza di tale comunicazione, il diritto all'acquisto della cittadinanza può essere esercitato anche dopo la scadenza di detto termine.

Per tutti i minori che non integrano i requisiti suddetti, perché nati all'estero o comunque non presenti sul territorio ininterrottamente fino al compimento della maggiore età, non resta che ricorrere alle varie ipotesi di concessione della cittadinanza per naturalizzazione (dopo dieci anni di residenza legale sul territorio) o, se nati in Italia, dopo una residenza di almeno tre anni<sup>65</sup>. Rispetto a tali ipotesi lo straniero vanta soltanto un interesse legittimo all'ottenimento della cittadinanza, che consegue alla valutazione discrezionale della pubblica amministrazione<sup>66</sup>.

In via generale resta sempre la possibilità per i figli minori di chi acquista o riacquista la cittadinanza italiana, di acquistare anch'essi la cittadinanza se conviventi<sup>67</sup>, così come ai minori stranieri adottati da un cittadino italiano<sup>68</sup>.

<sup>65</sup> Cfr. art. 9, lett a) e f) legge n. 91/1992.

<sup>66</sup> Sul punto chiaramente Panzera C. (2020), *Cittadinanza*, in Panzera C. e Rauti A., a cura di, *Dizionario dei Diritti degli Stranieri*, Editoriale scientifica, Napoli, 140. Tali ipotesi si differenziano invece dalla procedura già citata di cui all'art. 4 della l. n. 91/1992, di acquisto della cittadinanza per beneficio di legge.

<sup>67</sup> Cfr. art. 14 l. n. 91/1992.

<sup>68</sup> Cfr. art. 3 l. n. 91/1992. Specifiche previsioni sono poi dettate in caso di adozione di maggiorenni, sui cui art. 9, c. 1, lett. b), legge n. 91/1992. Per un approfondimento del tema si rinvia, *ex multis*, a Cuniberti M. (1997), *La cittadinanza. Libertà dell'uomo e libertà del cittadino nella Costituzione italiana*, Cedam, Padova; Grosso E. (1997), *Le vie della cittadinanza. Le grandi radici. I modelli storici di riferimento*, Cedam, Padova; Costa P. (2005), *La cittadinanza*, Laterza, Roma-Bari; Zincone G. (2006), *Familismo legale. Come (non) diventare italiani*, Laterza, Roma-Bari. Per un raffronto con altri ordinamenti cfr. Savino M., a cura di (2014), *Oltre lo ius soli. La cittadinanza italiana in prospettiva comparata*, Editoriale scientifica, Napoli. Sullo "scollegamento" tra cittadinanza e territorio, nonché tra cittadinanza e diritti, cfr. Kochenov D. (2020), *Cittadinanza*, Il Mulino, Bologna, 117 ss.

## 4. I minori stranieri a scuola: difficoltà, successi e strumenti per l'inclusione

Secondo me per arrivare ad una reale inclusione non si dovrebbe parlare di inclusione. Finché si parla di dover includere una persona significa che quella persona non è stata ancora inclusa, significa che c'è ancora una barriera da superare.

*Alunno senza la cittadinanza italiana nato in Italia<sup>1</sup>*

### 1. Dal quadro normativo alla ricerca sul campo: profili metodologici.

Dopo aver analizzato la legislazione di riferimento in tema di inserimento scolastico degli stranieri ma anche le specificità che caratterizzano l'inclusione scolastica di questa categoria di alunni/e, nel presente capitolo saranno esaminate le esigenze riguardanti il diritto all'istruzione della popolazione straniera e l'effettività degli strumenti posti in essere per rendere attuale siffatto diritto, attraverso una ricerca condotta sul campo.

In particolare, il caso studio che qui si propone ha riguardato la condizione degli studenti stranieri nella provincia di Massa-Carrara, coerentemente con gli obiettivi del progetto Sirio Migranti<sup>2</sup>. Tale condizione è stata indagata a partire dai dati forniti dal Ministero dell'Istruzione (Ufficio VI – Gestione Patrimonio Informativo e Statistica) e dall'interlocuzione con gli enti e le Istituzioni presenti sul territorio provinciale, tra cui in particolare l'Ufficio scolastico territoriale di Lucca e Massa-Carrara. L'indagine ha inoltre beneficiato di un'attività di ricerca svolta sul campo basata sulla conduzione di 119 interviste con molti giovani, in prevalenza stranieri, alcuni genitori e diversi docenti, dirigenti scolastici e altro personale scolastico o di altri enti coinvolti nei servizi offerti agli studenti stranieri.

<sup>1</sup> Alunno senza la cittadinanza italiana nato in Italia, Scuola Secondaria di II grado, intervista n. 3 del 8 giugno 2022.

<sup>2</sup> Cfr., *supra*, v. Introduzione.

Nello specifico, le interviste sono state condotte con 46 alunni/e (di cui 35 senza la cittadinanza italiana, 9 con la cittadinanza italiana e con un *background* migratorio e 2 con la cittadinanza italiana), 20 genitori di alunni/e con e senza la cittadinanza italiana, 41 docenti delle scuole di ogni ordine e grado particolarmente impegnati con alunni/e senza la cittadinanza italiana (poiché attivi in contesti con un numero consistente di alunni/e senza la cittadinanza italiana o impegnati in corsi di italiano L2 e/o attività extracurricolari, e così via), 5 collaboratori didattici/operatori del privato sociale, 5 giovani senza la cittadinanza italiana ospitati in Centri di Accoglienza Straordinaria e, infine, 2 funzionari/dirigenti della Prefettura – UTG di Massa-Carrara.

Le interviste sono state svolte direttamente negli istituti scolastici individuati in collaborazione con l'Ufficio scolastico territoriale di Lucca e Massa-Carrara: 12 istituti scolastici (su un totale di 32) dislocati su tutto il territorio della provincia di Massa-Carrara (6 di essi istituti secondari di secondo grado, compreso il Centro provinciale di Istruzione per Adulti). Le interviste svolte con il personale dell'Ufficio scolastico territoriale di Massa-Carrara e della Prefettura – UTG di Massa-Carrara, nonché con gli operatori di associazioni impegnate in servizi offerti a persone senza la cittadinanza italiana hanno avuto luogo presso le rispettive sedi.

Il campione è stato ottenuto su base volontaria, grazie all'invito a sottoporsi alle interviste rivolto dall'Ufficio scolastico territoriale e dai dirigenti scolastici e/o referenti partner di progetto (come, ad esempio, il personale della Prefettura di Massa-Carrara). Nello specifico, sono stati organizzati momenti di incontro nei plessi degli istituti scolastici (o nelle altre sedi istituzionali o associative) e in luogo adatto a mantenere la riservatezza di quanto comunicato durante l'intervista. Per tali motivi, le interviste sono state condotte singolarmente (ad esclusione di alcuni rari casi in cui l'intervistato/a aveva manifestato l'intenzione di farsi accompagnare da persona di sua fiducia), in modo da garantire l'anonimato dell'interlocutore e da permettere allo stesso la massima libertà nell'espone le eventuali difficoltà e/o esigenze. In tal senso, è stata dedicata particolare attenzione soprattutto alle interviste che hanno coinvolto gli alunni e le alunne con e senza la cittadinanza italiana.

Le interviste, la cui traccia era stata predisposta precedentemente alle visite, sono state articolate con domande elaborate al fine di

comprendere le principali difficoltà dell'alunno/a senza cittadinanza italiana e di verificare se fossero presenti buone prassi di inclusione scolastica nella scuola/territorio di riferimento, volte ad offrire risposta a specifiche esigenze derivanti dal loro *background* migratorio.

## **2. Il caso studio: il contesto della provincia di Massa-Carrara**

Al fine di comprendere il contesto scolastico di riferimento, occorre preliminarmente fornire alcuni dati sulle scuole della provincia di Massa-Carrara, frequentate da più di 23.000 studenti, di cui quasi il 10% è di origine straniera (e di questi più del 65% è nato in Italia)<sup>3</sup>.

In particolare, la scuola Secondaria di II grado è quella che conta più studenti iscritti, benché in essa la proporzione tra studenti stranieri ed italiani sia inferiore rispetto ad altri cicli scolastici: tale circostanza conferma la tendenza già evidenziata a livello nazionale<sup>4</sup>, ove, appunto, il numero degli studenti stranieri, rispetto a quelli italiani, tende a calare nella scuola secondaria di II grado (con tutto ciò che ne consegue dal punto di vista dell'abbandono e della dispersione scolastica<sup>5</sup>). Più in generale, nella provincia di Massa-Carrara gli alunni stranieri sono tra il 10 e l'11% degli alunni della Scuola dell'Infanzia, della Scuola Primaria e della Scuola Secondaria di I grado e poco più del 7% degli alunni della Scuola Secondaria di II grado.

<sup>3</sup> Nell'a.s. 2020/2021 vi erano 23.811 giovani iscritti in un percorso scolastico nella provincia di Massa-Carrara e 2.231 (quindi, il 9,37%) erano privi della cittadinanza italiana (dati forniti dal Ministero dell'Istruzione – Ufficio VI – Gestione Patrimonio Informativo e Statistica). Nell'anno scolastico successivo si è assistito ad un decremento dei giovani con cittadinanza italiana e ad un mantenimento del numero di stranieri frequentanti le scuole di ogni ordine e grado della provincia (superando, dunque, la soglia del 10%): cfr. *Appendice* a cura dell'Ufficio Scolastico Territoriale di Lucca e Massa-Carrara.

<sup>4</sup> Cfr. cap. 1.

<sup>5</sup> Cfr. cap. 1, par. 5 s.

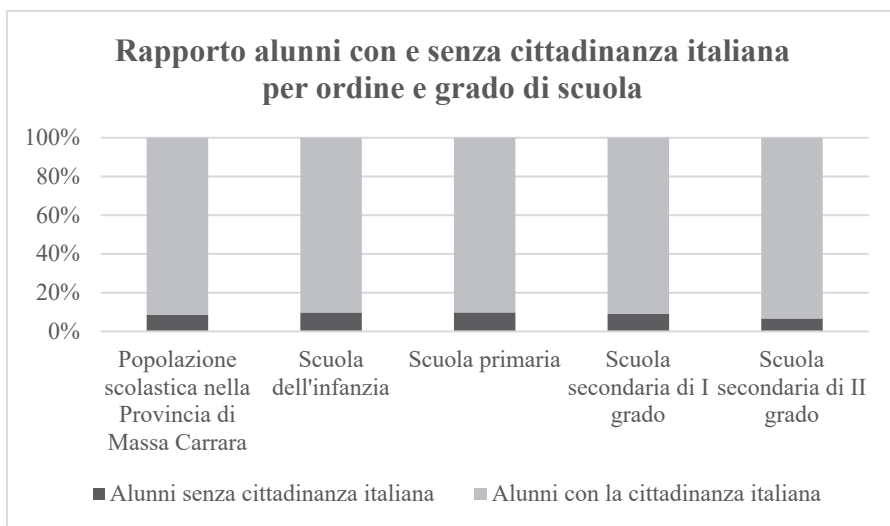


Fig. 1 - Rapporto alunni con e senza cittadinanza italiana nella provincia di Massa-Carrara (rielaborazione dati forniti dal Ministero Istruzione – Ufficio VI – Gestione Patrimonio Informativo e Statistica, a.s. di riferimento 2020/2021).

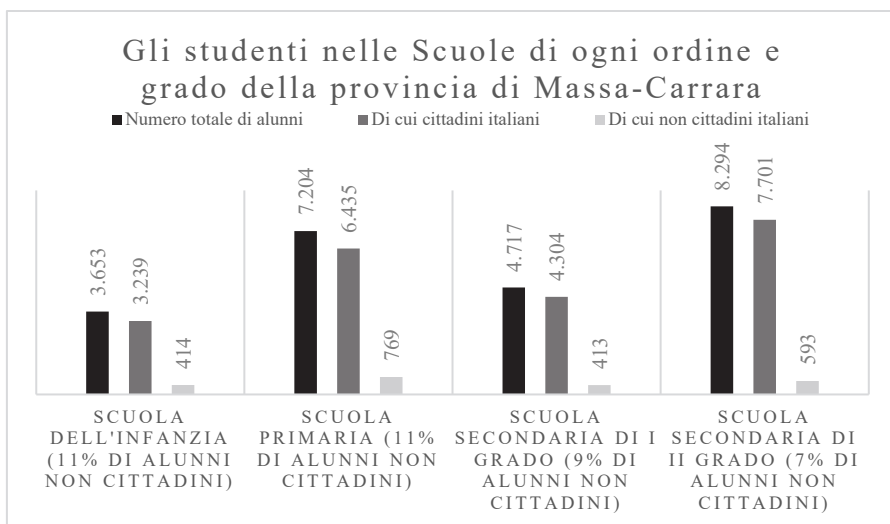


Fig. 2 - Gli studenti nelle Scuole di ogni ordine e grado della provincia di Massa-Carrara (rielaborazione dati Ministero Istruzione – Portale Unico dei Dati della Scuola, a.s. di riferimento 2019/2020).

Come è possibile rilevare dal raffronto tra le figg.1 e 2, che si riferiscono a due diversi anni scolastici, risulta che in entrambi gli anni vi

sia la medesima proporzione nella presenza di alunni stranieri nei diversi cicli e ordini di scuola, con l'importante calo a cui si assiste nella Scuola Secondaria di II grado.

Di seguito, invece, attraverso la lettura della fig. 3, sarà possibile comprendere la divisione degli alunni stranieri per le scuole di ogni ordine e grado della provincia.

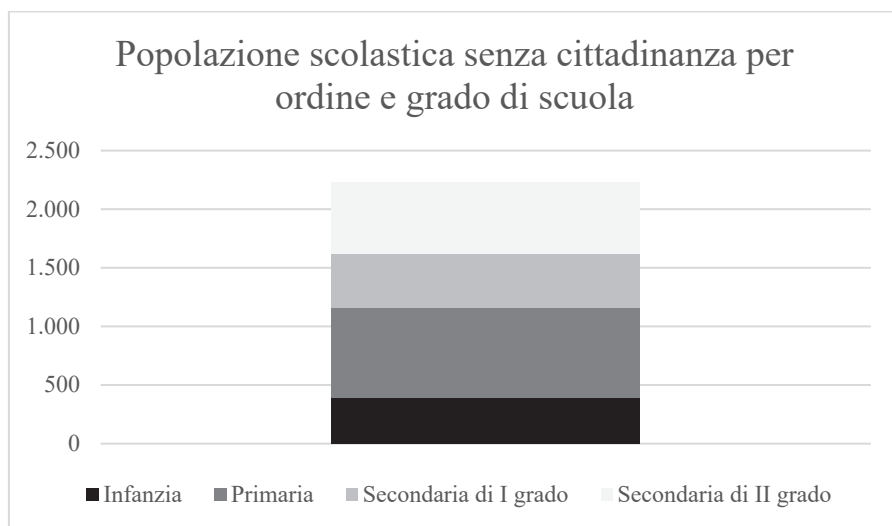


Fig. 3 - Popolazione scolastica senza cittadinanza per ordine e grado di scuola nella provincia di Massa-Carrara (rielaborazione dati forniti dal Ministero Istruzione – Ufficio VI – Gestione Patrimonio Informativo e Statistica, a.s. di riferimento 2020/2021).

Peraltro, si può considerare che una quota non indifferente di giovani della provincia di Massa-Carrara è iscritto ad un percorso IeFP (Istruzione e Formazione Professionale) organizzato dalla Regione Toscana. Se si prendono in considerazione i dati delle iscrizioni negli anni scolastici 2016/17, 2017/18 e 2018/19, nei primi due anni di riferimento la quota di iscritti rimane stabile (circa il 6% del totale degli iscritti ad un percorso scolastico di secondaria di secondo grado nella provincia di Massa-Carrara) per poi scendere nel terzo anno di riferimento (4,43%). Tuttavia, tra gli iscritti ai percorsi di Istruzione e Formazione Professionale della Regione Toscana gli stranieri sono tra il

9% ed il 12% nei primi due anni presi in considerazione e salgono a quasi il 14% nell'a.s. 2018/19<sup>6</sup>.

## 2.1. Le nazionalità presenti sul territorio

Nell'a.s. 2020/21 nella provincia di Massa-Carrara vi sono studenti che provengono da 77 Paesi differenti<sup>7</sup> e in questo territorio meno di un terzo degli stranieri è, in realtà, cittadino di un Paese membro dell'Unione Europea (quindi, al di sotto della percentuale nazionale<sup>8</sup>): è, dunque, una provincia in cui tra gli stranieri sono molto più numerosi coloro che provengono da Paesi *extra* UE.

Nello specifico, le tre principali nazionalità che vi sono nelle scuole presenti sul territorio della provincia di Massa-Carrara sono costituite dal Marocco (28,51%), dalla Romania (25,68%) e dall'Albania (20,30%). A seguire, con ancora una consistenza numerica, seppur di molto inferiore a quella relativa ai Paesi appena elencati, vi sono il Senegal (3,14%) e la Cina (2,55%)<sup>9</sup>: di fatto, con i cinque Paesi appena menzionati (e, dunque, i più popolosi del territorio della provincia), si arriva a circa l'80% dei giovani stranieri iscritti negli istituti scolastici della provincia (le altre 72 nazionalità insieme fanno circa il 20% degli stranieri presenti nelle scuole di Massa-Carrara)<sup>10</sup>.

La situazione che caratterizza questa porzione di territorio rispecchia, a grandi linee, la media nazionale e, per tali ragioni, può offrire un particolare angolo prospettico dal quale studiare il fenomeno e, quindi, permettere la lettura di avvenimenti simili che si formano in altri contesti e/o in zone geografiche differenti.

<sup>6</sup> Rielaborazione dati forniti dalla Regione Toscana, Direzione Istruzione, Formazione, Lavoro e Ricerca – Settore Istruzione e Formazione Professionale (IeFP), Istruzione formazione tecnica superiore (IFTS e ITS).

<sup>7</sup> Rielaborazione dati forniti dal Ministero dell'Istruzione – Ufficio VI – Gestione Patrimonio Informativo e Statistica.

<sup>8</sup> Come visto nel cap. 1, a livello nazionale i cittadini europei residenti in Italia sono il 45% circa.

<sup>9</sup> Rielaborazione dati forniti dal Ministero dell'Istruzione – Ufficio VI – Gestione Patrimonio Informativo e Statistica. Nell'a.s. successivo, il numero di nazionalità presenti sul territorio della provincia di Massa-Carrara è lievemente calato (cfr. *Appendice* a cura dell'Ufficio Scolastico Territoriale di Lucca e Massa-Carrara).

<sup>10</sup> *Ibidem*.

Tuttavia, il dato nell'a.s. 2021/2022 è stato in continua evoluzione in tutta Italia e, quindi, anche nella provincia di Massa-Carrara, a causa della guerra in Ucraina che ha, evidentemente, comportato la fuga della popolazione dal territorio di questo Paese<sup>11</sup>.

## **2.2. Le scuole maggiormente frequentate dagli studenti stranieri**

La scelta effettuata dagli studenti iscritti nelle scuole secondarie di II grado della provincia di Massa-Carrara si discosta da quella effettuata dai loro coetanei iscritti nel medesimo ordine di scuola nella restante parte del Paese. In particolare, nell'ambito del territorio oggetto di analisi, si ha una consistente percentuale di giovani, anche stranieri, che hanno scelto un percorso liceale (il 55,87% dei giovani italiani e il 36,11% degli alunni stranieri), restando comunque alta, soprattutto per gli studenti stranieri, la percentuale di iscritti ad un percorso professionale (36,11%). Invece, sempre per gli stranieri, le iscrizioni all'Istituto tecnico sono decisamente minori (27,78%) rispetto a quelle registrate nel contesto nazionale (38,83%)<sup>12</sup>. Tuttavia, anche tra gli studenti italiani vi è una predominanza di iscrizioni in percorsi liceali (più del 55% dei giovani di Massa-Carrara è iscritto ad un liceo della provincia); allo stesso tempo si verifica una (non residuale) tendenza, per i giovani italiani, di iscriversi in percorsi tecnici (16% circa) e, soprattutto, professionali (quasi il 31% dei giovani con cittadinanza italiana è iscritto in un istituto professionale) e, dunque, non solo liceali.

<sup>11</sup> Cfr. *Appendice* a cura dell'Ufficio Scolastico Territoriale di Lucca e Massa-Carrara, laddove è stato indicato che nell'a.s. 2021/2022 negli Istituti scolastici della provincia di Massa-Carrara sono stati accolti 37 profughi ucraini.

<sup>12</sup> Cfr. *supra*, cap. 1, par. 4.



### Scelta del tipo di scuola secondaria di II grado da parte degli studenti con cittadinanza italiana

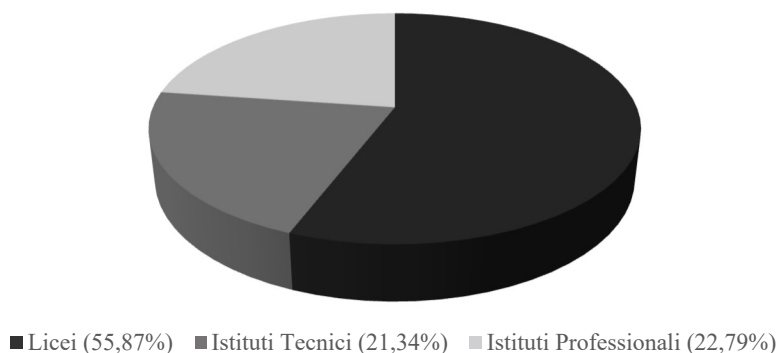


Fig. 4 - Scelta del tipo di scuola secondaria di II grado da parte degli studenti italiani (rielaborazione dati forniti dal Ministero Istruzione – Ufficio VI – Gestione Patrimonio Informativo e Statistica, a.s. di riferimento 2020/2021).

### Scelta del tipo di scuola secondaria di II grado da parte degli studenti stranieri

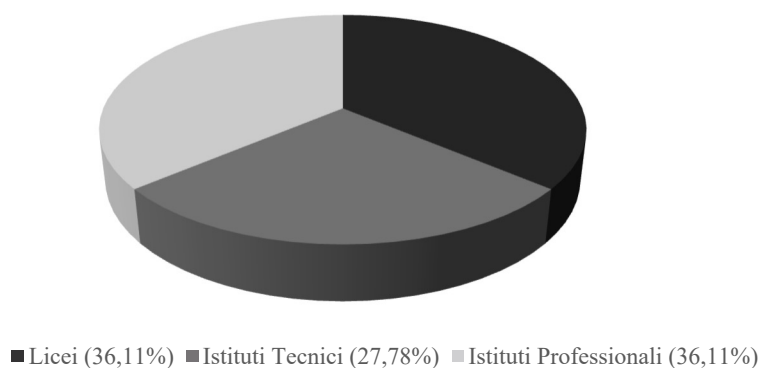


Fig. 5 - Scelta del tipo di scuola Secondaria di II Grado da parte degli studenti della provincia di Massa-Carrara (rielaborazione dati forniti dal Ministero Istruzione – Ufficio VI – Gestione Patrimonio Informativo e Statistica, a.s. di riferimento 2020/2021).

Più nello specifico, è interessante osservare (fig. 6) che tra gli alunni stranieri che hanno scelto un percorso liceale vi è un discreto

numero di iscritti al liceo classico e allo scientifico, scelta di particolare interesse perché questi costituiscono percorsi più complessi e richiedono un maggiore impegno per lo studio. Peraltro, è di ulteriore richiamo la considerazione per cui la percentuale di iscritti nei percorsi liceali della provincia di Massa-Carrara sia molto superiore alla media nazionale<sup>13</sup>.

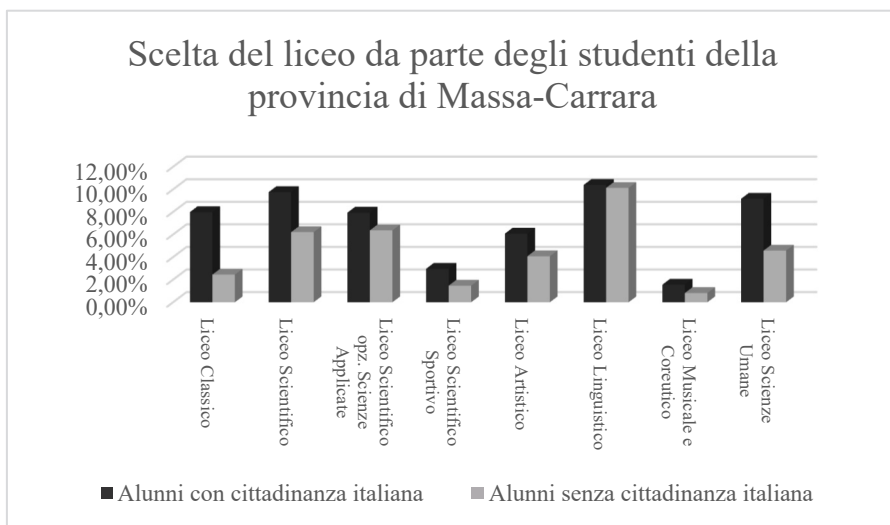
Il liceo linguistico costituisce uno dei percorsi di studio che, dopo il liceo scientifico, è stato maggiormente scelto dai giovani: quasi il 10% degli studenti sia italiani che stranieri è iscritto ad un liceo linguistico della provincia di Massa-Carrara.

Tuttavia, come si è già avuto modo di affermare<sup>14</sup>, la scelta del percorso di studi da intraprendere non dipende esclusivamente dalle capacità e dalle passioni dell'alunno ma anche da altri fattori che, soprattutto in casi dove il disagio socio-economico è più elevato, possono determinare nel giovane la scelta di un percorso che permetta, teoricamente, di accedere al mondo del lavoro in modo più diretto e veloce. Consapevoli di queste importanti premesse, è di maggiore interesse la scelta degli alunni stranieri della provincia di Massa-Carrara di prediligere percorsi più lunghi che richiedono abilità linguistiche e di elaborazione astratta, coniugate ad uno studio assiduo e prevalentemente teorico, come possono essere i percorsi liceali<sup>15</sup>.

<sup>13</sup> Cfr. *supra*, cap. 1, par. 4.

<sup>14</sup> *Ibidem*.

<sup>15</sup> L'accostamento dell'alunno straniero ad un *background* familiare di disagio economico-sociale, è dovuto alla considerazione che «le persone straniere vivono in condizioni di specifica vulnerabilità: la differenza di origine porta con sé, infatti, l'intreccio (c.d. intersezionale) con differenze di lingua e religione, ma spesso anche di condizioni economiche»; è, dunque, molto importante comprendere «la natura sociale del diritto» all'istruzione «e il suo ruolo per superare le disuguaglianze patite dagli studenti stranieri» (cfr. Ronchetti L. (2020), *Istruzione*, in Panzera C., Rauti A., a cura di, *Dizionario dei Diritti degli Stranieri*, Editoriale Scientifica Napoli, 340-357, spec. 348). In senso analogo, si vedano, tra le altre, le osservazioni di Franchini C. (2021), *L'intervento pubblico di contrasto alla povertà*, Editoriale Scientifica, Napoli, spec. 24, laddove, dopo essersi soffermato su tre nuove categorie di poveri che sono emerse negli ultimi anni (i minori e i giovani, i cc.dd. *working poor*, i cc.dd. "senza fissa dimora"), ha espressamente indicato, come quarta categoria di poveri, «quella degli immigrati», poiché «hanno una famiglia su tre al di sotto del livello di povertà» (per esaustività, si segnala che l'Autore rileva la «recentissima affermazione» di una quinta categoria, i cc.dd. "equilibrati della povertà", ossia «coloro che subiscono un progressivo depauperamento»).



*Fig. 6 - Scelta del liceo da parte degli studenti della provincia di Massa-Carrara (rielaborazione dati forniti dal Ministero Istruzione – Ufficio VI – Gestione Patrimonio Informativo e Statistica, a.s. di riferimento 2020/2021).*

### **2.3. Casi di abbandono e di dispersione scolastica**

Il ritardo nella frequenza del percorso scolastico riguarda molti giovani della provincia di Massa-Carrara. In particolare, come si vede dalla fig. 7, la percentuale dei ritardi cresce al crescere dell'ordine e grado della scuola frequentata, passando da un 2,29% di giovani cittadini italiani in ritardo nella classe quinta della scuola Primaria a 27,67% di adolescenti in ritardo nella classe quinta della scuola Secondaria di II grado. A destare maggiore preoccupazione è il dato riguardante i giovani stranieri, poiché si conta un 8,33% di giovani in ritardo nella classe V della scuola Primaria e il 67,65% di adolescenti stranieri in ritardo nella frequenza della classe V della scuola Secondaria di II grado.

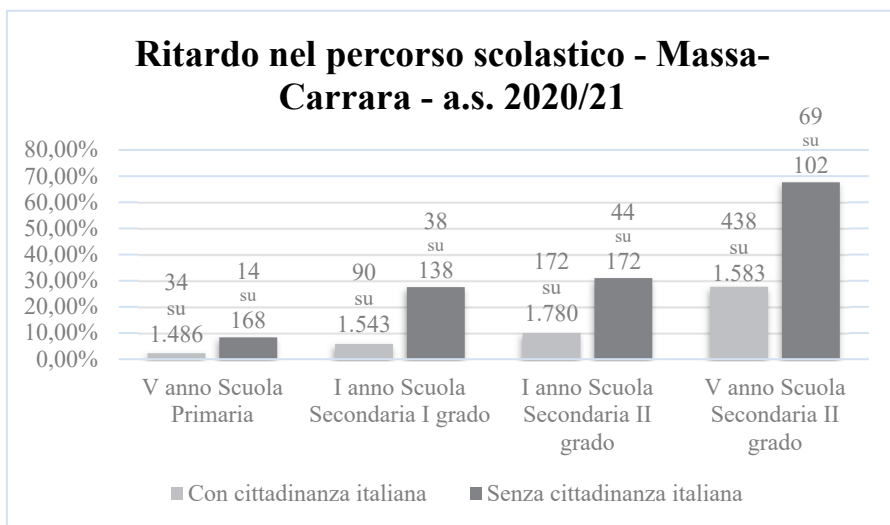
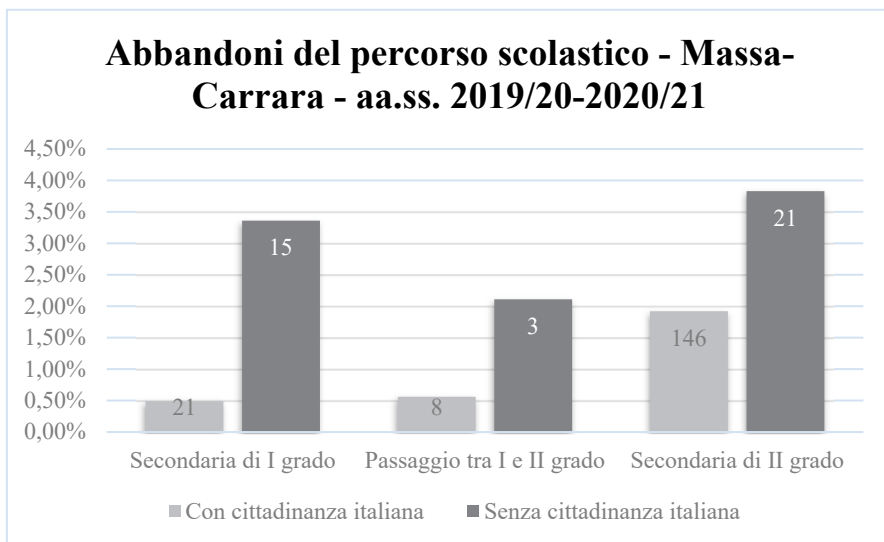


Fig. 7 - Ritardo nel percorso scolastico nella provincia di Massa-Carrara (rielaborazione dati forniti dal Ministero Istruzione – Ufficio VI – Gestione Patrimonio Informativo e Statistica, a.s. di riferimento 2020/2021).

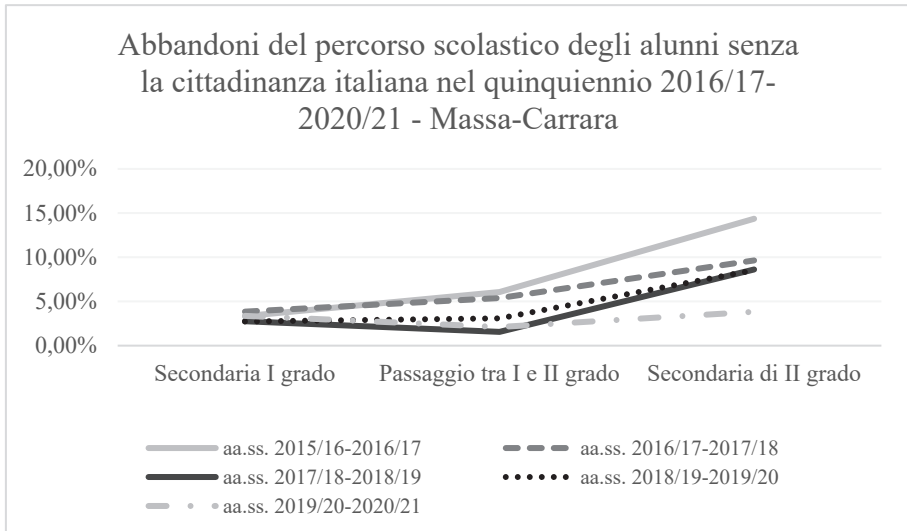
Diversamente, per quanto riguarda il dato degli abbandoni del percorso scolastico, questo si discosta in modo significativo dal dato nazionale<sup>16</sup>, poiché infatti risulterebbe che nel passaggio tra l’a.s. 2019/20 e 2020/21, nel massimo, il 3,83% dei giovani senza la cittadinanza italiana ha abbandonato il percorso scolastico o in corso d’anno o nel passaggio di un anno all’altro nella scuola Secondaria di II grado della provincia di Massa-Carrara. Peraltro, negli ordini e gradi di scuola precedenti, le percentuali di abbandoni del percorso scolastico, sia di alunni con cittadinanza italiana sia di coloro che la cittadinanza italiana non hanno, sono decisamente inferiori.

<sup>16</sup> Cfr. *supra*, cap. 1, par. 5.



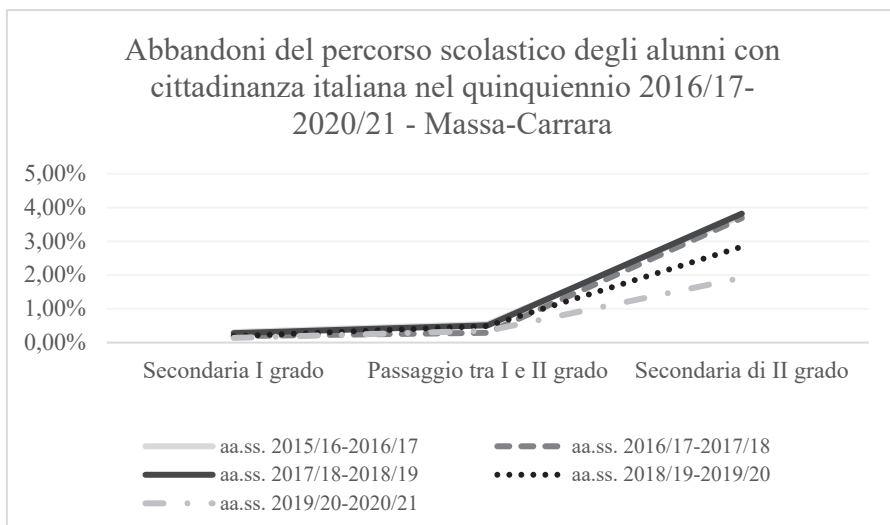
*Fig. 8 - Abbandoni del percorso scolastico nella provincia di Massa-Carrara (rielaborazione dati forniti dal Ministero Istruzione – Ufficio VI – Gestione Patrimonio Informativo e Statistica, aa.ss. di riferimento 2019/20-2020/21).*

Inoltre, il dato degli abbandoni del percorso scolastico negli aa.ss. 2019/20-2020/21 risulterebbe in linea con la percentuale di abbandoni avvenuti negli anni scolastici precedenti, ad esclusione degli anni scolastici maggiormente toccati dalla pandemia del Covid-19 (fig. 9).



*Fig. 9 - Abbandoni del percorso scolastico degli alunni stranieri nella provincia di Massa-Carrara (rielaborazione dati forniti dal Ministero Istruzione – Ufficio VI – Gestione Patrimonio Informativo e Statistica, aa.ss. di riferimento quinquennio 2016/17-2020/21).*

Tuttavia, se si raffrontano le percentuali riguardanti gli abbandoni degli alunni senza la cittadinanza italiana (fig. 9) e quelle relativi agli abbandoni degli alunni con la cittadinanza italiana (fig. 10), appare evidente che, anche nella provincia di Massa-Carrara, il tasso di abbandoni riguarda molti alunni, ma in particolare ed in modo prevalente esso interessa alunni privi di cittadinanza italiana.



*Fig. 10 - Abbandoni del percorso scolastico dei minori con cittadinanza italiana nella provincia di Massa-Carrara (rielaborazione dati forniti dal Ministero Istruzione – Ufficio VI – Gestione Patrimonio Informativo e Statistica, aa.ss. di riferimento quinquennio 2016/17-2020/21).*

Dinnanzi a tale situazione, che i dati esposti hanno rappresentato, con la ricerca è stato possibile individuare i maggiori problemi che riguardano gli studenti stranieri e, di conseguenza, le strategie e le buone prassi adottabili (e, in taluni casi, adottate) per far fronte alle problematiche presenti sul territorio.

Il prosieguo del capitolo è stato elaborato alla luce delle interviste che sono state svolte durante l'a.s. 2021/2022 nelle scuole della provincia di Massa-Carrara. Le interviste effettuate hanno permesso di comprendere maggiormente le esigenze e le difficoltà degli alunni stranieri e, allo stesso tempo, di verificare la presenza di iniziative volte al tentativo di accogliere e accompagnare gli alunni che sono in situazioni di maggiori difficoltà.

### **3. Le principali difficoltà degli studenti stranieri**

A seguito dell'indagine effettuata, può rilevarsi che le difficoltà che incontrano gli studenti stranieri sono diverse e variano anche al variare della situazione specifica in cui gli stessi si trovano.

Infatti, per gli studenti neo-arrivati la principale difficoltà riguarda la comprensione della lingua italiana e, di conseguenza, l'apprendimento delle materie previste nel percorso di studio prescelto.

Le difficoltà riguardanti la conoscenza della lingua dipendono molto [dalla circostanza per cui]<sup>17</sup> i bambini sono nati in Italia o sono immigrati; la difficoltà linguistica è quella più grave e spesso il divario lessicale tra gli alunni si nota. Poi dipende dal livello culturale dei genitori<sup>18</sup>.

In riferimento alla conoscenza della lingua, dipende da quanto tempo sono [in Italia] e il tipo di scuola che hanno frequentato. Se, però, uno arriva senza conoscere una parola diventa un problema, bisogna usare il mediatore; a volte si può usare l'inglese e/o il francese, in altri casi chiami altri ragazzini che magari sanno due lingue<sup>19</sup>.

Ora i rapporti con i compagni sono positivi, all'epoca non parlavo con loro (non ci riuscivo anche per via della lingua). Con i docenti bene, mi hanno sempre aiutato<sup>20</sup>.

Quando ero alle elementari avevo problemi di lingua. Però poi l'ho imparat[a] abbastanza in fretta. All'inizio non parlavo con i compagni perché non sapevo la lingua e non so se erano loro che non mi volevano o perché non sapevo la lingua. Stavo con altri dentro la scuola<sup>21</sup>.

Allo stesso tempo, anche la famiglia potrebbe manifestare difficoltà nella comprensione del funzionamento del sistema scolastico: non avendo mai seguito un percorso scolastico in Italia e non avendo avuto altre esperienze con il sistema scolastico, potrebbe trovarsi nella situazione di non riuscire a “guidare” nel modo adeguato la scelta del percorso scolastico effettuata dal figlio.

<sup>17</sup> Si precisa che le parole che si trovano all'interno delle parentesi quadre sono state aggiunte dall'Autore per coordinare meglio le frasi pronunciate dagli intervistati.

<sup>18</sup> Docente, Scuola Primaria, intervista n. 6 del 10 maggio 2022.

<sup>19</sup> Docente, Scuola Secondaria di II grado, intervista n. 2 del 24 maggio 2022.

<sup>20</sup> Alunno senza la cittadinanza italiana, Scuola Secondaria di II grado, intervista n. 4 del 8 giugno 2022.

<sup>21</sup> Alunno senza la cittadinanza italiana, Scuola Secondaria di II grado, intervista n. 5 del 26 maggio 2022.



[In riferimento al funzionamento della scuola], non ho avuto difficoltà, perché sono sempre stata aiutata dalla scuola (la segreteria e la direzione)<sup>22</sup>.

Diversamente, gli studenti che sono da più tempo nel territorio nazionale manifestano minori problemi legati alla comprensione della lingua, benché spesso gli stessi mantengano qualche difficoltà nella conoscenza e nell'uso di vocaboli più specifici.

Fanno fatica soprattutto nella lingua scritta. Apprendono le dinamiche del parlato italiano. Insegnando italiano nel liceo, noto il problema nella scrittura e nella lettura<sup>23</sup>.

Tuttavia, nemmeno lo studente straniero nato in Italia resta esente da alcune possibili difficoltà: non sempre, infatti, ha in famiglia persone che possono aiutarlo, ad esempio, nei compiti a casa come potrebbero fare i genitori dei suoi compagni di classe che per aver già frequentato un percorso scolastico simile sono maggiormente facilitati nell'aiuto del proprio figlio.

I ragazzi non italiani sono meno supportati dalle famiglie, sia per questioni di lingua sia per questioni culturali<sup>24</sup>.

[...] poi un problema di studio [...]: il problema è quello di come vengono aiutati i bambini a casa se la mamma non li [può aiutare] in italiano<sup>25</sup>.

Se parliamo dei compiti sì, [i miei genitori] mi aiutavano molto poco: non sapevano parlare italiano bene e mi aiutavano molto meno del genitore italiano. Però difficoltà linguistica a scuola no, perché lo conosco molto bene. [Anche se] a volte rischio di confondere le parole<sup>26</sup>.

A capire alcune parole faccio difficoltà: magari ci sono testi che capisco meno. Se è una cosa che non è nella domanda della verifica me la spiegano, [se, invece, è]

<sup>22</sup> Genitore senza la cittadinanza italiana, Scuola Secondaria di I grado, intervista n. 1 del 10 maggio 2022.

<sup>23</sup> Docente, Scuola Secondaria di II grado, intervista n. 1 del 24 maggio 2022.

<sup>24</sup> Genitore con la cittadinanza italiana, Scuola Secondaria di I grado, intervista n. 2 del 10 maggio 2022.

<sup>25</sup> Docente, Scuola Primaria, intervista n. 3 del 19 maggio 2022.

<sup>26</sup> Alunno senza la cittadinanza italiana e nato in Italia, Scuola Secondaria di II grado, intervista n. 2 del 7 giugno 2022.

nella verifica no. Studiavo da solo (mia mamma non sapeva [aiutarmi con] i compiti), a volte facevo da solo: poi in quarta/quinta sono andato a ripetizioni<sup>27</sup>.

[...] solo all'inizio il problema era la lingua. Poi ho imparato. A fare i compiti mi aiutava mia zia, che era qui da un po' più di tempo e sapeva meglio l'italiano<sup>28</sup>.

Di fatto, dunque, anche questa difficoltà in cui si trovano studenti che provengono da un *background* migratorio pone il tema dell'uguaglianza delle *chances* di chi è già in una situazione familiare di particolare disagio economico-sociale<sup>29</sup>. Da questa prospettiva, è importante interrogarsi sul ruolo della scuola e della comunità scolastica più in generale, indagando ulteriormente se, ove presente, la stessa ricorre ad alcuni strumenti e/o iniziative per far fronte ai problemi in cui si trovano tanti giovani stranieri (e, si può qui anticipare, non solo stranieri)<sup>30</sup>.

Già da queste prime difficoltà, emerge l'esigenza che l'intervento della comunità scolastica debba essere personalizzato<sup>31</sup>: non si può,

<sup>27</sup> Alunno senza la cittadinanza italiana e nato in Italia, Scuola Secondaria di II grado, intervista n. 6 del 7 giugno 2022.

<sup>28</sup> Alunno senza la cittadinanza italiana, Scuola Secondaria di II grado, intervista n. 1 del 9 giugno 2022.

<sup>29</sup> Dovendosi, appunto, impegnare a «pensare, se si vogliono ridurre le disuguaglianze, alla possibilità di rimettere in condizioni di equità tutti i giovani, indipendentemente dalla classe sociale di provenienza, dal territorio di residenza, dalla scuola frequentata»: cfr. De Nicolò M. (2020), *Formazione. Una questione nazionale*, Editori Laterza, Bari, spec. 138. Ed il diritto all'istruzione è «direttamente connesso con l'uguaglianza sostanziale, la tutela della dignità umana ed il principio di solidarietà», dovendo lo Stato, dunque, garantirlo a tutti, «senza discriminazione alcuna»: cfr. Matucci G. (2019), *Dall'inclusione all'universalizzazione. Itinerari di sviluppo della Scuola nella Costituzione*, in Id., a cura di, *Diritto all'istruzione e inclusione sociale. La scuola «aperta a tutti» alla prova della crisi economica*, FrancoAngeli, Milano, 33-61, spec. 39.

<sup>30</sup> Si veda, tra le altre, la raccolta di testimonianze di persone (con e senza cittadinanza italiana) in condizione di povertà educativa di Beccegato P. e Marinaro R., a cura di (2019), *Uno zaino da riempire. Storie di povertà educativa dei giovani e degli adulti*, EDB, Bologna. Invece, per una lettura del fenomeno della povertà educativa dal punto di vista pedagogico e antropologico si vedano i contributi presenti in Gnocchi R. e Mari G., a cura di (2016), *Le vecchie e le nuove povertà come sfida educativa*, Vita e Pensiero, Milano, che «intendono favorire il riconoscimento, nella povertà, di una condizione essenziale dell'umanità, che provoca una risposta la quale deve trovare anche nell'educazione un impegno capace – insieme al contributo di altri ambiti disciplinari – di offrire prospettive di accettazione e di superamento» (VII). Ancora, sul ruolo dell'educazione nel contrasto delle povertà educative, si veda, tra le altre, l'opera di Sottocorno M. (2022), *Il fenomeno della povertà educativa. Criticità e sfide per la pedagogia contemporanea*, Guerini Scientifica, Milano, spec. 183 ss.

<sup>31</sup> A tal riguardo, è di rilievo la possibilità che gli Istituti scolastici hanno di redigere il Protocollo per l'accoglienza, l'inclusione e l'orientamento di alunni con *background* migratorio, in cui

infatti, trattare allo stesso modo lo straniero neo-arrivato che non comprende e non parla l'italiano e quello che è arrivato nel Paese da molti anni, parla e comprende l'italiano, anche se ancora superficialmente. In questi due casi, evidentemente, l'intervento dovrà essere sì differenziato, ma anche personalizzato. L'intervento personalizzato significa la possibilità di individuare le difficoltà e le esigenze del singolo studente e, di conseguenza, realizzare un piano specifico allo stesso dedicato<sup>32</sup>. D'altronde, è fondamentale comprendere che la scuola non ha il solo compito di trasmettere nozioni, ma quello di «promuovere le conoscenze o abilità che hanno a che fare con la capacità di comprendere la realtà e di relazionarsi con essa» dovendosi avere un «percorso di istruzione completo e curato, anche ai fini della maturazione del [“]carattere[”] dello studente, della sua persona» e, di conseguenza, «[l']acquisizione di qualità trasversali come la fiducia in sé stessi, la capacità di relazionarsi, di lavorare in modo autonomo è nello stesso tempo sia l'esito di un percorso scolastico, sia la causa, laddove viene a mancare, del suo abbandono»<sup>33</sup>.

prevedere le modalità per personalizzare le azioni nei confronti degli alunni stranieri iscritti a scuola: cfr. Fusco F., a cura di (2022), *Protocollo per l'accoglienza, l'inclusione e l'orientamento degli alunni con background migratorio*, Forum Edizioni, Udine.

<sup>32</sup> Sul punto si rinvia anche *supra* cap. 2, par. 5. Si veda, tra l'altro, quanto disposto dall'art. 45, c. 4, d.P.R. 31 agosto 1999, n. 394: «Il collegio dei docenti definisce, in relazione al livello di competenza dei singoli alunni stranieri, il necessario adattamento dei programmi di insegnamento; allo scopo possono essere adottati specifici interventi individualizzati o per gruppi di alunni per facilitare l'apprendimento della lingua italiana, utilizzando, ove possibile, le risorse professionali della scuola. Il consolidamento della conoscenza e della pratica della lingua italiana può essere realizzato altresì mediante l'attivazione di corsi intensivi di lingua italiana sulla base di specifici progetti, anche nell'ambito delle attività aggiuntive di insegnamento per l'arricchimento dell'offerta formativa». E, successivamente, si è rilevato che «ogni alunno, con continuità o per determinati periodi, può manifestare Bisogni Educativi Speciali: o per motivi fisici, biologici, fisiologici o anche per motivi psicologici, sociali, rispetto ai quali è necessario che le scuole offrano adeguata e personalizzata risposta. Va quindi potenziata la cultura dell'inclusione, e ciò anche mediante un approfondimento delle relative competenze degli insegnanti curricolari, finalizzata ad una più stretta interazione tra tutte le componenti della comunità educante»: cfr. MIUR, *Strumenti di intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*, 27 dicembre 2012, spec. 1. Peraltro, tra le strategie di inclusione è possibile considerare altresì la semplificazione dei testi, nel senso che essi siano adattati agli alunni stranieri presenti a scuola, permettendogli, così, di partecipare in modo più attivo in classe e fornendo loro una didattica personalizzata: cfr. sul punto, tra gli altri, il contributo di Fusco F., a cura di (2022), *Protocollo per l'accoglienza, l'inclusione e l'orientamento degli alunni con background migratorio*, cit., spec. 124 ss.

<sup>33</sup> Chiosso G., Poggi A. e Vittadini G. (2021), *Introduzione*, in Id., a cura di, *Viaggio nelle character skills. Persone, relazioni, valori*, Il Mulino, Bologna, 7-20, spec. 18 ss.

È capitato e capita che nonostante le strategie poste in essere dalla scuola, il bambino venga inserito nella classe digiuno dalle conoscenze [fondamentali della lingua italiana]. Mettiamo in atto piani zonal, [usufruiamo del servizio dei] mediatori, per andare a diversificare l'inserimento: progetti diversificati (anche pomeridiani) e personalizzati. [Tuttavia, resta] una problematica oggettiva: la scuola attiva tutte le azioni possibili, ma il bimbo che non sa l'italiano è oggettivamente [in una situazione di particolare difficoltà]; si potrebbe implementare il più possibile l'attività di alfabetizzazione (nonostante noi facciamo già [diverse attività]: mediatore, alfabetizzazione, progetti zonal, [, e così via]). Un progetto molto importante [sarebbe quello di] attivare queste strategie: il risultato [...], nel tempo, si vede. [Le difficoltà] dipend[ono] anche dalle famiglie dove le competenze mancano: ci sono genitori che non parlano e non scrivono italiano. [Tuttavia,] nei ragazzi in cui c'è un forte impegno i risultati poi arrivano e si hanno maggiori difficoltà quando la famiglia non è integrata<sup>34</sup>.

Peraltro, è stata anche evidenziata l'importanza della mediazione non solo linguistica ma soprattutto culturale, che permette allo studente straniero neo-arrivato, ai suoi compagni di classe, ai docenti e alle famiglie di conoscersi e di comprendere la cultura e le abitudini di comunità a volte molto distanti: è necessario, dunque, che vi sia una conoscenza reciproca per garantire l'inclusione del ragazzo straniero<sup>35</sup>.

Tuttavia, non sempre l'intervento del mediatore è tempestivo (a causa della mancanza delle risorse, della richiesta tardiva o della mancata presenza sul territorio del mediatore di cui si ha bisogno), dal che sorge il problema dell'inefficacia dello stesso intervento.

I mediatori linguistici [e culturali] non sempre si trovano e non sempre arrivano in tempo rispetto alle necessità<sup>36</sup>.

<sup>34</sup> Docente, Scuola Secondaria di I grado, intervista n. 1.8 del 21 aprile 2022.

<sup>35</sup> L'intervento del mediatore è altresì determinante per arginare la possibilità che, per alcuni particolari capi di abbigliamento o per l'alimentazione dovute a tradizioni culturali e religiose diverse, tra i compagni si verifichi una curiosità che potrebbe confluire nello scherno: così, Fusco F., a cura di (2022), *Protocollo per l'accoglienza, l'inclusione e l'orientamento degli alunni con background migratorio*, cit., spec. 47. Sul concetto di inclusione, si vedano, tra le altre, le osservazioni di Colapietro C. (2019), *Una scuola «aperta» a tutti e a ciascuno: la scuola inclusiva ai tempi della crisi*, in Matucci G., a cura di, *Diritto all'istruzione e inclusione sociale. La scuola «aperta a tutti» alla prova della crisi economica*, FrancoAngeli, Milano, 11-32, spec. 17, e Falanga M. (2019), *Inclusione scolastica e formazione degli insegnanti*, in Matucci G., a cura di, *Diritto all'istruzione e inclusione sociale. La scuola «aperta a tutti» alla prova della crisi economica*, FrancoAngeli, Milano, 105-121, spec. 105 s.

<sup>36</sup> Docente, Scuola Primaria, intervista n. 5 del 23 maggio 2022.

Abbiamo sempre chiesto la presenza di un mediatore linguistico [e culturale] o un operatore, ma a livello locale è difficilissimo. Ci siamo avvalsi di nostri conoscenti che ci potessero aiutare perché, qui, il mediatore è solo [di una nazionalità] (altri non ce ne sono)<sup>37</sup>.

Peraltro, dalle interviste è emerso che, purtroppo, quando la comunità scolastica realizza taluni interventi, questi non siano duraturi nel tempo ma siano lasciati all'autonoma iniziativa dei principali attori della comunità e siano comunque subordinati alla presenza delle risorse economiche necessarie per la loro funzionalità.

Nondimeno, si deve considerare che anche gli interventi che avevano una loro definizione costante nel tempo, hanno ricevuto un arresto a causa della pandemia da Covid-19 e ancora adesso molte attività non sono ripartite.

La circostanza per cui le attività extrascolastiche si siano fermate e non abbiano più avuto luogo a seguito della pandemia del Covid-19, ha permesso di evidenziare un'ulteriore sfida per lo studente non italiano. Infatti, le difficoltà che incontrano gli studenti stranieri presenti nella scuola italiana non sono solo quelle riguardanti la conoscenza della lingua italiana, la comprensione più approfondita dei testi o la padronanza delle altre materie costituenti il percorso scolastico, ma sono anche quelle legate al loro vissuto, ai rapporti con i loro compagni di classe e alle possibilità di impiegare il loro tempo libero.

Ho avuto anche un ragazzo dell'est che aveva un vissuto molto particolare, di cui lui non ha mai parlato. Però nel momento in cui gli ho detto che avrebbe dovuto far pace con il passato si è messo a piangere: con lui è nato un rapporto. Penso che loro si portino dei mondi (a livello culturale e sociale) che non sempre hanno la voglia ed il piacere di condividere<sup>38</sup>.

Ho iniziato ad incontrare questi miei amici che nel tempo hanno capito che non c'era niente di strano. Comunque anche a scuola, grazie anche ai prof. che ci facevano fare diverse attività insieme ai compagni: sono diventato loro amico e mi sono sentito incluso. Hanno cambiato più la mentalità e hanno iniziato ad accettarmi di più<sup>39</sup>.

<sup>37</sup> Docente, Scuola Primaria, intervista n. 6 del 23 maggio 2022.

<sup>38</sup> Docente, Scuola Secondaria di II grado, intervista n. 1 del 24 maggio 2022.

<sup>39</sup> Alunno senza la cittadinanza italiana, Scuola Secondaria di II grado, intervista n. 8 del 24 maggio 2022.

Sicuramente qualche azione [ulteriore da promuovere] c'è: coinvolgere meglio le persone, fare attività in comune, magari lavori di gruppo e culturali così le persone straniere si conoscono meglio tra di loro e con gli italiani<sup>40</sup>.

L'esigenza di molti studenti stranieri consiste nell'essere messi nella stessa condizione dei compagni di classe, senza che vi siano interventi finalizzati alla categoria "straniero": lo studente straniero vuole essere aiutato ad affrontare le difficoltà che ha non in quanto appartenente alla categoria "straniero", ma perché in qualità di persona umana si trova, per le contingenze della vita, in una situazione di maggiore difficoltà rispetto ad altri. In sintesi, il timore di molti giovani stranieri è quello di vedersi "ghettizzati" dal tentativo di intervenire solo nei loro confronti: al contrario, si sentono realmente inclusi quando, partendo dal loro *background* e dalle loro difficoltà, sono parte della comunità che li circonda<sup>41</sup>.

Posso dire [qualcosa sul ruolo che hanno avuto] i compagni: ad esempio, alle elementari [il fatto che] vengano a giocare con te è importante, perché ti coinvolgono e ti fanno sentire come loro. [Lo stesso ruolo lo hanno avuto] anche le mie maestre delle elementari: farti sentire come loro e non farti sentire diverso perché hai bisogno di aiuto; le maestre mi davano un aiuto fino a farmi diventare come loro, [senza sottolineare], con il "ti aiuto, ti aiuto", il fatto [che io avessi] bisogno, [perché questo] ti fa sentire diverso<sup>42</sup>.

Penso [sia necessario] non rendere evidente il distacco culturale. Perché c'è, ma se lo si sottolinea gli altri percepiscono che quella sia l'unica caratteristica di quella persona. Meglio [esser] butta[t]i nella mischia<sup>43</sup>.

<sup>40</sup> Alunna senza la cittadinanza italiana, Scuola Secondaria di II grado, intervista n. 2 del 26 maggio 2022.

<sup>41</sup> Infatti, bisognerebbe invertire la prospettiva (di considerare diversa una persona perché appartenente ad una "categoria", quasi come fosse uno "stigma") e prendere consapevolezza che la «diversità è una caratteristica *costitutiva* di ciascun individuo»: solo così è possibile «proseguire il cammino tracciato dai Costituenti verso la costruzione di una società capace di accogliere e valorizzare tutti e *ognuno*» (cfr. Matucci G. (2021), *Persona, formazione, libertà. L'autorealizzazione della persona con disabilità fra istruzione e legal capacity*, FrancoAngeli, Milano, spec. 37).

<sup>42</sup> Alunno senza la cittadinanza italiana, Scuola Secondaria di II grado, intervista n. 6 del 24 maggio 2022.

<sup>43</sup> Alunna senza la cittadinanza italiana, Scuola Secondaria di II grado, intervista n. 4 del 31 maggio 2022.

Non mi piacciono molto le attività di inclusione perché si mette in evidenza che sono straniero. Invece i miei compagni di classe non hanno mai fatto emergere questa differenza<sup>44</sup>.

È, dunque, maggiormente complesso per la comunità scolastica realizzare taluni interventi. Peraltro, l'inclusione in una comunità in senso più generale significa rendere partecipe di un luogo chi non appartiene ancora del tutto a quel luogo: riguarda lo straniero, la persona con disabilità, ma anche lo studente italiano e senza alcuna disabilità che però è emarginato dalla classe e/o comunità scolastica per i più vari motivi<sup>45</sup>.

Inoltre, la scuola si trova spesso in difficoltà nel rapporto con le famiglie: i genitori non si presentano ai colloqui, non comprendono alcuni avvisi della scuola, sembrano non interessati all'andamento scolastico del proprio figlio. Questo atteggiamento delle famiglie, da un lato, e la difficoltà delle componenti principali della scuola (il docente, il personale di segreteria ed il dirigente scolastico) nel costruire un rapporto con le prime, dall'altro, sono dovute in alcuni casi ad un disinteresse della famiglia nei confronti della scuola e, nella maggior parte delle situazioni, all'imbarazzo dei genitori che non comprendono e parlano l'italiano, alla mancanza di tempo per i loro impegni lavorativi e al timore reverenziale per il luogo istituzionale rappresentato dalla scuola stessa<sup>46</sup>. Tuttavia, nel rapporto con le famiglie, gioverebbe sicuramente offrire loro la possibilità di seguire gratuitamente le

<sup>44</sup> Alunno senza la cittadinanza italiana, Scuola Secondaria di II grado, intervista n. 2 del 9 giugno 2022.

<sup>45</sup> Pertanto «s'impone che ciascun individuo conduca un processo educativo e di crescita al massimo delle proprie potenzialità, all'interno di un ambiente *plurale*, ove la diversità, e non l'omologazione, sia la regola: così, muovendo dalla premessa che ciascuno di noi è dotato di risorse personali interiori che debbono poter fruttare, a garanzia della propria dignità di *uomo*, occorre creare, anzitutto, un contesto accogliente, in cui si acquisiscano l'empatia e la cultura del rispetto verso l'*altro diverso da sé*, ove sia data voce anche ai più fragili, sia favorito il libero confronto fra posizioni distinte e si apprenda l'arte di addivenire a soluzioni pacifiche», permettendo così di essere consapevoli di essere «parte *viva* di un progetto comune, un progetto di società *aperta*», di cui è parte anche la scuola («aperta a tutti», art. 34, Cost.) fa parte: Matucci G. (2021), *Persona, formazione, libertà. L'autorealizzazione della persona con disabilità fra istruzione e legal capacity*, cit., spec. 85. In senso analogo, Colapietro C. (2019), *Una scuola «aperta» a tutti e a ciascuno: la scuola inclusiva ai tempi della crisi*, cit., spec. 12.

<sup>46</sup> In senso analogo, si vedano le osservazioni di Fusco F., a cura di (2022), *Protocollo per l'accoglienza, l'inclusione e l'orientamento degli alunni con background migratorio*, cit., spec. 40 ss.

lezioni per apprendere la lingua italiana e fornire loro la traduzione degli avvisi e delle comunicazioni nella lingua del loro Paese di provenienza.

In [alcuni] casi la difficoltà riguarda le famiglie: non vogliono integrarsi, non vengono ai colloqui, come se non volessero avere un contatto con noi. Da una parte ho pensato [ad] abitudini diverse, non voler adattarsi, non voler venire in contatto per dover cambiare qualcosa del loro modo di fare o del nostro. [Invece,] durante la didattica a distanza era difficile collegarsi [con alcuni alunni stranieri] e, [quando si riusciva ad attivare un collegamento] non c'era la tranquillità per svolgere l'attività in modo sereno. Quelle poche volte che abbiamo cercato un ambiente sereno e tranquillo c'è stato un muro, quindi poi il bimbo non si è più collegato<sup>47</sup>.

[Un'importate difficoltà consiste nel] riuscire a stabilire una corretta informazione con la famiglia. Se parlano italiano le cose si aggiustano, se non parlano italiano i problemi sono maggiori<sup>48</sup>.

Le relazioni con le famiglie a volte sono molto difficoltose soprattutto [a causa del]la lingua<sup>49</sup>.

[Le] relazioni con la famiglia: queste sono le più difficoltose. Sono faticose, soprattutto per il mondo del Nord Africa. Penso anche per un fatto che generalmente sono le mamme che si occupano dei figli. Qui invece spesso vengono i papà, quando lavorano. Forse sono anche gli unici a lavorare. Penso che non sia per un disinteresse quanto per una incapacità di gestione lavorativa. Forse una difficoltà a comprendere i meccanismi della scuola o retaggi culturali diversi<sup>50</sup>.

Trovano difficoltà a leggere gli avvisi. In una scuola in cui insegnavo in passato, mandavamo gli avvisi nelle varie lingue, qui non lo facciamo. A volte si fanno telefonate in più per spiegare meglio. Ho trovato famiglie che avevano fiducia nei confronti degli insegnanti<sup>51</sup>.

<sup>47</sup> Docente, Scuola Primaria, intervista n. 11 del 21 aprile 2022.

<sup>48</sup> Docente, Scuola Primaria, intervista n. 5 del 23 maggio 2022.

<sup>49</sup> Docente, Scuola Primaria, intervista n. 6 del 10 maggio 2022.

<sup>50</sup> Docente, Scuola Secondaria di II grado, intervista n. 1 del 24 maggio 2022.

<sup>51</sup> Docente, Scuola Primaria, intervista n. 8 del 23 maggio 2022.



## 4. Gli strumenti per favorire l'inclusione a scuola: le esperienze positive

Le difficoltà che sono state riscontrate dagli studenti privi di cittadinanza italiana permettono di individuare le esigenze e, di conseguenza, i possibili strumenti che potrebbero favorire l'inclusione a scuola degli alunni stranieri.

Innanzitutto, è stata già evidenziata l'importanza di impartire corsi di italiano L2 (lingua seconda) svolti da docenti all'uopo formati. Il corso dovrebbe rivolgersi principalmente agli alunni neo-arrivati per fornire loro le basi e gli strumenti per apprendere e comprendere la lingua italiana<sup>52</sup>.

Nel momento che sono venute le difficoltà non erano tante: sono arrivato subito a scuola e mi hanno accolto molto bene. Solo con la lingua all'inizio era molto difficile, ma con i prof. e gli amici ho imparato più velocemente<sup>53</sup>.

Alle elementari veniva un'altra prof. per me e mio fratello perché ci insegnasse la lingua e le basi per imparare l'italiano<sup>54</sup>.

Alle elementari ho fatto delle lezioni di italiano di grammatica insieme ad altri tre ragazzi, poi non ho avuto più problemi e quindi non ho più saputo niente. Penso di averle seguite solo il primo anno, poi mi sono ambientata bene e non ne ho avuto più bisogno<sup>55</sup>.

Allo stesso tempo, sarebbe utile poter fornire un supporto ulteriore agli studenti stranieri che comprendono la lingua italiana ma avrebbero necessità di approfondirla per conoscere anche i vocaboli più specifici.

Ogni tanto avevo difficoltà, magari confondevo le parole. Oppure qualche parola che i miei compagni sapevano perché insegnata dai nonni o genitori [io non la sapevo]. Non [avevo] un problema di grammatica ma di vocabolario<sup>56</sup>.

<sup>52</sup> Sul punto, si veda, tra gli altri, il lavoro di ricerca curato da Fusco F., a cura di (2022), *Protocollo per l'accoglienza, l'inclusione e l'orientamento degli alunni con background migratorio*, cit., spec. 51 ss.

<sup>53</sup> Alunno senza cittadinanza italiana, Scuola Secondaria di II grado, intervista n. 10 del 8 giugno 2022.

<sup>54</sup> Alunno senza cittadinanza italiana, Scuola Secondaria di II grado, intervista n. 1 del 9 giugno 2022.

<sup>55</sup> Alunna senza cittadinanza italiana, Scuola Secondaria di II grado, intervista n. 4 del 9 giugno 2022.

<sup>56</sup> Alunno senza cittadinanza italiana nato in Italia, Scuola Secondaria di II grado, intervista n. 1 del 7 giugno 2022.

[Potrebbero essere organizzate] delle attività o dei corsi di lingua italiana più avanzati. [Si potrebbero programmare] dei corsi di italiano più intensi, [perché] quel che imparano, imparano a scuola. [Tra l'altro], con attività intendo anche qualcosa che permetta di far interagire di più i compagni e le persone (anche al di fuori dell'orario scolastico)<sup>57</sup>.

[Riconosco che gli alunni stranieri hanno difficoltà nella] comprensione della lingua, ma soprattutto [nell'uso della] terminologia tecnica riguardante la materia. [Tuttavia, bisogna tenere in considerazione] l'età dello studente (ho avuto anche esperienza al corso serale): nel diurno l'alunno, vista l'età, ha maggiore capacità di inclusione rispetto all'alunno del serale<sup>58</sup>.

Tuttavia, per l'alunno straniero, che spesso in casa continua a parlare una lingua diversa da quella italiana, è fondamentale che possa essere valorizzata la sua lingua e cultura d'origine, affinché possa mantenere la sua identità e un collegamento con le tradizioni proprie della sua famiglia. La scuola, da questo punto di vista, potrebbe essere il luogo dove le diverse culture possono confrontarsi e parlarsi.

Per svolgere tale attività è certamente utile l'ausilio che un mediatore culturale professionista potrebbe offrire: la conoscenza delle diverse culture presenti in una classe è il primo passo per generare una comunità, nel senso di un luogo in cui vivono persone che portano la loro diversità e con essa possono stare e costruire insieme. Si ha inclusione quando in una comunità (quindi, anche una classe) accade di ritrovarsi a costruire insieme a chi si pensava e si pensa diverso<sup>59</sup>.

Secondo me è fondamentale la comunità scolastica, è determinante. La scuola è l'ambiente di socializzazione primaria di questi bambini, soprattutto se le famiglie sono maggiormente chiuse. A scuola i ragazzini socializzano con una cultura e realtà

<sup>57</sup> Alunna senza la cittadinanza italiana, Scuola Secondaria di II grado, intervista n. 1.6 del 31 maggio 2022.

<sup>58</sup> Docente, Scuola Secondaria di II grado, intervista n. 4 del 26 maggio 2022.

<sup>59</sup> E, infatti, «[n]on c'è inclusione *senza rispetto*, e, ancor prima, senza riconoscimento dell'ineffabile valore della diversità»; siffatto «rispetto presuppone qualcosa che va ben oltre il divieto di discriminazione e la politica dell'eguaglianza *di livellamento* o delle pari opportunità: richiede, appunto, di superare ogni approccio basato sullo stigma, sul marchio, sull'etichetta e di abbracciare finalmente una visione di tipo *universale*, che muova, cioè, da un terreno comune, ove si prenda atto della varietà, e della complessità, che caratterizza il genere umano» (cfr. Matucci G. (2021), *Persona, formazione, libertà. L'autorealizzazione della persona con disabilità fra istruzione e legal capacity*, cit., spec. 35).

diverse e, questo, è fondamentale. Ho visto molte famiglie chiuse socialmente (tendono ad aggregarsi tra di loro) e i bambini sperimentano la nostra cultura soprattutto a scuola. Fornire gli strumenti culturali e le abilità necessarie per una carriera scolastica è altrettanto importante<sup>60</sup>.

Alla scuola mancano le risorse per procedere ad un percorso di mediazione serio e continuativo: con 20 ore in un anno un ragazzo non se ne fa niente, servirebbero 200 ore... un mediatore [con più ore] può lavorare nei rapporti con i docenti, genitori e ragazzi. [Peraltro], l'intervento deve essere tempestivo, altrimenti si perde la fiducia dello stesso ragazzo. [E l'attività di mediazione deve essere] fatta bene: non deve essere solo la traduzione della lezione [nella lingua d'origine dell'alunno]; il mediatore media tra due mondi culturali e deve presentarli alla classe, [perché tutti coloro che la compongono] devono diventare consapevoli. Se [si svolge così l'attività], allora il mediatore fa un buon lavoro<sup>61</sup>.

Un ulteriore intervento che la comunità scolastica potrebbe porre in essere consiste nella promozione di attività da svolgersi in orario extra-scolastico<sup>62</sup>, affinché, da un lato, si permetta al ragazzo straniero di condividere il tempo libero con i suoi coetanei e, dall'altro, si aiuti lo stesso nella comprensione e recupero delle lacune nelle diverse materie. Infatti, le attività extra-scolastiche (quindi, in orario pomeridiano o nel periodo di pausa estiva) possono essere sia incontri di recupero ma anche momenti in cui siano previsti laboratori (ad esempio, di teatro) o giochi e attività sportiva di gruppo. Una siffatta attività permetterebbe di non lasciare solo il ragazzo straniero che non ha ancora avuto tempo di interagire, conoscere e diventare amico dei compagni di scuola. Da tali attività ne trarrebbe giovamento oltre che la socialità anche l'apprendimento della lingua da parte dell'alunno straniero.

La scuola potrebbe promuovere e favorire l'organizzazione di tali attività da parte di associazioni o altri Enti del Terzo settore concedendo loro gli spazi dell'Istituto scolastico e/o costruendo insieme a loro progetti per finanziare le attività<sup>63</sup>.

<sup>60</sup> Docente, Scuola Primaria, intervista n. 6 del 10 maggio 2022.

<sup>61</sup> Docente, Scuola Secondaria di II grado, intervista n. 3 del 24 maggio 2022.

<sup>62</sup> Utilizzando gli spazi della scuola e/o promuovendo la collaborazione con gli enti del Terzo settore. In senso analogo, si vedano, tra le altre, le osservazioni di Foà C. e Saudino M. (2021), *Cambiamo la Scuola. Per un'istruzione a forma di persona*, Eris, Torino, spec. 59 s.

<sup>63</sup> Cfr. Ministero Istruzione – Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale (a cura di), *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*, marzo 2022, spec. 29, laddove «[s]i raccomanda [...] di agevolare l'utilizzo gratuito, finalizzato all'insegnamento della lingua italiana

La scuola ha aderito ad un progetto – “l’ora di lezione non basta” – che riguarda la povertà culturale. [L’obiettivo è quello di] creare degli spazi di aggregazione. A seguito del Covid l’organizzazione di queste attività va a rilento. Però, ad esempio, gli insegnanti di Educazione Fisica hanno organizzato i tornei di pallavolo tra le classi: il pomeriggio [gli alunni] vengono ad allenarsi per poi fare le partite. Il risvolto è che vengono a scuola e poi negli altri giorni vanno in piazza a giocare (a volte anche con bimbi di altre classi). Inoltre, abbiamo delle curvature, ossia delle ore in più che vengono utilizzate, ad esempio, in ambito musicale e/o sportivo (chitarra, tiro con l’arco, tennis da tavola): anche queste attività hanno fatto interagire i bimbi. Il bimbo con più possibilità viene a scuola perché incuriosito, i bimbi con più difficoltà vengono a scuola perché [sono attività] gratuite. Infine, si organizza la settimana bianca: ci sono bimbi di tutte le classi ci sono movimenti in positivo. Questa scuola avrebbe le potenzialità per offrire molto di più<sup>64</sup>.

Gli alunni dovrebbero fare più ore di lezione di italiano e dovrebbero essere organizzati dei momenti in cui far partecipare gli alunni a gruppi, in modo che si vada in casa di uno o dell’altro in modo da essere inseriti di più anche fuori dalla scuola (tipo lavori di gruppo da svolgere anche a casa)<sup>65</sup>.

Io penso soprattutto ad azioni per il tempo libero: [...] durante il tempo pomeridiano includere questi bambini [stranieri] ed altri in attività di vario genere e non solo culturali in senso stretto (sport, artistiche, musicali). È importante favorire le attività extra-scolastiche, ossia qualcosa che sia dedicato al tempo libero<sup>66</sup>.

Forse [si dovrebbe] fare qualche attività pomeridiana un po’ più leggera che non sia solo materia di studio (come, ad esempio, un gruppo fotografico, gruppi sportivi), ossia qualcosa [che permetta di] coinvolgerli un po’ di più (magari così si crea un po’ più il gruppo), e questo sarebbe utile per gli stranieri e per gli italiani (soprattutto nella nostra zona periferica)<sup>67</sup>.

e al sostegno allo studio, di spazi della scuola per associazioni educative del territorio». Tra l’altro, anche la riforma della Buona Scuola approvata dal Governo Renzi, aveva individuato tra gli obiettivi primari quello dell’«alfabetizzazione e perfezionamento dell’italiano come lingua seconda attraverso corsi e laboratori per studenti di cittadinanza o di lingua non italiana, da organizzare anche in collaborazione con gli enti locali e il terzo settore, con l’apporto delle comunità di origine, delle famiglie e dei mediatori culturali» (cfr. art. 1, c. 7, let. r), l. n. 107/2015).

<sup>64</sup> Genitore con la cittadinanza italiana, Scuola Secondaria di I grado, intervista n. 4 del 19 maggio 2022.

<sup>65</sup> Genitore con la cittadinanza italiana, Scuola Secondaria di I grado, intervista n. 8 del 19 maggio 2022.

<sup>66</sup> Docente, Scuola Primaria, intervista n. 6 del 23 maggio 2022.

<sup>67</sup> Docente, Scuola Secondaria di II grado, intervista n. 2 del 24 maggio 2022.

[Bisognerebbe] aumentare la socialità attraverso attività come uscite didattiche [e/o] eventi sportivi (lo sport è aggregante di per sé). Sono attività che se fatte extra-curricularmente possono essere d'aiuto<sup>68</sup>.

[Sarebbe utile promuovere] attività extra-scolastiche e lo sport. Nello sport non si fa differenza e cerchi di integrarti nel gruppo, [perché] ti rendono partecipe [e] sei sempre considerato. A scuola, pure nelle attività extra-scolastiche, succede lo stesso<sup>69</sup>.

Inoltre, nelle classi ove la presenza di studenti stranieri è maggiore sarebbe utile fornire un ulteriore supporto alla classe attraverso un docente all'uopo formato<sup>70</sup>: così facendo, l'insegnante curricolare sarebbe coadiuvato da un altro professionista che potrebbe dedicarsi più assiduamente degli alunni con maggiori difficoltà linguistiche o di apprendimento.

Un siffatto intervento richiederebbe un investimento di risorse aggiuntive a cui la spesa pubblica dovrebbe far fronte<sup>71</sup> e sarebbe certamente uno strumento utile per accompagnare e aiutare gli studenti più in difficoltà; inoltre, sarebbe d'aiuto al docente curricolare per individuare con maggiore attenzione le esigenze dei singoli componenti della classe.

Dovremmo avere qualche ora in copresenza; se invece di un docente solo ci fossero due docenti ([anche solo per] due/tre ore settimanali), [sarebbe possibile] seguire in modo personalizzato chi ne ha maggiormente bisogno<sup>72</sup>.

<sup>68</sup> Docente, Scuola Secondaria di II grado, intervista n. 4 del 26 maggio 2022.

<sup>69</sup> Alunno senza la cittadinanza italiana, Scuola Secondaria di II grado, intervista n. 6 del 26 maggio 2022.

<sup>70</sup> In particolare, sulla formazione dell'insegnante (di sostegno) si veda, tra gli altri, il contributo di Isidori M.V., Traversetti M., a cura di (2019), *La formazione degli insegnanti come azione di sistema per lo sviluppo sostenibile. Il Corso di Specializzazione per il Sostegno: l'esperienza dei tirocini e dei laboratori*, in Isidori M.V., a cura di, *La formazione dell'insegnante inclusivo. Superare i rischi vecchi e nuovi di povertà educativa*, FrancoAngeli, Milano, 58-81.

<sup>71</sup> Invertendo, così, la tendenza degli ultimi decenni, ossia «l'era delle riforme "epocali" senza mezzi economici»: cfr. De Nicolò M. (2020), *Formazione. Una questione nazionale*, cit., spec. 102 s.

<sup>72</sup> Docente, Scuola Primaria, intervista n. 9 del 21 aprile 2022.

Noi abbiamo in classe un alunno che non parla la lingua: solo l'ultimo anno hanno messo un insegnante di aiuto. Lui avrebbe bisogno, e magari [si potrebbe aiutare] con insegnanti di lingua o con prof. che, [comunque], lo aiutino nella lingua<sup>73</sup>.

L'insegnante di sostegno in alcuni casi [in cui era stato previsto] ha contribuito tantissimo, [...] per il rapporto con le famiglie [e] anche [per coinvolgere] i compagni di classe<sup>74</sup>.

Pertanto, sarebbe molto utile la presenza nella scuola di una funzione strumentale per l'inclusione affinché all'interno di ogni Istituto scolastico vi sia un punto di riferimento per gli studenti e le famiglie straniere, per ascoltare le loro difficoltà, comprendere le loro esigenze e comunicarle ai docenti del relativo consiglio di classe, per indirizzare le loro richieste e consigliarli sugli uffici a cui sottoporre le diverse questioni, ma anche per supportare i singoli docenti nelle problematiche che di volta in volta possono emergere. La funzione strumentale dovrebbe, quindi, avere un docente responsabile quale punto di riferimento per i problemi e le esigenze degli alunni stranieri (delle loro famiglie e dei loro docenti) presenti a scuola e allo stesso docente potrebbe essere richiesta la partecipazione a corsi di formazione specifica sull'inclusione a scuola di studenti stranieri. La funzione strumentale per l'inclusione è presente in taluni Istituti scolastici (soprattutto in alcuni Istituti comprensivi), ma è assente in quasi tutte le scuole secondarie di secondo grado visitate. Investire su questa risorsa permetterebbe ad ogni Istituto scolastico di avere un referente attento alle esigenze degli alunni stranieri e, allo stesso tempo, permetterebbe di incidere positivamente anche dal punto di vista della comunicazione: se, ad esempio, l'Istituto scolastico attiva un corso, il docente responsabile della funzione strumentale per l'inclusione ne sarà a conoscenza e potrà informare al meglio le famiglie che ritiene più bisognose di un tale intervento<sup>75</sup>.

<sup>73</sup> Alunna senza la cittadinanza italiana, Scuola Secondaria di II grado, intervista 1.5 del 31 maggio 2022.

<sup>74</sup> Docente, Scuola Secondaria di II grado, intervista n. 8 del 31 maggio 2022.

<sup>75</sup> In un Istituto scolastico visitato, un genitore straniero che non parlava la lingua italiana ha chiesto informazioni sull'eventuale presenza di un corso di lingua italiana per genitori stranieri. I docenti ed i collaboratori interpellati asserivano che nell'Istituto non era previsto questo servizio. Alla fine della mattinata, durante l'intervista, un docente membro del Consiglio d'Istituto comunicava che la settimana precedente avevano attivato un corso di lingua italiana per i genitori degli

Peraltro, il docente responsabile della funzione strumentale potrebbe occuparsi anche di relazionarsi con i docenti responsabili della stessa funzione strumentale di altri Istituti scolastici presenti nel circondario. In tal modo si permetterebbe a questi docenti di creare una rete sul territorio, a livello locale ma anche regionale e nazionale. Essi potrebbero poi confrontarsi sulle azioni promosse, individuare i bisogni degli alunni stranieri e, qualora questi siano comuni, promuovere talune iniziative congiunte<sup>76</sup>.

Ci sono i corsi di italiano che abbiamo iniziato a fare per i genitori: manca la comunicazione. Ci vorrebbe un referente della comunicazione, perché si organizzano le attività e i possibili utenti o i colleghi non ne sono a conoscenza<sup>77</sup>.

[In riferimento alle azioni poste in essere dalla scuola per favorire l'inclusione dei propri alunni]. La cosa particolare è l'aver organizzato il corso di inglese per docenti e personale ATA. [Infine, come Istituto scolastico] abbiamo attivato [l]a funzione strumentale per accoglienza stranieri<sup>78</sup>.

## 5. Il ruolo svolto dai *peers*

Come si è già osservato, gli studenti stranieri hanno bisogno di tempo per diventare amici dei propri compagni e per essere inclusi nella classe che frequentano. A tal fine, potrebbe essere molto utile che i compagni partecipassero ai corsi ed ai momenti laboratoriali che, quando organizzati, si svolgono in orario extra-scolastico insieme agli studenti stranieri. La presenza di un coetaneo nelle attività che l'alunno straniero deve effettuare potrebbe essere di aiuto a

alunni dell'Istituto scolastico. Questa esperienza ha fatto comprendere l'importanza di avere un referente unico che si occupi anche della comunicazione interna ed esterna alla scuola.

<sup>76</sup> Ad esempio, l'arrivo di studenti ucraini nelle scuole italiane dovrebbe aver posto il tema dell'insegnamento della lingua italiana (cfr. la prima Nota del Capo Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e di formazione del Ministero dell'Istruzione del 4 marzo 2022, *Accoglienza scolastica degli studenti ucraini esuli. Prime indicazioni e risorse*, spec. 3). Pertanto, le scuole, come alcune hanno fatto, avrebbero potuto promuovere corsi di italiano L2 in orari pomeridiani o nel periodo di pausa estiva. Allo stesso tempo, avrebbero potuto accordarsi per svolgere insieme l'attività (una scuola mette a disposizione gli spazi, un'altra i docenti, si dividono le spese per il pagamento delle ore dei docenti, e così via), indirizzata a tutti gli alunni stranieri bisognosi dell'intervento.

<sup>77</sup> Docente, Scuola Secondaria di I grado, intervista n. 10 del 19 maggio 2022.

<sup>78</sup> Dirigente Scolastico, Scuola Secondaria II grado, intervista n. 1 del 26 maggio 2022.

quest'ultimo, perché gli garantirebbe un supporto immediato e libero. Nondimeno, lo stesso/a alunno/a italiano/a potrebbe supportare il docente nell'attività di insegnamento della lingua italiana e la scuola potrebbe riservare qualche momento al ripasso e allo studio con compagni di scuola coetanei o con qualche anno in più<sup>79</sup>.

Con un progetto ho aiutato delle ragazze che sono arrivate da poco dal continente africano: ho cercato di insegnare loro quello che so per frequentare la scuola nel modo più naturale possibile. Mi piace molto matematica e fisica, [...] spiegavo in arabo e mentre parlavamo traducevo quello che dicevamo. Sono partita da materie che per loro è più facile capire. La scuola dovrebbe mettere a disposizione non solo alunni (come noi, che però non sappiamo bene come fare) ma anche insegnanti (della loro lingua) che danno loro una mano. Perché c'è il problema della serietà: un alunno di 17 anni prende più seriamente un adulto rispetto ad un compagno/a di classe; l'insegnante ti insegna certe cose, il ragazzo ti permette di dialogare di più<sup>80</sup>.

Per tutti abbiamo promosso un'attività di aiuto tra i più grandi ed i più piccoli, quindi un sistema di tutoraggio tra più grandi e piccoli (con la supervisione degli insegnanti). Probabilmente, lo attiveremo di nuovo: lo scorso anno lo abbiamo fatto a settembre per l'inserimento a scuola (e per il ripasso). [È stato un intervento importante di] *Peer Education* (per gli studenti stranieri c'era, ad esempio, una ragazza di origine straniera che aiutava una neo-arrivata)<sup>81</sup>.

Peraltro, nel tempo, questa partecipazione degli alunni in attività di sostegno ai compagni di scuola più giovani ed in maggiore difficoltà potrebbe portare alla nascita di amicizie e relazioni in grado di prevenire o contrastare la solitudine e l'isolamento degli studenti sia stranieri sia italiani.

[I miei fratelli] hanno incontrato amici in classe, ma non li incontrano fuori dalla scuola. Solo a scuola. Sono i miei fratelli che non escono e non vanno fuori<sup>82</sup>.

<sup>79</sup> Tra l'altro la *peer education* è stata considerata «[u]na strategia didattica che si è dimostrata particolarmente utile nella prevenzione e risoluzione del disagio»: cfr. Ciraci A.M. (2019), *Strategie didattiche per l'inclusione. La prospettiva delle competenze*, in Isidori M.V., a cura di, *La formazione dell'insegnante inclusivo. Superare i rischi vecchi e nuovi di povertà educativa*, FrancoAngeli, Milano, 82-93, spec. 89.

<sup>80</sup> Alunna senza la cittadinanza italiana, Scuola Secondaria di II grado, intervista n. 9 del 24 maggio 2022.

<sup>81</sup> Dirigente Scolastico, Scuola Secondaria II grado, intervista n. 10 del 24 maggio 2022.

<sup>82</sup> Parente senza cittadinanza italiana, Scuola Secondaria di I grado, intervista n. 3 del 10 maggio 2022.



Il ruolo dei pari assume, quindi, una notevole importanza in quanto è in grado di favorire la crescita individuale di chi aiuta e di chi è aiutato e permette di costruire rapporti e relazioni di fiducia tali da garantire maggiore socialità a discapito della solitudine, in cui la maggior parte di alunni stranieri ed in difficoltà potrebbe vivere.

Da un altro punto di vista, è altresì molto importante che ove vi sia un alunno straniero che vive da diversi anni sul territorio e lo stesso sia originario del Paese da cui proviene un alunno straniero neo-arrivato, si promuova la loro conoscenza e si favorisca che il primo affianchi il secondo nelle attività scolastiche ed extra-scolastiche in modo da permettergli di comprendere meglio le attività che si svolgono anche nei primi giorni di scuola<sup>83</sup>.

In casa parlo [la lingua del mio Paese d'origine], perché non vorrei perdere la lingua. [Con la lingua italiana] non ho difficoltà perché è da quando sono all'asilo che sono qua. [Invece], altri amici sono qui da poco e non sanno parlare italiano: ho avuto un [compagno di] classe che è venuto a metà anno e non sapeva nulla [...], [ma] appena ho sentito il suo cognome ho capito che era [della mia stessa nazionalità]. Non capiva nulla, [però] io scrivevo le parole [nella nostra lingua d'origine] e lui in italiano e adesso riesce a farsi capire. E' stato difficile sia per integrarsi e poi per la lingua. [Secondo me], è stato fondamentale [...] avere [in classe] uno della tua stessa nazionalità: immaginati di stare in una classe in cui non sai la lingua e hai uno che sa la tua lingua e ti conosce; poi con me era più libero. [Tuttavia], alcuni dei prof. non erano molto d'accordo perché traducendo a lui dicevano che disturbavo (perché parlavo)<sup>84</sup>.

Inoltre, permettere che alunni della medesima scuola conoscano gli alunni stranieri provenienti dallo stesso Paese d'origine, consentirebbe all'alunno straniero di confrontarsi e parlare più liberamente nella lingua che conosce meglio (quella del suo Paese d'origine) di argomenti che, molto probabilmente, non è ancora in grado di affrontare nella lingua italiana.

<sup>83</sup> Si veda, sul punto, la Nota del Capo Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e di formazione del Ministero dell'Istruzione del 4 marzo 2022, cit., spec. 2, laddove si consiglia di fare ricorso alla *peer education* e *peer tutoring*, di coinvolgere la famiglia e di utilizzare anche il tempo extra-scolastico per promuovere iniziative di socializzazione, ricreative o sportive, al fine di favorire l'accoglienza dei profughi provenienti dall'Ucraina.

<sup>84</sup> Alunno senza la cittadinanza italiana, Scuola Secondaria di II grado, intervista n. 6 del 26 maggio 2022.

[Per quanto riguarda i rapporti con i docenti ed i compagni di classe], con i docenti molto buoni; con i compagni anche. [Tuttavia], non ho ancora avuto amicizie strette come avevo [nel mio Paese d'origine]. Esco da solo, mi alleno. Mi sento in imbarazzo perché c'è un'altra lingua: sarebbe più facile per me parlare la mia lingua. Meno faticoso!<sup>85</sup>

Dalle ultime considerazioni, si evince la necessità che la lingua del Paese d'origine sia mantenuta e favorita. Potrebbe anche in questo caso essere utile organizzare laboratori tra pari, in cui vi sia uno scambio interculturale e alcuni momenti in cui sia valorizzata la lingua del Paese d'origine degli alunni stranieri.

Con la terza parlando del Marocco abbiamo intervistato la nonna di una ragazza straniera che ci ha tradotto e ha parlato degli usi e costumi del loro paese d'origine. È importante il confronto... dalla lingua alla storia... un continuo confronto perché arricchisce da una parte e dall'altra<sup>86</sup>.

## **6. L'attività dei docenti per l'inclusione scolastica**

Il docente, evidentemente per il suo ruolo professionale, è uno dei principali attori che può permettere l'inclusione degli alunni stranieri. In particolare, oltre al fatto di essere in classe ogni mattina e di conoscere gli alunni, gli insegnanti sono coloro che devono rapportarsi con i genitori al fine di aiutare la crescita professionale e personale dei loro figli.

L'attenzione e la preparazione del corpo docente è fondamentale, perché sia possibile accompagnare gli alunni nel loro percorso. Infatti, assume rilievo la possibilità che il docente sia chiamato ad una continua formazione specifica anche sul tema dell'inclusione di alunni stranieri<sup>87</sup>.

<sup>85</sup> Alunno senza la cittadinanza italiana, Scuola Secondaria di II grado, intervista n. 3 del 7 giugno 2022.

<sup>86</sup> Docente, Scuola Secondaria di I grado, intervista n. 8 del 23 maggio 2022.

<sup>87</sup> Secondo l'art. 1, c. 124, l. n. 107/2015 (La Buona Scuola), «la formazione in servizio dei docenti di ruolo è obbligatoria, permanente e strutturale», con la previsione, al c. 121, della possibilità di utilizzare la «Carta elettronica per l'aggiornamento e la formazione del docente di ruolo delle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado» appunto anche ai fini della formazione obbligatoria prevista dalla novella. Sulla formazione e professionalità dei docenti si vedano, tra le altre, le

È sicuramente [importante] stanziare fondi [per svolgere attività in favore della comunità straniera], perché a volte non bastano. [Peraltro,] ci vorrebbe anche della formazione per gli insegnanti [al fine di realizzare] una didattica interculturale. [Dunque, bisogna] formare gli insegnanti [affinché sia permessa] una didattica interculturale<sup>88</sup>.

[Dovrebbero essere organizzati] corsi di formazione che abbiano continuità nel tempo: c'è un ricambio di docenti e personale Ata e chi si prepara oggi, non è detto che si ritrova tra un anno o due nella stessa situazione; anche alla luce degli ultimi concorsi ci sono tanti docenti che vengono da fuori città. Chi viene ed è nuovo non è preparato e ha necessità [di una preparazione ed un aggiornamento continuo] (come [si fa per i] corsi di primo soccorso)<sup>89</sup>.

Bisognerebbe puntare sulla formazione: la formazione deve essere obbligatoria (anche per le disabilità e gli stranieri). Penso quindi che la formazione degli insegnanti sia necessaria (le maestre, per il percorso di studio che hanno svolto sono più aggiornate da questo punto di vista). Per affrontare una scuola nuova, ci vuole molto più impegno e una formazione adeguata<sup>90</sup>.

Il corpo docente, adeguatamente formato, ha il compito di rivolgere particolare attenzione ai casi specifici che si manifestano, perché allo studente in maggiori difficoltà deve essere assicurato, come previsto dalla Costituzione, tutto il sostegno necessario per permettere la rimozione di quegli ostacoli che impediscono il pieno sviluppo della persona umana<sup>91</sup>: le difficoltà, anche di apprendimento dell'alunno, non potranno essere risolte con la ripetenza degli anni, se non esclusivamente a seguito della messa in opera di tutti i tentativi di rimozione di quegli ostacoli.

osservazioni di Gratteri A. (2016), *Nel rispetto della libertà di insegnamento*, in Matucci G., Rigano F., a cura di, *Costituzione e istruzione*, FrancoAngeli, Milano, 284-297, spec. 296 s. Invece, in particolare sulla formazione degli insegnanti sul tema dell'inclusione scolastica, si veda, tra gli altri, il lavoro di Biagioli R., Proli M.G. (2021), *Formare gli insegnanti di Scuola secondaria nei contesti scolastici multiculturali. Azione FAMI per l'integrazione*.

<sup>88</sup> Docente, Scuola Secondaria I grado, intervista n. 8 del 23 maggio 2022.

<sup>89</sup> Docente, Scuola Primaria, intervista n. 9 del 21 aprile 2022.

<sup>90</sup> Dirigente Scolastico, Scuola Secondaria II grado, intervista n. 10 del 24 maggio 2022.

<sup>91</sup> Art. 3, c. 2, Cost. In particolare, infatti, «[p]erché un sistema scolastico sia inclusivo deve poter garantire non solo il “successo scolastico” delle persone ma anche il loro “successo formativo”», nel senso, appunto, che «[d]eve [...] garantire il raggiungimento del pieno sviluppo della persona umana nella sua complessità»: Isidori M.V. (2019), *Il paradigma dell'inclusione per una scuola sostenibile*, in Id., a cura di, *La formazione dell'insegnante inclusivo. Superare i rischi vecchi e nuovi di povertà educativa*, FrancoAngeli, Milano, 48-57, spec. 48.

La scuola è la comunità che accompagna, educa e assiste l'individuo e deve farsi prossima a chi si trova in maggiori difficoltà a causa del suo *background* familiare. La scuola, dinnanzi ad alunni in questa situazione, non può esimersi dal cercare i modi per far emergere il soggetto e farlo crescere affinché possa anche lui aspirare a raggiungere i più alti livelli di studio del Paese; anzi, la comunità scolastica, in quanto parte della Repubblica, ha il dovere costituzionale di «rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale» degli alunni che la frequentano<sup>92</sup>.

Come è già stato osservato, è necessario ripensare alla “boccia-tura”: ogniqualvolta si presenti il tema, bisognerebbe domandarsi se si è fatto proprio tutto quello che si doveva fare per aiutare l'alunno ad affrontare le difficoltà dovute alla sua situazione familiare<sup>93</sup>. Ovviamente, è necessario differenziare le situazioni che si hanno dinnanzi: la ripetenza degli anni è lo strumento che il sistema scolastico adotta per far recuperare le lacune che l'alunno ha in molte discipline; tuttavia, la distinzione da farsi è, ad esempio, tra coloro che non intendono studiare, coloro che hanno bisogno di più tempo per apprendere e coloro che hanno una situazione di svantaggio familiare. In questo ultimo caso, la scuola ha il dovere di aiutare l'alunno per farlo arrivare al livello dei suoi compagni di classe: qui, la ripetenza dell'anno dovrà essere l'*extrema ratio*, a seguito di un percorso di sostegno e aiuto ulteriore che è durato tutto l'arco dell'anno scolastico. In altre parole, si ritiene che non possa procedersi con la ripetenza dell'anno per

<sup>92</sup> *Ibidem*. Infatti, si condividono le osservazioni di Ianes D. (2019), *La scuola inclusiva, ovvero verso l'univers-quità*, in Matucci G., a cura di, *Diritto all'istruzione e inclusione sociale. La scuola «aperta a tutti» alla prova della crisi economica*, FrancoAngeli, Milano, 399-412, spec. 400, secondo il quale, quindi, «[l']approccio culturale verso l'inclusione deve essere universalistico» e «[d]eve [...] riguardare tutti e ciascuno, differenziando strategie e risorse in modo equanime, efficace ed efficiente: un processo senza fine, continuo, che migliora giorno dopo giorno l'inclusività delle scuole, affrontando specifiche e contestuali situazioni in nome dei valori dell'equità, dell'apprendimento universale e della piena partecipazione sociale»; a tal fine, dunque, l'approccio non può che essere quello in cui la scuola tenti di trovare «varie proposte didattiche, in modo che possano incontrarsi positivamente con le diverse situazioni degli alunni/e» nel rispetto e nella valorizzazione delle differenze che vi sono tra le persone e, quindi, tra gli alunni.

<sup>93</sup> Cfr. *Supra*, cap. 1, par. 5 e il riferimento al Garante dei minori *ivi* citato: Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza (2022), *La dispersione scolastica in Italia: un'analisi multifattoriale. Documento di studio e di proposta*, Roma, 76, disponibile al sito <https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/2022-06/dispersione-scolastica-2022.pdf>.

l'alunno che sia in difficoltà familiare, se non dopo un percorso personalizzato di sostegno e aiuto<sup>94</sup>.

[...] Il problema non è solo economico (è anche economico), il problema è di substrato culturale. Purtroppo la scuola non riesce ad essere [più l']ascensore sociale.

<sup>94</sup> Dal punto di vista della valutazione, «[o]ccorre anche tener conto del fatto che, nelle scuole che hanno maggiore esperienza di alunni stranieri, da molti anni è emersa una riflessione sull'opportunità di prevedere una valutazione per gli alunni stranieri modulata in modo specifico ed attenta alla complessa esperienza umana di apprendere in un contesto culturale e linguistico nuovo, senza abbassare in alcuno modo gli obiettivi richiesti, ma adattando gli strumenti e le modalità con cui attuare la valutazione stessa» (cfr. MIUR, *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, Febbraio 2014, spec. 13). La scuola, dunque, dovrebbe essere quella che «può dare diversamente in base alle esigenze, bisogni, aspettative, potenzialità di ciascuno» (cfr. Benvenuto G. (2019), *La scuola diseguale. Inclusione, equità e contrasto alla dispersione scolastica*, in Isidori M.V., a cura di, *La formazione dell'insegnante inclusivo. Superare i rischi vecchi e nuovi di povertà educativa*, FrancoAngeli, Milano, 36-47, spec. 41). In senso analogo, nel caso di alunni con disabilità la Corte costituzionale, con sentenza 26 febbraio 2010, n. 80, in part. punto 4 del *Considerato in diritto*, richiamata dalla successiva sentenza 16 dicembre 2016, n. 275, in part. punto 4 del *Considerato in diritto*, «ha riconosciuto come sia indispensabile calibrare sul singolo caso i meccanismi di rimozione degli ostacoli che si frappongono al completo inserimento nella società del soggetto disabile»: Iacopino A. (2019), *Il diritto all'inclusione scolastica*, in Isidori M.V., a cura di, *La formazione dell'insegnante inclusivo. Superare i rischi vecchi e nuovi di povertà educativa*, FrancoAngeli, Milano, 168-179, spec. 173. Peraltro, l'idea che si debba investire sulla possibilità di operare una valutazione (oggi, «incerta fra il rigore e la benevolenza») senza abbassare la soglia degli obiettivi prefissati parrebbe confermata anche da Morandi M. (2019), *Valutare gli alunni nella scuola dell'inclusione: una ricognizione storica normativa*, in Matucci G., a cura di, *Diritto all'istruzione e inclusione sociale. La scuola «aperta a tutti» alla prova della crisi economica*, FrancoAngeli, Milano, 227-243, spec. 240 s. Invece, sulla possibilità di prevedere un Piano Didattico Personalizzato (di cui alla Direttiva ministeriale MIUR 27 dicembre 2012) per l'alunno straniero, il Ministero dell'Istruzione parrebbe considerare del tutto eccezionale il ricorso a tale misura, dovendosi prevedere il suddetto Piano soprattutto nei casi di «alunni neo arrivati in Italia, ultratredicenni, provenienti da Paesi di lingua non latina [...] ovvero ove siano chiamate in causa altre problematiche» (cfr. Nota MIUR, 22 novembre 2013, prot. n. 2563, 3, come da ultimo richiamata dalla Nota del Capo Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e di formazione, 14 aprile 2022, prot. n. 781, relativa all'*Accoglienza scolastica per gli studenti ucraini. Indicazioni operative*, 4 s.); tuttavia, nella stessa nota, il Dicastero ha osservato che «la personalizzazione non è mera questione procedurale, che riduce la relazione educativa a formule, acronimi, adempimenti burocratici; un corretto approccio, pertanto, si salda con quanto deliberato in termini generali nel Piano dell'offerta formativa rispetto alle tematiche dell'inclusione e del riconoscimento delle diversità, alla valorizzazione di ogni individuo nella comunità educante, alla capacità della scuola stessa di "individuare" soluzioni adeguate ai diversi problemi» (Nota MIUR, 22 novembre 2013, prot. n. 2563, 3). Però, per quanto riguarda le valutazioni, le certificazioni delle competenze e gli esami di Stato (cfr. d.lgs n. 62/2017) l'ordinamento non ha previsto nulla per coloro che non sono BES certificati, lasciando, dunque, fuori dalle tutele previste diverse categorie di soggetti, tra cui anche gli alunni stranieri: sul punto, si vedano, tra le altre, le osservazioni di Matucci G. (2019), *Dall'inclusione all'universalizzazione. Itinerari di sviluppo della Scuola nella Costituzione*, in Id., a cura di, *Diritto all'istruzione e inclusione sociale. La scuola «aperta a tutti» alla prova della crisi economica*, cit., spec. 52 s.

Il figlio del medico è molto facile che andrà al liceo [e poi proverà a studiare] medicina e cose simili. Il figlio dell'operaio e muratore [è] più facile che segua [questa] strada. A volte i docenti arrivano a fine anno a "bocciare" i ragazzini più in difficoltà: ma perché non vi siete inventati le strategie per aiutarli durante l'anno?<sup>95</sup>

Inoltre, come già evidenziato, laddove vi sia la presenza di alunni stranieri neo-arrivati o, comunque, con difficoltà di apprendimento e di padronanza della lingua italiana sarebbe molto importante favorire e promuovere la presenza di insegnanti di sostegno alla classe e, soprattutto nel periodo iniziale di inserimento del compagno di classe senza la cittadinanza italiana, usufruire della professionalità del mediatore culturale.

Ci dovrebbero essere più mediatori culturali e insegnanti di italiano L2 stabili. [La scuola] è il primo e importante ambiente dove [si] incontr[ano] i ragazzi e l'Istituzione, [che ha] le sue regole (che comunque vanno rispettate, [ma prima] bisogna comprenderle)<sup>96</sup>.

Tuttavia, in quasi tutti i casi i progetti sono stati realizzati grazie alla dedizione del corpo docente che, spesso, svolge l'attività di aiuto e sostegno a queste situazioni di fragilità oltre l'orario lavorativo a cui sarebbe tenuto. Al docente viene chiesto sempre un maggiore impegno ed una particolare attenzione, che, però, si basano prevalentemente sulla sua azione volontaria e gratuita: affinché si possa costruire una comunità in grado di accogliere e includere chi è in maggiore difficoltà, è necessario che sia riconosciuto in modo adeguato, anche dal punto di vista economico, l'impegno del docente, che non dovrà più essere basato esclusivamente sulla sua libera iniziativa.

<sup>95</sup> Dirigente Scolastico, Istituto Comprensivo, intervista n. 1 del 24 giugno 2022. Sul compito della scuola quale «ascensore del godimento dei diritti civili e politici e quindi della partecipazione alla vita civile e politica» e, «in sintesi», «della mobilità sociale», si vedano, tra le altre, le osservazioni di Rigano F. (2019), *Lo studio della Costituzione come pratica di inclusione*, in Matucci G., a cura di, *Diritto all'istruzione e inclusione sociale. La scuola «aperta a tutti» alla prova della crisi economica*, FrancoAngeli, Milano, 389-398, spec. 390. Sempre sulla mobilità sociale e, in particolare, sul rapporto tra istruzione e mobilità sociale, si veda, tra gli altri, il contributo di Camerlengo Q. (2016), *Diritto all'istruzione superiore e merito*, in Matucci G. e Rigano F., a cura di, *Costituzione e istruzione*, FrancoAngeli, Milano, 352-370.

<sup>96</sup> Dirigente Scolastico, Istituto Comprensivo, intervista n. 1 del 24 giugno 2022.

Le azioni poste dalla scuola... dipende dai docenti, perché non ho trovato nessun progetto. Le azioni sono solo su base volontaria. Io ho queste ore disponibili e per fortuna che ho queste ore: se non avessi queste ore di potenziamento non potrei occuparmi di tutti questi ragazzini. [Perché non promuovere “l'utilizzo” degli insegnanti di potenziamento e/o sostegno per attività in favore di studenti stranieri in difficoltà?]<sup>97</sup>.

Siamo così entusiaste e appassionate che non ci importa se non veniamo pagate, ma non è per tutti. Non è per tutti così<sup>98</sup>.

L'azione rivolta a queste situazioni di fragilità deve essere programmata non solo a livello di Istituto scolastico, ma anche a livello centrale: la presenza di studenti senza la cittadinanza italiana nelle scuole è ormai costante e non può essere affrontata sempre e solo come un'emergenza, che, comunque, si potrebbe continuare ad avere in casi simili a quelli sorti a causa della guerra in Ucraina.

Lo vedo nell'ambito dell'Infanzia. In questo ambito qui mi sembra che si cerchi di fare veramente tanto. Deve essere la normalità: come tratto il bimbo italiano tratto quello straniero. Sta diventando una normalità<sup>99</sup>.

Il Paese deve, dunque, porsi la questione e affrontare il tema dedicando le risorse umane ed economiche necessarie per realizzare gli interventi indispensabili al fine di permettere a coloro che hanno in partenza meno *chances* di successo, anche scolastico, di poter recuperare il divario che li allontana dai loro coetanei e potenzialmente poter essere messo nelle condizioni di raggiungere i più alti livelli degli studi<sup>100</sup>.

<sup>97</sup> Docente, Scuola Secondaria di I grado, intervista n. 7 del 19 maggio 2022.

<sup>98</sup> Docente, Scuola Primaria, intervista n. 9 del 21 aprile 2022.

<sup>99</sup> Genitore con la cittadinanza italiana, Scuola dell'Infanzia, intervista n. 6 del 21 aprile 2022.

<sup>100</sup> Cfr., tra le altre, le osservazioni di Coinu G. (2012), *Per un diritto costituzionale all'istruzione adeguata*, Jovene, Napoli, spec. 235 s., laddove osserva che «[l]a profonda sperequazione territoriale e sociale nel godimento delle opportunità scolastiche compromette [...] in misura rilevante il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese» e, in particolare, «le condizioni famigliari di svantaggio spiegano una parte molto consistente del *gap* educativo tra gli studenti che registrano i migliori risultati e quelli che sono invece gravemente insufficienti». Ancora, sul rapporto tra diritto allo studio e principio di eguaglianza si vedano, tra le altre, le osservazioni di Franchini C. (2021), *L'intervento pubblico di contrasto alla povertà*, cit., spec. 116. Peraltro nelle conclusioni (cfr. cap. 7) sarà dedicato spazio alle possibili vie che possono essere intraprese. Ad ogni modo, alcuni interventi potrebbero riguardare l'insegnamento della lingua italiana L2 a studenti e genitori, la presenza

## 7. Il coinvolgimento delle famiglie

Le famiglie svolgono un ruolo fondamentale per accompagnare i propri figli e i loro compagni di classe nella loro crescita umana e sociale. Da questo punto di vista occorre soffermare l'attenzione sui ruoli differenti a cui sono, ad avviso di chi scrive, chiamate le famiglie italiane, da un lato, e quelle straniere, dall'altro.

Partendo dalle famiglie italiane, si ritiene che le esperienze di apertura nei confronti dei compagni di classe stranieri dei loro figli non siano scontate, benché siano un presupposto importante affinché gli alunni senza la cittadinanza italiana possano essere (e sentirsi) inclusi nella società italiana. Infatti, sono molto importanti le iniziative, quali ad esempio le feste di compleanno, dove sono invitati a partecipare tutti i compagni di classe del figlio e/o della figlia e, a volte, anche i loro genitori.

All'interno della scuola non c'è tanta occasione di incontrarci; si cerca di scambiare qualche chiacchiera al telefono. [Abbiamo] amici stranieri con bimbi in altri plessi con cui ci vediamo e ci sentiamo. Sono più socievoli e aperti di noi (non per cattiveria...): ho organizzato [...] una festa/merenda e ho invitato bimbi e genitori... i primi ad aderire sono quelli senza cittadinanza italiana<sup>101</sup>.

Sono accoglienti ma non ci sono azioni programmate per fare avere rapporti fuori da scuola tra compagni italiani e non italiani<sup>102</sup>.

Non ho amici italiani. [Però] i genitori della scuola sono spettacolari, mi invitano ai compleanni: è positivo perché imparo molto e sono contenta<sup>103</sup>.

Peraltro, quando i genitori italiani si preoccupano di conoscere ed entrare in rapporto anche con i genitori dei compagni di classe stranieri del figlio, compiono un gesto importante perché permettono ai genitori stranieri di iniziare a sentirsi parte della società in cui vivono e di non

di insegnanti di sostegno, la funzione strumentale per l'inclusione, la formazione continua e specifica del corpo docente, la promozione di eventi e attività da svolgersi in periodo extrascolastico (in orario pomeridiano e nella pausa estiva), e così via.

<sup>101</sup> Genitore con la cittadinanza italiana, Scuola dell'Infanzia, intervista n. 6 del 21 aprile 2022.

<sup>102</sup> Genitore senza la cittadinanza italiana, Scuola Secondaria di I grado, intervista n. 5 del 10 maggio 2022.

<sup>103</sup> Genitore senza la cittadinanza italiana, Scuola dell'Infanzia, intervista n. 2.1 del 31 maggio 2022.



sentirsi sempre stranieri, dal latino *extraneus*, quindi, estraneo alla società.

Invece, per quanto riguarda i genitori stranieri è molto importante che da parte loro ci sia la volontà di essere inclusi: è evidente che, qualora vi siano famiglie che non intendano includersi nella società italiana, ogni tentativo di inclusione potrebbe rivelarsi vano.

Ho avuto modo di incontrare i genitori dei compagni [senza la cittadinanza italiana] alle feste. I genitori [stranieri] tendono a stare tra di loro, a fare mini sottogruppi. Non è una condizione di svantaggio, però per usanze hanno dei *menage* famigliari più simili che permett[ono loro] di gestirsi più facilmente<sup>104</sup>.

Un'altra difficoltà riguarda le famiglie: gruppi etnici un po' chiusi [...] e, nonostante l'aiuto e l'opera del terzo settore [...], si integrano poco secondo me. Questa scuola è aperta, i nostri bimbi sono preparati e non mi risulta che vi siano stati casi di non accoglienza, quanto piuttosto il contrario: bambini [stranieri] invitati alle feste che non vanno, neppure se qualche genitore della classe si propone come accompagnatore. [...] [Altre] volte per le gite, noi ci proponiamo di passarli a prendere (probabilmente sbagliamo anche noi). All'uscita della scuola quando vengono i papà a prendere i loro figli vengono in cortile, invece le mamme stanno addirittura dietro i muretti, le siepi e noi non possiamo lasciarli da soli. Queste sono le maggiori difficoltà, perché i bambini giocano sereni. [...] Qui vengono anche in corso d'anno e vengono bene accolti. Ci prodighiamo per fare una buona accoglienza<sup>105</sup>.

Pertanto, la comunità scolastica, anche in accordo con gli enti del Terzo settore presenti sul territorio, può promuovere iniziative quali, ad esempio, l'attivazione di corsi di italiano gratuiti per i genitori in orario mattutino o, comunque, in orario compatibile con le esigenze lavorative e famigliari oppure, più semplicemente, farsi promotrice di iniziative di coinvolgimento delle famiglie e di aiuto allo studio per gli allievi.

Per me è importantissimo imparare la lingua italiana: mi serve per lavorare oltre che per vivere in Italia<sup>106</sup>.

<sup>104</sup> Genitore con la cittadinanza italiana, Scuola dell'Infanzia, intervista n. 2 del 21 aprile 2022.

<sup>105</sup> Docente, Scuola Primaria, intervista n. 9 del 21 aprile 2022.

<sup>106</sup> Genitore senza la cittadinanza italiana, Scuola Primaria, intervista n. 2 del 19 maggio 2022.

Le donne [...] vengono da noi a imparare italiano [...] Facciamo il corso di mattina che hanno i bimbi a scuola. Finiscono la scuola [e] li facciamo venire con i bambini. [È un servizio che] non arriva a tutti<sup>107</sup>.

[Dedicare uno spazio temporale] in cui le famiglie [possano] conoscersi maggiormente. [E] questo manca: le mamme si conoscono solo davanti alle porte della scuola (e a volte non si salutano nemmeno)<sup>108</sup>.

Cerchiamo di creare momenti [di convivialità, come possono essere] le cene di classe o prendere un gelato con le insegnanti, al fine di far conoscere le famiglie<sup>109</sup>.

A volte andavo in dei doposcuola per fare i compiti: erano organizzati da un'associazione con educatori che mi aiutavano<sup>110</sup>.

La famiglia deve riconoscere che la scuola è un valore e deve investire psicologicamente [sulla] scuola. [E per realizzare inclusione] influisce tantissimo la sensibilità del corpo docente (gli adulti che vivono la scuola), poi il *format* che si riesce a [realizzare] mettendo a disposizione spazi, risorse e tempo per questi ragazzi. Questi sono i fattori che possono favorire l'inclusione a scuola. Ora si parla di far collaborare la scuola con gli Enti del Terzo settore con i progetti allargati: per educare un bambino ci vuole un villaggio; [è quindi necessario] che la scuola apra al territorio e il territorio entri nella scuola, [perché] la scuola da sola non ce la può fare. Ci vogliono queste comunità educanti<sup>111</sup>.

Inoltre, la creazione di momenti in cui sia facilitato il rapporto e la relazione tra le famiglie è sicuramente di prioritaria importanza. Si pensi, ad esempio, alla possibilità di organizzare momenti di convivialità presso gli spazi della scuola in cui le famiglie possono incontrarsi e conoscersi:

Portiamo avanti progetti di accoglienza (quando arrivano o durante l'anno scolastico o alla fine) e di [insegnamento di italiano] L2, rivolti agli alunni (probabilmente bisognerebbe ampliare anche verso i genitori); [poi, abbiamo realizzato] progetti di lettura (invitando genitori stranieri), [che consistevano in] letture di fiabe del paese di origine; per diversi anni [abbiamo organizzato] il progetto "Mo(n)di di vivere" in

<sup>107</sup> Dirigente Scolastico, Istituto comprensivo, e membro di un'associazione di volontariato del territorio, intervista n. 1 del 24 giugno 2022.

<sup>108</sup> Genitore senza la cittadinanza italiana, Scuola Primaria, intervista n. 5 del 21 aprile 2022.

<sup>109</sup> Docente, Scuola dell'Infanzia, intervista n. 1 del 21 aprile 2022.

<sup>110</sup> Alunno d'origine straniera con cittadinanza italiana, Scuola Secondaria di II grado, intervista n. 3 del 9 giugno 2022.

<sup>111</sup> Dirigente Scolastico, Istituto Comprensivo, intervista n. 1 del 24 giugno 2022.

cui è stata coinvolta la cittadinanza, ma con il Covid si è fermato. Questi progetti inclusivi si sono fermati. Siamo riusciti a portare avanti il progetto “Coding” che viene finanziato con i fondi per le aree a rischio ed è rivolto a tutti [gli] alunni stranieri dell’istituto comprensivo a cui ogni anno aggiungiamo delle classi. Abbiamo più di 100 iscritti. [...] C’era anche il progetto dell’“Orto in condotta”: è un modo per includere, curando orto e giardino e vengono invitati i genitori (anche questo limitato a periodo precedente al Covid)<sup>112</sup>.

Abbiamo sempre cercato di predisporre spazi e momenti destinati allo sviluppo di una cultura inclusiva, connotata dal dialogo, dal rispetto, dall’attribuire valore ad ogni persona, dal trovare modi e occasioni per favorire la partecipazione e l’apprendimento di tutti. Un esempio da sottolineare è il momento di incontro denominato “Mo(N)di di vivere”, un evento, realizzato in collaborazione con il territorio e con la Pro Loco, che propone giochi, momenti di scambio interculturale, scuola con giardino aperto a tutti e cena finale in cui si gustano piatti di varie nazionalità che i genitori provvedono a cucinare. La manifestazione prevede anche un allestimento di abiti tipici di vari paesi (questo sino all’inizio del periodo emergenziale [dovuto alla pandemia del Covid-19]). Altro evento che cerca di facilitare l’inclusione è il progetto “Codingm@nia”, rivolto a tutti gli alunni stranieri (con cittadinanza non italiana) di tutto il comprensivo e agli alunni non stranieri delle classi terze di scuola Primaria (tutti e cinque i plessi) e delle classi prime della Secondaria di I grado (ogni anno vengono scelte classi diverse). È un progetto interdisciplinare ed extracurricolare di 100 ore, finanziato con i fondi delle aree a rischio. Si propone come obiettivi: 1. favorire l’inclusione degli alunni stranieri di prima e seconda generazione; 2. facilitare il processo di integrazione linguistico-culturale e consentire, al tempo stesso, il raggiungimento del successo scolastico e la realizzazione del progetto di vita di ogni singolo alunno; 3. conoscere l’italiano anche attraverso i mezzi multimediali per comunicare, socializzare e per studiare; 4. stimolare il pensiero computazionale; 5. introdurre i principi base del *coding* e della robotica educativa attraverso attività laboratoriali. Le iniziative sopra descritte sono state attuate con la collaborazione di alcuni colleghi<sup>113</sup>.

Si è quindi osservato come la comunità scolastica sia effettivamente luogo privilegiato per il coinvolgimento degli alunni in difficoltà per il loro *background* familiare, grazie all’interazione fra docenti e genitori dei compagni di classe dei bambini/ragazzi stranieri:

<sup>112</sup> Docente, Scuola Primaria, intervista n. 9 del 21 aprile 2022.

<sup>113</sup> Dal partecipante al Corso di Alta Formazione “Immigrazione, condizione giuridica dei minori stranieri e integrazione scolastica”, Scuola Superiore Sant’Anna di Pisa, docente, Scuola Primaria, 9 marzo 2022.

Ad una mamma sono nati due gemellini e le altre mamme molto disponibili portavano i figli più grandi a scuola: quando ti accorgi che non arriva nessun pericolo, ti fa piacere dare una mano e hanno accolto bene anche queste persone<sup>114</sup>.

Infine, in tutti gli ambiti oggetto di intervista si è colta una diversità di azione promossa dagli Istituti scolastici. Vuoi per l'età dei discenti, vuoi per la preparazione pedagogica e non solo, nella scuola dell'Infanzia ed in quella Primaria si rivolge una maggiore attenzione alle attività da svolgere nei confronti dell'alunno/a straniero/a, della sua famiglia e della possibilità che sia l'uno che l'altra possano essere inclusi nella comunità scolastica e, quindi, nel Paese in cui vivono.

Nondimeno, tale sensibilità è presente anche negli altri ordini di scuola, benché, forse, soprattutto in questi contesti sarebbe auspicabile una progettualità sistematica con azioni mirate al sostegno di alunni che vivono in situazioni di particolare fragilità socio-economica, tra cui, quindi, molti tra coloro che non hanno la cittadinanza italiana o, comunque, hanno un *background* migratorio<sup>115</sup>.

L'obiettivo della comunità scolastica è quello, quindi, di far emergere e crescere la "personalità" di ciascun alunno e di far sì che questi sia in grado di «comprendere la realtà [...] che ha davanti e di relazionarsi con essa»<sup>116</sup>, attraverso un approccio che permetta di

<sup>114</sup> Docente, Scuola Primaria, intervista n. 9 del 23 maggio 2022.

<sup>115</sup> Essendo «[l]a scuola [...] il luogo in cui, attraverso molteplici forme di insegnamento e di relazioni educative, si crescono nuove generazioni e, quando purtroppo occorre, si curano le ferite dell'anima» e, dunque, nella scuola tali ferite si curano «[n]on con la medicina, non con la terapia, ma con l'umanità, utilizzando gli strumenti della pedagogia e della didattica» (cfr. Nota del Capo Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e di formazione del Ministero dell'Istruzione del 24 marzo 2022, *Studenti profughi dall'Ucraina. Contributi alla riflessione pedagogica e didattica delle scuole*, 5).

<sup>116</sup> Poggi A.M. (2021), *Non Cognitive Skills, Cittadinanza ed Educazione Civica*, in Chiosso G., Poggi A. e Vittadini G., a cura di, *Viaggio nelle character skills. Persone, relazioni, valori*, Il Mulino, Bologna, 184-203, spec. 203. L'Autrice, alle pagine 202 s., osserva che, «oggi», si è «in un contesto culturale» in cui, in modo particolare, «la globalizzazione e la rivoluzione digitale [...] inevitabilmente provocano un indebolimento della coscienza del proprio io nel mondo e del proprio io in relazione agli altri»: è, dunque, necessario «rivedere tutte le tradizionali coppie concettuali del diritto (diritto-dovere; autorità-libertà) alla luce di questa esigenza di ricostruzione della personalità»; e lo si può fare, a scuola (partendo anche dall'educazione civica) «non solo e non tanto trasmettendo competenze di ogni genere e tipo, sconnesse tra di loro e senza una spina dorsale contentutistica, bensì fortificando le conoscenze o abilità che si rendono indispensabili per la formazione di una ["personalità"] istruita e che hanno a che fare con la capacità di tale personalità di comprendere la realtà (persone, cose, situazioni) che ha davanti e di relazionarsi con essa» e a questo si può giungere solo «fortificando le NCS [ossia le *Non Cognitive Skills*]: nel senso che la trasmissione

differenziare le «metodologie di insegnamento» in relazione alle difficoltà linguistiche o di apprendimento in cui potrebbero ritrovarsi diversi alunni a causa del loro *background* familiare<sup>117</sup>.

dei contenuti che si selezionano deve avere di mira la costruzione della persona, come scoperta dell'io in relazione al mondo». In senso analogo, cfr. Corte cost., sentenza 29 maggio 2002, n. 219, punto 4 del *Considerato in diritto*: la Consulta in quella decisione ha affermato che «il diritto di studiare» è lo «strumento essenziale perché sia assicurata a ciascuno [...] la possibilità di sviluppare la propria personalità, secondo i principi espressi negli artt. 2, 3 e 4 della Costituzione» (cfr. anche, tra gli altri, Ronchetti L. (2020), *Istruzione*, in Panzera C., Rauti A., a cura di, *Dizionario dei Diritti degli Stranieri*, cit., spec. 349). Sul ruolo dell'educazione nel processo di costruzione della personalità, si vedano, tra le altre, le osservazioni di Matucci M. (2016), *Il diritto a una didattica individualizzata e personalizzata*, in Matucci G. e Rigano F., a cura di, *Costituzione e istruzione*, FrancoAngeli, Milano, 298-324, spec. 299 ss.

<sup>117</sup> Giusti M. (2019), *La scuola come luogo d'incontro fra culture*, in Matucci G., a cura di, *Diritto all'istruzione e inclusione sociale. La scuola «aperta a tutti» alla prova della crisi economica*, FrancoAngeli, Milano, 81-104, spec. 82. Peraltro, «la diversità non riguarda le singole persone, ma riguarda tutti»: l'inclusione rappresenta, dunque, «la strada da percorrere per favorire un pieno, effettivo e genuino coinvolgimento di chi vive in condizioni di svantaggio, innanzitutto (ma non solo) economico» (cfr. Violini L. (2019), *Costituzione e inclusione sociale. Riflessioni conclusive*, in Matucci G., a cura di, *Diritto all'istruzione e inclusione sociale. La scuola «aperta a tutti» alla prova della crisi economica*, FrancoAngeli, Milano, 413-419, spec. 418 s.).

## 5. Per una reale inclusione: quale ruolo giocano la scuola e la società civile?

La scuola [...] abitua alla convivenza, al confronto, al rispetto. Nessuna ragazza, nessun ragazzo dentro una classe deve sentirsi escluso. In classe ci si conosce, si stemperano e si superano le diseguglianze, si vive insieme, si diventa amici. La nostra scuola ha [...] la responsabilità dell'istruzione e della formazione di oltre 870 mila allievi di origine straniera. [...] vedono il nostro Paese come l'orizzonte della loro realizzazione umana e professionale. Dagli insegnamenti e dall'accoglienza che riceveranno a scuola dipenderà largamente la qualità della loro integrazione nel nostro tessuto sociale.

*Sergio Mattarella<sup>1</sup>*

### 1. Esclusione sociale e povertà educativa

Dopo aver analizzato, attraverso l'esame di un caso studio, i bisogni degli studenti stranieri e le varie strategie attivabili per favorire la loro inclusione scolastica, occorre adesso mettere a sistema il ruolo della scuola con quello della società civile nel suo complesso. Rilevante a tal fine è l'esame del contesto di riferimento e, in particolare, della condizione di vita dei minori in Europa, dove oltre 19,6 milioni di bambine e bambini sono a rischio di povertà, ovvero 1 bambino su 4, con differenze significative tra gli Stati membri<sup>2</sup>.

Vari sono i fattori di rischio che possono rendere alcuni minori particolarmente vulnerabili ed esposti alla povertà o all'esclusione sociale, tra cui la disparità di accesso ai servizi fondamentali, che sono

<sup>1</sup> Mattarella S. (2022), *Intervento del Presidente della Repubblica Sergio Mattarella all'Inaugurazione dell'anno scolastico 2022/2023*.

<sup>2</sup> In questo contesto, l'Italia è tra i paesi europei con la percentuale più alta di minori a rischio povertà ed esclusione sociale, cresciuta dal 27,1% del 2019 al 29,7% del 2021, collocandosi al quinto posto per gravità, dopo Romania (41,5%), Spagna (33,4%), Bulgaria (33%) e Grecia (32%), e ben al di sopra della media UE-27 (24,4%). Per i dati di riferimento si veda Eurostat (2022), *Children at risk of poverty or social exclusion*, nonché per un quadro completo Save the Children (2023), *Guaranteeing children's future. How COVID-19, cost-of-living and climate crises affect children in poverty and what governments in Europe need to do*, disponibile sul sito [www.savethechildren.it](http://www.savethechildren.it). Al fine di misurare tale rischio è stato elaborato l'indicatore AROPE (At Risk Of Poverty and/o Exclusion), su cui Eurostat (2021), *EU statistics on income and living conditions (EU-SILC) methodology - Europe 2020 target on poverty and social exclusion*.

essenziali per il loro benessere e lo sviluppo delle loro competenze sociali, cognitive ed emotive. Ciò ha riflessi diretti sul diritto all'istruzione, poiché i minori che vivono in condizioni di povertà o provengono da contesti svantaggiati «hanno maggiori probabilità di incontrare ostacoli nell'accesso all'educazione e cura della prima infanzia, a un'istruzione inclusiva, all'assistenza sanitaria, a un'alimentazione sana e a un alloggio adeguato»<sup>3</sup>. Tali minori iniziano dunque la loro vita in una situazione svantaggiata, il che può avere implicazioni a lungo termine per il loro sviluppo e le loro prospettive future. Rilevante, a tal fine, è la composizione della famiglia in cui vivono i minori e la situazione dei genitori: ad esempio, i bambini che appartengono a famiglie numerose o i cui genitori hanno raggiunto un livello di istruzione inferiore hanno maggiori probabilità di essere a rischio di povertà o di esclusione sociale rispetto ai figli di genitori che hanno raggiunto un livello di istruzione superiore<sup>4</sup>. Molte disuguaglianze nel progresso educativo dei bambini sono, infatti, legate al contesto familiare e sono già presenti quando i bambini entrano nella scuola dell'infanzia<sup>5</sup>. Per cui su un basso rendimento scolastico possono incidere fattori non direttamente riconducibili al minore, come l'occupazione dei genitori, ma anche il luogo in cui sono nati o la lingua parlata<sup>6</sup>.

In ragione di tale contesto molti bambini e ragazzi non hanno le stesse opportunità di sviluppare capacità, talenti e aspirazioni dei loro coetanei in situazioni economiche migliori. Ci si riferisce a tal proposito alla condizione di povertà educativa, come “privazione della possibilità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire

<sup>3</sup> Si veda la Raccomandazione (UE) 2021/1004 del Consiglio del 14 giugno 2021 che istituisce una garanzia europea per l'infanzia e in particolare il considerando n. 17.

<sup>4</sup> Cfr. Eurostat, *Children at risk of poverty or social exclusion*, cit., sez. “*Factors that affect child poverty or social exclusion*”.

<sup>5</sup> Centro di Ricerca Innocenti dell'UNICEF (2018), *Innocenti Report Card 15, Partire svantaggiati. La disuguaglianza educativa tra i bambini dei paesi ricchi*, 5. Secondo i dati forniti dall'Unicef, in tutto il mondo, quasi un bambino su tre - circa 663 milioni - vive in condizione di povertà. Di questi, circa 385 milioni vivono in condizioni di estrema povertà, lottando per sopravvivere con meno di \$ 1,90 al giorno. I bambini, in particolare i bambini piccoli, hanno maggiori probabilità di vivere in povertà rispetto agli adulti e sono anche più vulnerabili ai suoi effetti. Secondo i dati forniti dall'impresa sociale *Con i bambini*, in Italia quasi 1 milione e 400 mila minori vivono in povertà assoluta e altri 2,2 milioni sono in povertà relativa. Fino al 2005 erano gli anziani le persone più indigenti, oggi invece la povertà assoluta aumenta al diminuire dell'età. Per un approfondimento, cfr. [www.conibambini.org/contrasto-della-poverta-educativa-minorile](http://www.conibambini.org/contrasto-della-poverta-educativa-minorile).

<sup>6</sup> Cfr. *Innocenti Report Card 15, Partire svantaggiati. La disuguaglianza educativa tra i bambini dei paesi ricchi*, cit.

liberamente capacità, talenti e aspirazioni»<sup>7</sup>. Si tratta di un fenomeno strettamente connesso alla povertà materiale ma che va anche oltre: «un fenomeno multidimensionale, frutto del contesto economico, sociale, familiare in cui vivono i minori»<sup>8</sup>. La povertà educativa non è, infatti, solo legata alle cattive condizioni economiche, «ma investe anche la dimensione emotiva e quelle della socialità e della capacità di relazionarsi con il mondo»<sup>9</sup>. In questa direzione, anche la mancata integrazione dei minori migranti costituisce un aspetto della povertà educativa<sup>10</sup>, sebbene essa tocchi trasversalmente tutti i minori in condizione di fragilità economico-sociale.

Per contrastare un tale fenomeno è stato istituito in via sperimentale, dapprima per gli anni 2016, 2017 e 2018 il «Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile», alimentato dai versamenti effettuati su un apposito conto corrente postale dalle fondazioni di origine bancaria<sup>11</sup>. Il fondo è stato successivamente prorogato fino al 2024<sup>12</sup>. Con un protocollo d'intesa stipulato tra tali fondazioni, la Presidenza del

<sup>7</sup> Per tale definizione si veda Save the Children (2021), *Atlante dell'infanzia a rischio 2021*, STR Press, Roma, 171. Si richiama anche la definizione di Openpolis, secondo la quale «Un minore è soggetto a povertà educativa quando il suo diritto ad apprendere, formarsi, sviluppare capacità e competenze, coltivare le proprie aspirazioni e talenti è privato o compromesso. Non si tratta quindi di una lesione del solo diritto allo studio, ma della mancanza di opportunità educative a tutto campo: da quelle connesse con la fruizione culturale al diritto al gioco e alle attività sportive» (cfr. [www.openpolis.it/parole/quali-sono-le-cause-della-poverta-educativa](http://www.openpolis.it/parole/quali-sono-le-cause-della-poverta-educativa), 30.7.2020). Sul tema si vedano altresì Capperucci D. (2017), «Contrasto alla povertà educativa e sviluppo delle competenze: un'analisi transnazionale all'interno dei Paesi OCSE», in *Lifelong Lifewide Learning*, 13, 1 ss.; Sottocorno M. (2022), *Il fenomeno della povertà educativa. Criticità e sfide per la pedagogia contemporanea*, Edizioni Angelo Guerini, Milano, 33 ss.; Di Profio L. (2020), a cura di, *Povertà educativa: che fare? Analisi multidisciplinare di una questione complessa*, Mimesis, Milano-Udine; Gnocchi R. e Mari G. (2016), *Le vecchie e nuove povertà come sfida educativa*, Vita e Pensiero, Milano. In merito all'Indice della Povertà Educativa (IPE), si veda Save the Children (2018), *Nuotare contro corrente, Povertà educativa e resilienza in Italia*, 25 ss.

<sup>8</sup> Come chiarito dall'impresa sociale Con i Bambini in [www.conibambini.org/contrasto-della-poverta-educativa-minorile](http://www.conibambini.org/contrasto-della-poverta-educativa-minorile).

<sup>9</sup> *Ibidem*. Peraltro, la povertà educativa, in quanto «assenza di uguali opportunità nel percorso di apprendimento», comporta altresì «quel senso di smarrimento (*Lost in Education* "smarriti nell'educazione") che le ragazze e i ragazzi provano quando non si riconoscono in un percorso educativo che gli insegni a vivere»: cfr. Meo V. (2022), *Il progetto Lost in Education*, in Id. e Unicef Italia, a cura di, *Facciamo un patto! I patti educativi di comunità e la partecipazione delle ragazze e dei ragazzi*, FrancoAngeli, Milano, 23-50, spec. 24.

<sup>10</sup> Su cui per un approfondimento [www.openpolis.it/esercizi/i-minori-stranieri-in-italia](http://www.openpolis.it/esercizi/i-minori-stranieri-in-italia).

<sup>11</sup> Cfr. art. 1, comma 392, l. n. 208/2015 (legge di stabilità 2016).

<sup>12</sup> Cfr. art. 1, comma 478, l. n. 145/2018, art. 63, comma 5, d.l. n. 73/2021, art. 1, comma 136, legge n. 234/2021. A seguito dei conferimenti avvenuti fino al 2023, il Fondo ha raggiunto un valore complessivo di oltre 700 milioni di euro.



Consiglio dei ministri, il Ministero dell'economia e delle finanze e il Ministero del lavoro e delle politiche sociali sono state poi definite le modalità di intervento di contrasto alla povertà educativa minorile e sono individuate le caratteristiche dei progetti da finanziare, le modalità di valutazione e selezione, nonché – più in generale – le modalità di organizzazione e governo del Fondo.

L'operatività del Fondo è stata assegnata all'impresa sociale *Con i Bambini*, società senza scopo di lucro interamente partecipata dalla Fondazione *Con il Sud*, la quale nel corso degli anni ha pubblicato decine di bandi e iniziative per l'assegnazione delle risorse, selezionando complessivamente centinaia di progetti in tutta Italia.

La prosecuzione di tali interventi sul territorio risulta decisa per la tutela dei diritti dei minori, anche nel quadro della missione n. 4 del PNRR (Istruzione e ricerca), ove si richiamano i progetti relativi ad asili e scuole per l'infanzia, lotta all'abbandono scolastico, edilizia scolastica e contrasto alla povertà educativa con un forte impatto al Sud, per incidere anche sui consistenti divari territoriali<sup>13</sup>.

Il contrasto alla povertà educativa si lega dunque strettamente al concetto di uguaglianza sostanziale, di cui all'art. 3, comma 2, Cost. e alla necessità che ogni bambino possa acquisire quelle competenze ed esperienze necessarie al suo sviluppo psico-fisico e alla sua crescita personale.

## **2. La scuola e il suo contesto**

La scuola svolge una funzione particolarmente importante non solo come luogo deputato ad educare le giovani generazioni ma anche in stretta connessione con il principio democratico. Come evidenziato in dottrina, il mantenimento degli stati democratici è strettamente correlato all'educazione dei popoli e senza educazione è più difficile avere

<sup>13</sup> Si veda in particolare l'Investimento 3: Interventi socio-educativi strutturati per combattere la povertà educativa nel Mezzogiorno a sostegno del Terzo Settore, che «intende contrastare la povertà educativa delle Regioni del Sud attraverso il potenziamento dei servizi socioeducativi a favore dei minori, finanziando iniziative del Terzo Settore, con specifico riferimento ai servizi assistenziali nella fascia 0-6 anni e a quelli di contrasto alla dispersione scolastica e di miglioramento dell'offerta educativa nella fascia 5-10 e 11-17» (PNRR, 218).

una sana democrazia<sup>14</sup>. Per cui il fatto che alcuni, a causa del disagio socio-economico in cui vivono, non siano nelle stesse condizioni di altri di accedere appieno all'istruzione, richiama direttamente il ruolo della Repubblica di rimuovere gli ostacoli che impediscono il pieno sviluppo della persona e la partecipazione all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese.

I contesti di fragilità di cui si è appena detto riguardano certamente anche gli alunni che provengono da un *background* migratorio, poiché, come visto anche precedentemente<sup>15</sup>, per le difficoltà linguistiche, o anche lavorative delle loro famiglie, e così via, l'alunno/a di origine straniera può trovarsi in una situazione più vulnerabile rispetto a quella dei suoi coetanei. Ecco, dunque, che ogni intervento che veda la possibilità di ridurre le diseguaglianze e di agire per garantire a tutti un aiuto, specialmente nei confronti di chi ne ha più bisogno, risponde all'esigenza di includere nella comunità, innanzitutto scolastica, ma di conseguenza anche quella di tutti i cittadini, coloro che vivono in situazioni di particolare disagio (economico, sociale, di apprendimento e così via), come molti alunni stranieri.

Vedendo il tutto da un'altra prospettiva, la sfida lanciata alla comunità per la presenza negli Istituti scolastici di alunni che, per il loro *background* migratorio, soffrono una condizione di vita particolare e, spesso, di svantaggio, a cui è necessario rispondere con interventi mirati di supporto e personalizzati, comporta, come esito, un beneficio per tutti gli alunni (cittadini italiani compresi): il disagio socio-economico in cui si trovano molti alunni senza la cittadinanza italiana,

<sup>14</sup> Cfr., tra molti, Violini L. (2021), "La scuola come comunità? Modelli per una riorganizzazione", *Diritto costituzionale. Rivista Quadrimestrale*, 3: 111-124, spec. 116. Un siffatto obiettivo può essere raggiunto se si rivede «l'idea di istruzione come processo esclusivamente volto alla formazione di competenze "spendibili"», cercando di «recuperare quel sistema di valori [...] che metta al centro la formazione di donne e uomini capaci di riflettere sui loro bisogni e rendersi autonomi da ogni forma di manipolazione e subordinazione» e, quindi, di essere liberi (cfr. Lopez A.G. (2018), "Ripensare la scuola a partire dalla valorizzazione dell'umano", *Ricerche Pedagogiche*, Luglio-Dicembre: 90-106, spec. 96). Tra l'altro, come è stato esaminato da Nussbaum M.C. (2011), *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Il Mulino, Bologna, spec. 31 ss., diverse democrazie hanno ritenuto importante il solo progresso economico, a scapito, a volte, di altri obiettivi diversi dalla sola (e, comunque, sempre importante) crescita economica. L'Autrice analizza inoltre alcune «capacità» che una nazione «avrà bisogno di sviluppare nei suoi cittadini», se ha intenzione di «promuovere» un «tipo di democrazia "umana", sensibile verso l'altro, intesa a garantire ad ognuno le giuste opportunità di "vita, libertà e ricerca della felicità"».

<sup>15</sup> Cfr., *supra*, cap. 1, par. 4.

dovuto anche al loro *background* migratorio, è, alla fine, lo stesso in cui si trovano altri alunni con un contesto familiare particolarmente disagiato. Per tale ragione, l'attenzione doverosa rivolta, nello specifico, agli studenti senza la cittadinanza italiana può essere estesa a tutti coloro che, per la condizione socio-economica in cui vivono, sono di fatto ostacolati nel raggiungere il loro pieno sviluppo umano e nell'avere le stesse *chances* dei loro coetanei (come, appunto, la Costituzione italiana vorrebbe garantire con il principio di eguaglianza sostanziale)<sup>16</sup>.

A tal fine, si ritiene innanzitutto necessario che l'insegnante sia «impegnato in un processo» non solo «di slancio verso l'altro», di attenzione verso l'alunno, ma anche «di ritorno su di sé, di cura di sé, finalizzato ad imparare a identificare le proprie motivazioni, ad analizzare le proprie reazioni nell'ambito dei rapporti con gli altri, ad acquisire consapevolezza del proprio ruolo»<sup>17</sup>. Del resto, educare deriva dal latino *educere*, ossia “trarre fuori”, “allevare”, “condurre”: il compito dell'educatore, dunque, non è quello di impartire nozioni<sup>18</sup>, ma quello di permettere all'alunno/a di trarre fuori da sé gli strumenti per conoscere la realtà, imparare la relazione con gli altri<sup>19</sup> e perseguire le proprie inclinazioni al di là delle condizioni di partenza.

La comunità scolastica non è (*rectius*, non dovrebbe) essere sola ad affrontare questo delicato e importante compito, divenendo, quindi, fondamentale che la comunità tutta si assuma l'onere di occuparsi dell'educazione di tutti i giovani che vivono in Italia, affinché sia promosso un lavoro di squadra che, infine, sia in grado di accompagnare

<sup>16</sup> Art. 3, c. 2, Cost.

<sup>17</sup> Errico G. (2018), “Riflessioni sull'odierno disastro educativo: tutta colpa della scuola?”, *Ricerche Pedagogiche*, Luglio-Dicembre: 384-397, spec. 396.

<sup>18</sup> Viceversa, ad esempio ciò può avvenire soprattutto nella «dannosa e [...] indecente pratica dell'“assistenza privata”, dove i maestri accettan[o] un compenso per seguire i bambini benestanti, a casa loro, dopo la scuola – una pratica che induce a non insegnare bene a scuola»: infatti, «[g]li insegnanti non cercano di migliorarsi, di ispirare gli allievi» e «[l]a loro massima ambizione è di rimpinzarli di nozioni cosicché riescano bene agli esami nazionali»: cfr. Nussbaum M.C. (2011), *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, cit., spec. 151, la quale, nella sua analisi, prende come riferimento alcuni Paesi oggetto dei suoi studi, come l'India.

<sup>19</sup> In particolare, su questo punto, si vedano le osservazioni di Nussbaum M.C. (2011), *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, cit., spec. 61, la quale espone quello che «può e deve fare la scuola per formare i cittadini di una democrazia sana», riconoscendo il valore fondamentale che assume la capacità e possibilità di relazionarsi con l'altro.

(e fornire altre *chances* a) chi si trovi in contesti di particolare vulnerabilità, come, appunto, gli alunni con *background* migratorio.

In questo contesto, se è vero che ai genitori spetta il compito educativo per eccellenza nei confronti dei loro figli, identificato dalla Costituzione come «dovere e diritto»<sup>20</sup>, vi sono casi in cui la famiglia non è in grado di supportare l'educazione dei figli e, dunque, il ruolo della scuola diviene decisivo per l'alunno/a, al fine di superare eventuali difficoltà e avere maggiori *chances* di successo scolastico e personale. Il ruolo della scuola, però, può essere potenziato grazie alla creazione di una rete composta da famiglia, altre Istituzioni ed enti del Terzo settore o associazioni che possano collaborare con la scuola stessa per garantire a tutti quel percorso di crescita umana indipendentemente dalle condizioni di partenza: “Per educare un bambino ci vuole un villaggio”<sup>21</sup>.

Sono dunque sempre più fondamentali le c.d. “comunità educanti”, prendendo atto di come il compito dell'educazione non sia qualcosa di riservato ai soli “addetti”, ma un invito indirizzato a tutta la comunità, ossia a tutte le donne e gli uomini che la compongono<sup>22</sup>.

<sup>20</sup> Art. 30, comma 1, Cost. Infatti, la Costituzione prevede «un dovere dei genitori [...] che vada al di là del semplice obbligo alimentare», ma che soprattutto «che esso non abbia comunque una natura meramente patrimoniale, ma implichi al contrario una generale “cura della persona” del minore»: cfr. Lamarque E. (2006), *Art. 30*, in Bifulco R., Celotto A., Olivetti M., a cura di, *Commentario alla Costituzione*, Wolters Kluwer Italia Giuridica, Milano, spec. 630 s.

<sup>21</sup> Proverbio africano, citato da Papa Francesco nell'ambito del discorso ai membri dell'associazione italiana genitori, venerdì 7 settembre 2018, successivamente ripreso da Violini L. (2021), “La scuola come comunità? Modelli per una riorganizzazione”, cit., spec. 124, per sottolineare l'importanza della realizzazione di «un'autentica alleanza educativa tra scuola e famiglia» e gli altri attori che compongono la comunità educativa. Infatti, come visto *supra*, par. 1, proprio quale misura atta ad arginare il fenomeno della povertà educativa, la legge n. 208/2015, art. 1, c. 392, ha istituito il fondo per il contrasto della povertà educativa minorile: l'intento legislativo è quello di favorire «azioni rivolte alle reti di scuole che, in alleanza con enti locali, soggetti del terzo settore e servizi educativi, sviluppino interventi biennali in favore dei soggetti di minore età residenti in aree di esclusione sociale, al fine di contrastare il rischio di fallimento formativo precoce e la povertà educativa», su cui, tra gli altri, si veda Maia E. (2018), “Povertà educativa e cultura condivisa dell'educazione: il sistema formativo integrato tra vecchie e nuove sfide”, *Ricerche Pedagogiche*, Luglio-Dicembre: 153-171, spec. 160. E, tra l'altro, «scuola, famiglia, associazioni e enti educativi extrascolastici [...] devono ricercare forme di collegamento pedagogico intersettoriale che, pur nella diversità degli obiettivi, dei metodi e dei motivi ispiratori propri di ciascuno, contribuiscano a costruire una “sensibilità pedagogica ed una coscienza educativa” condivisa»: cfr. Zamengo F. e Valenzano N., a cura di (2018), “Pratiche di comunità educanti. Pensiero riflessivo e spazi condivisi di educazione tra adulti”, *Ricerche Pedagogiche*, Luglio-Dicembre: 345-364, spec. 356.

<sup>22</sup> Comunità da intendersi come «un luogo che non solo è inevitabilmente implicato nella crescita delle giovani generazioni perché contesto di sviluppo, ma che necessita di interpretare la

### 3. Le comunità educanti

La scuola costituisce la prima comunità educante, come è stato infatti riconosciuto anche dall'art. 24 del C.N.N.L. del comparto istruzione e ricerca<sup>23</sup>. Tuttavia, il ruolo della scuola è favorito dall'attività di altri soggetti che agiscono in tale ambito: si pensi agli oratori, all'attività di aiuto allo studio, alle attività sportive e, più in generale, a quelle ludico-ricreative; ma il riferimento potrebbe essere rivolto anche alle aziende, all'alternanza scuola-lavoro e alla formazione professionale che è offerta agli studenti.

Le comunità educanti, pertanto, consistono in tutte quelle formazioni sociali che contribuiscono di fatto alla crescita educativa-culturale e umana della persona; per tali ragioni esse possono considerarsi fondamentali per il raggiungimento dell'eguaglianza sostanziale<sup>24</sup>. Una comunità con la sua azione permette l'educazione di molti e può contribuire a prevenire casi di povertà educativa, di abbandono e di dispersione scolastica, di ripetizione degli anni scolastici<sup>25</sup>.

Il ruolo educativo, dunque, non è riservato alla sola comunità scolastica, in tutte le sue componenti, e alle famiglie: il ruolo educativo è

propria responsabilità educativa in modo consapevole»: così Zamengo F. e Valenzano N., a cura di (2018), "Pratiche di comunità educanti. Pensiero riflessivo e spazi condivisi di educazione tra adulti", cit., spec. 362.

<sup>23</sup> Firmato il 19 aprile 2018. In particolare, l'art. 24, c. 1, riconosce alla scuola il ruolo di essere «una comunità educante di dialogo, di ricerca, di esperienza sociale, improntata informata ai valori democratici e volta alla crescita della persona in tutte le sue dimensioni» e «[i]n essa ognuno, con pari dignità e nella diversità dei ruoli, opera per garantire la formazione alla cittadinanza, la realizzazione del diritto allo studio, lo sviluppo delle potenzialità di ciascuno e il recupero delle situazioni di svantaggio». Cfr., sul punto, Poggi A. (2018), "La comunità educante. Il contratto si conferma fucina di innovazioni", *FLC CGIL*, testo disponibile al sito [www.flcgil.it](http://www.flcgil.it) (12 aprile 2018).

<sup>24</sup> Il loro agire, di fatto, permette di sostenere l'individuo e accompagnarlo in modo che possano essere superati al meglio gli ostacoli, rappresentati dalle diverse difficoltà che lo stesso potrebbe dover affrontare.

<sup>25</sup> Come rilevato in Meo V. e Unicef Italia (2022), *Il progetto Lost in Education*, cit., spec. 33, «[u]na comunità educante [...] deve essere capace di strutturarsi in una dinamica di "sistema educativo", fatta di relazioni esplicite, conoscenza e coerenza verso e con le ragazze e i ragazzi» e dove «[t]utti gli attori sono chiamati a essere responsabili del processo educativo, così da attivare percorsi che possano garantire il pieno sviluppo delle potenzialità dei minorenni». In particolare, «[l]a costruzione di una comunità come educante e la presa in carico del processo educativo è, pertanto, un percorso di empowerment: si tratta di far emergere le competenze educative degli attori di una comunità, di rafforzare la loro riconoscibilità come educanti e di costruire contesti e strumenti dove scuola, famiglie, agenzie educative, enti locali, imprese e tutti gli stakeholder possano interagire e in cui le ragazze e i ragazzi possano avere parola».

di tutti coloro che vivono nella comunità, perché attraverso la loro azione educano, permettono all'altro di crescere e lo aiutano nelle eventuali difficoltà.

Tuttavia, sarebbe auspicabile che le singole parti della possibile comunità educante siano poste nelle condizioni di lavorare in rete, con obiettivi e una progettazione comuni, anche perché si ha veramente comunità quando, ognuno con le sue peculiarità e competenze, lavora insieme per il raggiungimento dello scopo finale, il bene comune<sup>26</sup>.

A tal fine, merita di essere sottolineato il Piano Scuola 2021-2022, in cui si auspica che, «in adesione al principio di sussidiarietà e di corresponsabilità educativa, Enti locali, Istituzioni, Terzo settore e scuole [...] continuino a sottoscrivere specifici accordi e “Patti educativi di comunità”, attuando con ciò i principi fondamentali della Costituzione»<sup>27</sup>.

I patti educativi di comunità rappresentano una preconditione per la creazione di una rete in grado di fornire attività didattiche ulteriori rispetto a quelle tradizionali o comunque finalizzate a scopi educativi, che siano accessibili a tutti. Siffatti accordi sono stipulati tra gli Istituti scolastici (anche in rete), nel rispetto della loro autonomia, varie istituzioni pubbliche e private, gli enti pubblici territoriali e locali e gli enti del Terzo settore<sup>28</sup>. A seguito della pandemia, tra l'altro, il Ministero dell'Istruzione ha assegnato importanti fondi agli Uffici Scolastici Regionali<sup>29</sup>, al fine di permettere un finanziamento di tali patti di comunità<sup>30</sup>.

<sup>26</sup> Si veda sul punto, tra gli altri, Save The Children (2020), “Che cos'è la comunità educante e come costruirla: 7 suggerimenti”, disponibile al sito [www.savethechildren.it](http://www.savethechildren.it) (12 novembre 2020). Sul punto, si vedano, tra le altre, le osservazioni riguardanti i “Patti educativi di comunità” di Perripaglia G. (2022), “La comunità educante”, *Culthera. Condividere è crescere insieme*.

<sup>27</sup> Ministero dell'Istruzione, *Piano Scuola 2021-2022. Documento per la pianificazione delle attività Scolastiche, educative e formative nelle istituzioni del Sistema nazionale di Istruzione*, 13.

<sup>28</sup> Cfr. Openpolis e Con I Bambini Impresa Sociale, a cura di (2022), *Giovani e comunità. La partecipazione giovanile e i patti educativi, tra scuola e territorio*, testo disponibile al sito <https://www.openpolis.it/wp-content/uploads/2021/12/giovani-e-comunita.pdf>. In particolare, come evidenziato nel *Piano di Azione Nazionale della Garanzia Infanzia (PANGI). Giuste radici per chi cresce*, 28 marzo 2022, spec. 2, i Patti educativi di comunità «hanno finalità dirette al rafforzamento dell'offerta educativa attraverso l'integrazione del pubblico e del privato sociale».

<sup>29</sup> Ministero dell'Istruzione, Decreto 23 novembre 2020, n. 1725; Decreto 17 febbraio 2021, n. 192; Decreto 27 marzo 2021, n. 376.

<sup>30</sup> Cfr. Openpolis, Con I Bambini Impresa Sociale, a cura di (2022), *Giovani e comunità. La partecipazione giovanile e i patti educativi, tra scuola e territorio*, cit.

## 4. Gli spazi di apprendimento

A tal proposito, risultano centrali gli spazi adibiti all'apprendimento, che consistono nei luoghi dove, di fatto, si svolge il lavoro educativo. Questi spazi, infatti, sono oggetto di studio e ricerca al fine di costruire e progettare luoghi che facilitino e migliorino l'apprendimento<sup>31</sup>; in tale ottica, è stata altresì proposta una variazione rispetto al classico utilizzo degli spazi e del come e dove apprendere<sup>32</sup>.

In primo luogo, lo spazio dovrebbe essere ideato e realizzato con il fine di permettere a chi vive la comunità scolastica di stare bene a scuola<sup>33</sup>. Apparentemente sembra una considerazione ovvia, ma così non è se si pensa agli spazi di fatto utilizzati per le classi e ai limiti dell'edilizia scolastica italiana<sup>34</sup>.

In secondo luogo, la progettazione degli spazi non può prescindere da una progettazione pedagogica, nel senso di ideare spazi che meglio possano permettere al soggetto di crescere e relazionarsi con l'altro. In particolare, pensare anche alla sistemazione degli arredi (non più fissi, ma mobili per adattarli alle diverse esigenze), ai colori da utilizzare (si pensi soprattutto agli spazi adibiti ad accogliere i bambini) e alla possibilità di dividere la classe in più spazi per svolgere più attività contemporaneamente<sup>35</sup>.

<sup>31</sup> Tra gli altri, si veda Tosi L., a cura di (2019), *Fare didattica in spazi flessibili. Progettare, organizzare e utilizzare gli ambienti di apprendimento a scuola*, Giunti Scuola, Firenze. Sul valore educativo degli spazi, cfr. Furfaro R. (2022), *La buona scuola. Cambiare le regole per costruire l'uguaglianza*, Feltrinelli, Milano, 135.

<sup>32</sup> Seppure, «[l']attenzione per lo spazio dell'apprendimento non [sia] un tema nuovo: i padri fondatori dell'attivismo pedagogico avevano già riconosciuto un ruolo chiave dell'ambiente nei processi di insegnamento e apprendimento» e, infatti, «[d]a Don Milani alla Montessori e Dewey, da Freinet a Malaguzzi, chiunque abbia avvertito la necessità di mettere in primo piano lo studente è giunto alla conclusione che la cattedra e la sua collocazione sulla predella sono l'emblema di una relazione di tipo gerarchico»: Mosa E. e Tosi L., a cura di (2017), "Ambienti di apprendimento innovativi – Una panoramica tra ricerca e casi di studio", *Bricks* ([www.rivistabricks.it](http://www.rivistabricks.it)), 1.

<sup>33</sup> Cfr. Coscia L. (2019), "Dalla ricerca Indire un volume per riorganizzare gli ambienti di apprendimento", *Indire Informa*, disponibile al sito [www.indire.it](http://www.indire.it) (15 marzo 2019).

<sup>34</sup> Infatti, non è un caso che nel PNNR siano previste linee di finanziamento in favore di progetti riguardanti anche l'edilizia scolastica: cfr. Ministero dell'Istruzione, *Futura. La Scuola per l'Italia di domani*, disponibile al sito [www.pnnr.istruzione.it](http://www.pnnr.istruzione.it).

<sup>35</sup> Sul punto, tra gli altri, si veda il contributo di Borri S. (2019), *Spazi educativi e ambienti didattici*, in Tosi L., a cura di, *Fare didattica in spazi flessibili. Progettare, organizzare e utilizzare gli ambienti di apprendimento a scuola*, Giunti Scuola, Firenze, 126-135. Peraltro, nelle ultime pagine del contributo sono state pubblicate alcune foto che rappresentano gli arredi di alcuni Istituti

A tal proposito INDIRE (Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca Educativa)<sup>36</sup>, nel 2016, ha pubblicato il “Manifesto 1+4 Spazi educativi per la scuola del Terzo Millennio”, individuando «la configurazione degli spazi educativi più efficace per l’apprendimento del Terzo Millennio»<sup>37</sup>. Secondo la ricerca vi è «lo spazio polifunzionale del gruppo-classe», che consiste in un ambiente più flessibile rispetto a quello tradizionale. Allo spazio polifunzionale, comunque deputato alla didattica, sono aggiunti altri quattro spazi che assumono un ruolo complementare (e non più sussidiario) rispetto al primo spazio<sup>38</sup>. Questi ulteriori quattro spazi consistono in un luogo per costruire eventi che siano aperti anche alla comunità esterna all’Istituto scolastico (l’Agorà), in uno spazio dove il soggetto può riposare o leggere e parlare in modo informale insieme ad altri alunni (lo Spazio informale), in un altro spazio in cui l’alunno/a può lavorare in autonomia studiando, leggendo, e così via (lo Spazio individuale) e, infine, uno spazio dedicato ad attività di laboratorio per permettere all’alunno/a di osservare e sperimentare (lo Spazio esplorazione)<sup>39</sup>.

Peraltro, si è anche affermato che ogni ambiente (anche esterno dall’Istituto scolastico) «è dunque un luogo per l’apprendimento»<sup>40</sup>: e questo è vero, poiché l’individuo apprende sempre e non solo negli spazi a tale scopo adibiti; vi sono, però, spazi, esterni alla scuola, che possono influire negativamente sulla crescita della persona ed allora, non solo è giusto, ma anche doveroso che la società si impegni a favorire spazi di “sano” apprendimento. Tali osservazioni permettono di comprendere ancora una volta quale apporto positivo è assicurato dall’attività della società civile che, insieme alla scuola, si preoccupa di educare le giovani generazioni.

Nell’ultimo ventennio, nella Provincia di Lucca è nato il progetto “Senza Zaino. Per una scuola comunità”, che ha visto la partecipazione

scolastici, rendendo evidente che una “progettazione pedagogica degli spazi” è già in atto in diverse parti di Italia.

<sup>36</sup> Più nello specifico, Area Tecnologica. Gruppo di ricerca sulle Architetture Scolastiche di INDIRE.

<sup>37</sup> INDIRE (2016), *Manifesto 1+4 Spazi educativi per la scuola del Terzo Millennio*, testo disponibile al sito [www.indire.it](http://www.indire.it).

<sup>38</sup> *Ibidem*.

<sup>39</sup> *Ibidem*.

<sup>40</sup> Save The Children (2020), *Oltre la classe, gli spazi come contesti di apprendimento: alcuni spunti per insegnanti*, testo disponibile al sito [www.savethechildren.it](http://www.savethechildren.it) (22 dicembre 2020).



di diversi istituti scolastici, che poi, nel 2012, hanno costituito l'associazione con la medesima denominazione. Il progetto, a cui attualmente hanno aderito centinaia di Istituti scolastici italiani, nasceva per rispondere «all'esigenza di innovare radicalmente la scuola ispirandosi anche ai classici della pedagogia e dell'educazione»<sup>41</sup>. In particolare, la rete di scuole che hanno aderito al progetto promuovono i valori dell'ospitalità, della responsabilità e della comunità, altresì attraverso la rimodulazione degli spazi di apprendimento in modo differente rispetto alla c.d. aula tradizionale<sup>42</sup>.

## 5. Il ruolo del Terzo settore

Accanto all'importante attività svolta dagli istituti scolastici, è presente quella posta in essere anche dalle altre formazioni sociali che, con la loro opera, sono in grado di supportare il lavoro della scuola e di promuovere attività educative in favore, in modo particolare, di chi sia in situazione di particolare vulnerabilità.

La Costituzione stessa prevede, con il principio di sussidiarietà<sup>43</sup>, che la Repubblica debba favorire «l'autonoma iniziativa dei cittadini, singoli e associati, per lo svolgimento di attività di interesse generale». Tra le attività di interesse generale, secondo il recente Codice del Terzo settore, rientrano quelle riguardanti i temi dell'«[e]ducazione, istruzione e formazione professionale [...] nonché le attività culturali di interesse sociale con finalità educativa» che, pertanto, possono essere esercitate dagli enti del Terzo settore «in via esclusiva o principale»<sup>44</sup>.

<sup>41</sup> Cfr. [www.senzazaino.it](http://www.senzazaino.it). Peraltro, l'Associazione di promozione sociale “Senza Zaino per una scuola comunità” promuove e favorisce «l'organizzazione di ambienti scolastici che facilitino l'apprendimento degli alunni e il benessere di tutti gli utenti, [...] l'uso di metodologie attive che prendano in considerazione gli alunni nella loro globalità (mente, corpo, emozioni, relazioni, affettività ...), [...] la costruzione di una scuola come comunità di ricerca e di condivisione di buone pratiche» (cfr. Statuto Associazione di promozione sociale “Senza Zaino per una scuola comunità”, art. 2 – Finalità, testo disponibile al sito <https://www.senzazaino.it/index.php/chi-siamo/associazione/statuto-organizzazione>).

<sup>42</sup> *Ibidem*; peraltro, sul punto si veda, tra gli altri, il contributo di Orsi M. (2016), *A scuola senza zaino. Il metodo del curricolo globale per una didattica innovativa*, Erickson, Trento.

<sup>43</sup> Art. 118, ult. comma, Cost.

<sup>44</sup> Art. 5, c. 1, lett. d), d.lgs. n. 117/2017. Sul Codice del Terzo settore, tra gli altri, si veda la recente opera di Gori L. (2022), *Terzo settore e Costituzione*, Giappichelli, Torino.

Si comprende, dunque, come la creazione di comunità educanti rientri appieno nel disegno costituzionale dell'ordinamento della Repubblica italiana, attribuendo, in questo modo, il compito ("dovere e diritto") dell'educazione a tutti i cittadini, nel rispetto del più ampio principio di solidarietà politica, economica e sociale previsto dal secondo articolo della Costituzione. Peraltro, il principio di sussidiarietà non solo permette che tali attività possano essere esercitate da enti privati, ma attribuisce alla Repubblica di favorire l'autonomia iniziativa dei cittadini, singoli o associati, nello svolgimento di attività di interesse generale nel campo dell'istruzione<sup>45</sup>. E a tal proposito, nell'ambito di tali attività possono essere ricondotte quelle svolte dalle scuole paritarie o quelle degli istituti professionali gestiti da fondazioni o altri enti privati<sup>46</sup>. I cittadini, singoli o associati, sono altresì i protagonisti di tutte quelle attività che si svolgono soprattutto in orario extrascolastico con l'obiettivo di sostenere e promuovere la crescita degli studenti della scuola italiana. Al riguardo, l'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale «raccomanda [...] di agevolare l'utilizzo gratuito, finalizzato all'insegnamento della lingua italiana e al sostegno allo studio, di spazi della scuola per associazioni educative del territorio»<sup>47</sup> e, dall'altro, invita a

<sup>45</sup> E, di recente, la Consulta ha ritenuto che l'art. 55 del Codice del Terzo settore preveda «un canale di amministrazione condivisa, alternativo a quello del profitto e del mercato» tra amministrazioni pubbliche ed ETS (Corte cost., sent. 26 giugno 2020, n. 131, punto 2 del *considerato in diritto*). Dunque, il rapporto giuridico che si forma tra le pubbliche amministrazioni e gli ETS è di tipo collaborativo (con l'obiettivo di raggiungere insieme un interesse generale), differente da quello che si instaura tra le amministrazioni pubbliche e tutti gli enti diversi dagli ETS, ossia un rapporto «di tipo sinallagmatico», su cui cfr. Rossi E. (2020), "Il fondamento del Terzo settore è nella Costituzione. Prime osservazioni sulla sentenza n. 131 del 2020 della Corte costituzionale", *Forum di Quaderni Costituzionali*, 3: 50-60, spec. 55, e, pertanto, la Corte, seppur nella risoluzione di «un riparto di competenze legislative», sembra voler «parla[re] in realtà alle istituzioni (a tutti i livelli: si pensi agli spazi ampi della potestà legislativa regionale!) ed alla società civile (nella ricchezza delle sue manifestazioni), richiamando ad una comune ed impegnativa responsabilità, a sgombrare il campo da tanti, preoccupanti equivoci cui negli ultimi anni si è assistito nel dibattito pubblico», su cui Gori L. (2020), "Sentenza 131/2020: sta nascendo un diritto costituzionale del Terzo settore", *Impresa Sociale Forum*, 27 giugno 2020.

<sup>46</sup> Sul ruolo sussidiario fornito dagli ETS per il pluralismo scolastico e sui "timidi" interventi legislativi, anche recenti, si vedano, tra le altre, le osservazioni di Fagnani E. (2019), *Istruzione, sussidiarietà e terzo settore*, in Matucci G., a cura di, *Diritto all'istruzione e inclusione sociale. La scuola «aperta a tutti» alla prova della crisi economica*, FrancoAngeli, Milano, 161-177.

<sup>47</sup> Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale – Ministero dell'Istruzione (2022), *Orientamenti Interculturali. Idee e proposte per l'integrazione*

«sostenere reti tra scuole, centri di educazione degli adulti, centri educativi e associazioni»<sup>48</sup>.

Una comunità che si muova tutta insieme per raggiungere l'obiettivo di permettere una crescita sana, senza ostacoli e in linea con il benessere del minore si pone in stretta connessione con i principi di solidarietà, eguaglianza tra gli individui e parità di *chances* previsti dalla nostra Costituzione, il che presuppone anche la necessità di rimuovere gli ostacoli di ordine economico-sociale eventualmente presenti.

## **6. Le strategie di contrasto alla dispersione scolastica e all'abbandono del percorso di studio**

Il quadro degli apprendimenti delineato dalle prove INVALSI 2022<sup>49</sup> ci mostra un Paese a diverse velocità, dove si riscontrano differenze rilevanti non solo nei risultati medi di apprendimento, ma anche rispetto alla possibilità per tutti gli studenti di accedervi. I divari tra regioni del Paese rimangono evidenti e in alcuni casi (Calabria e Sicilia) già a partire dalla scuola primaria. Infine si riscontrano differenze considerevoli tra indirizzi di studio nella scuola secondaria di secondo grado, sebbene gli apprendimenti di base, almeno negli aspetti essenziali, dovrebbero essere garantiti a tutti e a ciascuno. Si evidenzia come la famiglia di origine continui a giocare un ruolo molto importante sul futuro di ragazze e ragazzi e come i divari nei risultati scolastici spesso rispecchiano le disuguaglianze sociali di partenza.

Rilevanti a tal proposito sono i raffronti per categorie di allievi che permettono di mettere a fuoco l'incidenza del *background* migratorio sugli esiti delle prove nelle scuole primarie e secondarie. Significativi divari si riscontrano in italiano e matematica, con differenze nel caso

*di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*, testo disponibile al sito [www.miur.gov.it](http://www.miur.gov.it) (marzo 2022), 29.

<sup>48</sup> *Ibidem*, 36.

<sup>49</sup> I risultati delle prove INVALSI 2022 descrivono gli esiti di apprendimento degli studenti italiani che frequentano determinate classi dei percorsi di istruzione. In particolare, le prove sono state somministrate ad oltre 920.000 allievi delle classi II e V della Scuola primaria, circa 545.000 alunni della classe III Secondaria di primo grado e poco più di 953.000 studenti del secondo e dell'ultimo anno della Secondaria di secondo grado. Il rapporto INVALSI 2022 di presentazione dei risultati è disponibile al seguente link: [www.invalsiopen.it/risultati/risultati-prove-invalsi-2022](http://www.invalsiopen.it/risultati/risultati-prove-invalsi-2022).

di stranieri di prima o seconda generazione soprattutto nei risultati conseguiti nelle scuole primarie, confermando l'effetto compensativo della scuola sullo svantaggio linguistico degli allievi con *background* migratorio. Nelle scuole secondarie di secondo grado non si evidenzia invece alcuna riduzione significativa dello svantaggio degli allievi stranieri di seconda generazione rispetto a quelli di prima generazione in italiano e matematica, mentre positivi sono esiti positivi nell'inglese, forse perché l'esposizione a più lingue – a cui sono di norma soggetti gli studenti stranieri (quella d'insegnamento e quella o quelle parlate a casa) – favorisce l'apprendimento della lingua straniera.

In via generale, a parità di tutte le altre condizioni, e quindi eliminando l'effetto delle differenze di genere, dell'indirizzo di studio frequentato, della regolarità nel percorso di studi, della composizione sociale e dell'origine immigrata, per tutti i grandi dell'istruzione, rimane comunque una differenza considerevole degli esiti territoriali, a svantaggio del Mezzogiorno.

Tali esiti trovano corrispondenza anche rispetto alla dispersione scolastica sul territorio nazionale che vede un'Italia divisa in due: “un Paese, due scuole”<sup>50</sup> secondo la Svimez, che evidenzia come al Centro-nord il tasso di abbandoni sia al 10,4%, mentre nel Mezzogiorno al 16,6%, con Napoli che arriva a sfiorare il 23%. Tali disparità riguardano tutti i servizi: dalle mense alle palestre al tempo pieno.

L'abbandono scolastico rientra nella più ampia cornice della dispersione scolastica, che può essere definita come «il risultato di una serie di fattori che hanno come conseguenza la mancata o incompleta o irregolare fruizione dei percorsi dell'istruzione da parte di ragazzi e giovani in età scolare»<sup>51</sup>. A sua volta è possibile distinguere tra

<sup>50</sup> Su cui vedi *supra* cap. 1, par. 5. Per i dati della Svimez (Associazione per lo sviluppo dell'industria del mezzogiorno), cfr. <https://lnx.svimez.info/svimez/sud-fuga-dalla-scuola>. Sul tema si veda Ministero dell'Istruzione (2021), *La dispersione scolastica. aa.ss. 2017/2018 - 2018/2019 aa.ss. 2018/2019 - 2019/2020*, disponibile in [www.miur.gov.it](http://www.miur.gov.it), ove vengono rappresentati i cinque “tasselli della dispersione”, ossia l'insieme degli alunni che escono dal sistema scolastico e formativo.

<sup>51</sup> Sul punto si veda l'approfondimento dedicato sul portale *Invalsiopen* e disponibile al seguente link: [www.invalsiopen.it/cause-dispersione-scolastica](http://www.invalsiopen.it/cause-dispersione-scolastica). Sul tema si veda in particolare Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza (2022), *La dispersione scolastica in Italia: un'analisi multifattoriale. Documento di studio e di proposta*, Roma, disponibile anche al seguente link [www.garanteinfanzia.org](http://www.garanteinfanzia.org) (la redazione del documento è stata curata dalla Commissione costituita con decreto dell'Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza, con il coordinamento del Presidente della Commissione, prof. Arduino Salatin e con la collaborazione dell'Ufficio dell'Autorità

dispersione scolastica esplicita e implicita: l'abbandono rientra nella prima di queste due categorie e consiste nell'interruzione per lo più definitiva dei corsi di istruzione, mentre la dispersione implicita richiama la quota di studenti che – pur completando il ciclo di studio – non raggiungono livelli di competenza adeguati<sup>52</sup>. Tale ultimo caso non rientra gli abbandoni in senso stretto, ma costituisce comunque un segnale dello stato del sistema educativo, sul quale ha inciso profondamente anche la pandemia<sup>53</sup>.

In questo contesto anche l'Unione europea<sup>54</sup> ha raccomandato agli Stati membri di sviluppare o, se del caso, rafforzare ulteriormente entro il 2025 una strategia integrata e globale per il successo scolastico, «al fine di ridurre al minimo gli effetti dello status socioeconomico sui risultati dell'istruzione e della formazione, promuovere l'inclusione nell'istruzione e nella formazione e ridurre ulteriormente l'abbandono dell'istruzione e della formazione e i risultati insufficienti nelle competenze di base». Tale strategia dovrebbe in particolare comprendere misure di prevenzione, di intervento e di compensazione<sup>55</sup>.

Con particolare riferimento all'abbandono scolastico<sup>56</sup>, le iniziative di prevenzione sono finalizzate a migliorare l'insegnamento fin dalla prima infanzia e successivamente l'orientamento scolastico e

garante). Nella raccomandazione del Consiglio dell'Unione europea del 28 giugno 2011 sulle politiche di riduzione dell'abbandono scolastico, il termine abbandono scolastico è utilizzato in relazione a «coloro che interrompono un ciclo di istruzione e formazione che possiedono soltanto un diploma d'istruzione secondaria inferiore o più basso e che non continuano gli studi né intraprendono alcun tipo di formazione».

<sup>52</sup> Secondo i dati delle prove Invalsi, nel 2019 la dispersione scolastica implicita si attestava al 7,5%, per salire al 9,8% nel 2021, molto probabilmente a causa di lunghi periodi di sospensione delle lezioni in presenza. Nel 2022 si ferma al 9,7% (cfr. Rapporto Invalsi 2022). In merito all'abbandono scolastico si vedano i dati disponibili su [www.openpolis.it/parole/che-cose-labbandono-scolastico](http://www.openpolis.it/parole/che-cose-labbandono-scolastico).

<sup>53</sup> In particolare, degli effetti immediati dell'emergenza Covid è stato proprio l'aumento della dispersione implicita: la quota di studenti con competenze inadeguate è cresciuta di circa 2,5 punti tra 2019 e 2021 (su cui si veda [www.openpolis.it/limpatto-delle-disuguaglianze-sociali-sulla-dispersione-dopo-la-pandemia](http://www.openpolis.it/limpatto-delle-disuguaglianze-sociali-sulla-dispersione-dopo-la-pandemia)).

<sup>54</sup> Cfr. Raccomandazione del Consiglio del 28 novembre 2022 sui percorsi per il successo scolastico, già richiamata *supra* cap. 2, par. 4.

<sup>55</sup> Per un elenco delle possibili azioni si veda l'allegato alla raccomandazione “Quadro strategico per il successo scolastico”.

<sup>56</sup> Su tali tipologie di intervento, e sui relativi esempi, si veda [www.invalsiopen.it/buone-pratiche-contrastare-abbandono-scolastico](http://www.invalsiopen.it/buone-pratiche-contrastare-abbandono-scolastico) e l'allegato “Un quadro per politiche globali di riduzione dell'abbandono scolastico” alla già citata raccomandazione del Consiglio dell'Unione europea del 28 giugno 2011 sulle politiche di riduzione dell'abbandono scolastico.

professionale. Le misure di intervento mirano, invece, a contrastare l'abbandono scolastico migliorando la qualità dell'istruzione e della formazione nelle istituzioni educative, fornendo un sostegno mirato a agli studenti a rischio di abbandono scolastico in presenza di indici premonitori. Esse si focalizzano prevalentemente sul sostegno individuale agli studenti svantaggiati, ad esempio grazie all'elaborazione di piani di apprendimento individuale, all'offerta di servizi di sostegno linguistico agli studenti di origine straniera o al coinvolgimento diretto delle famiglie nel percorso scolastico dei figli. Infine, le misure compensazione mirano a riportare all'interno di percorsi di istruzione e formazione gli studenti che li hanno abbandonati precocemente, favorendo il completamento del percorso scolastico e l'acquisizione delle relative qualifiche. Rientrano in quest'ambito l'inserimento in percorsi di formazione professionale, l'organizzazione di attività extracurricolari e il sostegno psicopedagogico.

In via generale, come è stato evidenziato anche nello studio dell'Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza<sup>57</sup>, «qualunque intervento di contrasto di un fenomeno sociale complesso come la dispersione scolastica non può sperare di avere successo se si limita ad agire solo sulla sfera educativo – didattica». Molti interventi si orientano, dunque, al potenziamento delle competenze di base degli studenti, al supporto nello studio attraverso il raccordo con le scuole, al contributo di figure professionali diverse (come educatori o psicologi), a percorsi formativi per i docenti, all'organizzazione di attività laboratoriali e in orario extra-scolastico, ecc. Per un quadro completo delle varie azioni, da attivare anche congiuntamente tra loro, risultano particolarmente utili le banche dati dedicate alla raccolta di buone pratiche contro l'abbandono scolastico e contenenti la descrizione dei progetti già realizzati sul territorio e replicabili in altri contesti<sup>58</sup>.

<sup>57</sup> Cfr. Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza (2022), *La dispersione scolastica in Italia: un'analisi multifattoriale. Documento di studio e di proposta*, cit., 62.

<sup>58</sup> Si veda a tal fine la sezione dedicata al sito [www.invalsiopen.it/buone-pratiche-contrastare-abbandono-scolastico](http://www.invalsiopen.it/buone-pratiche-contrastare-abbandono-scolastico). Sul punto si vedano anche le azioni indicate nel già citato *Piano di azione nazionale per l'attuazione della garanzia infanzia* (PANGI), par. 7.2. Su un buon esempio di politica pubblica, si veda in dottrina Morniroli A. e Palmieri A. (2020), “Ribaltamenti: contro l'abbandono scolastico e la povertà educativa”, in *il Mulino*, 1, 73 ss.

## 7. Buone prassi ed esperienze a livello nazionale

L'apporto degli ETS e, più in generale, della società civile ha permesso la realizzazione di attività che sostengono quotidianamente la vita di molti studenti delle scuole italiane.

Di seguito si riporteranno solo alcuni esempi di buone prassi e esperienze che le realtà del Terzo settore hanno posto in essere e che, per la maggioranza dei casi, si basano sull'attività volontaria svolta dagli aderenti ai diversi enti del privato sociale. Si è consapevoli che in Italia le esperienze sono molte di più e, infatti, quanto indicato di seguito non ha la pretesa, ovviamente, di "mappare" tutte le attività del Terzo settore nell'ambito del diritto all'istruzione dei minori stranieri, ma di individuare, tramite queste esperienze, alcune linee di azione che possono ritrovarsi altrove o essere prese come spunto in altre realtà territoriali per contribuire alla crescita di tutti i giovani, nel rispetto dei loro diritti e così garantendo loro la parità di *chances*.

Un primo ambito di intervento ha riguardato il sostegno allo studio in orario extrascolastico. A tal proposito merita di essere segnalata l'attività promossa dall'Associazione Portofranco, quale centro di aiuto allo studio rivolto a studenti degli istituti secondari di II grado<sup>59</sup>. L'attività, fornita gratuitamente agli alunni, è realizzata grazie all'intervento di molti volontari (professori, studenti universitari e professionisti), che supportano i giovani nello studio delle varie materie, nella preparazione ai fini degli esami di riparazione, e così via. Portofranco, a cui partecipano altresì molti studenti senza la cittadinanza italiana, è un luogo in cui chiunque può accedere, permettendo soprattutto a chi è in una situazione di svantaggio socio-economico di ricevere un servizio che può permettergli di rimuovere effettivamente

<sup>59</sup> L'Associazione Portofranco è nata a Milano nel 2000 e, nel tempo, si è formata Portofranco Italia, ossia una rete che oggi riunisce 40 centri di aiuto allo studio che sono presenti in tutta Italia; nel 2019, l'Associazione ha ricevuto l'"Attestato di Civica Benemerenzza dell'Ambrogino d'Oro 2019" da parte del Comune di Milano, che ha riconosciuto il valore dell'attività svolta dall'Associazione nei confronti di giovani sia stranieri che italiani, i quali grazie all'attività di Portofranco sono accompagnati nella loro crescita umana ed educativa. Per maggiori informazioni si veda [www.portofranco.org](http://www.portofranco.org). Più di recente, il Presidente dell'Associazione ha ricevuto l'onorificenza di "Ufficiale al Merito della Repubblica Italiana" «[p]er il costante impegno profuso nell'accompagnare i ragazzi nello studio attraverso una rete di volontari composta da insegnanti, anche in pensione, e giovani universitari»: cfr. Consegna Onorificenze OMRI conferite "motu proprio" dal Presidente della Repubblica, Sergio Mattarella, il 25 febbraio 2023 (testo del comunicato disponibile al sito <https://www.quirinale.it/elementi/81911>).

quegli ostacoli (come la mancanza di risorse per accedere al servizio delle ripetizioni private) che gli impediscono di crescere e raggiungere i più alti livelli di studio. Inoltre, l'attività svolta dall'associazione non si esaurisce nell'ora di lezione personalizzata e dunque nell'apprendimento di una specifica materia, ma all'alunno/a sono offerti diversi momenti culturali, di incontro e di convivenza, che favoriscono altresì la relazione con l'altro e l'integrazione nella comunità<sup>60</sup>.

Un ambito specifico di intervento ha riguardato poi il diritto all'istruzione in tempi di pandemia, volto a sostenere gli studenti che si sono trovati in situazioni di particolare vulnerabilità. Si pensi in particolare ai tanti giovani che non erano in possesso della strumentazione informatica adeguata a seguire le lezioni e ai quali, ancor prima dell'intervento delle scuole, varie associazioni hanno consegnato i dispositivi necessari; oppure, al supporto offerto ai molti giovani che a casa non avevano un adeguato sostegno per seguire le attività scolastiche. Molte associazioni di volontariato si sono adoperate per fra fronte a tali necessità. Tra queste si segnala il ruolo importante svolto dalla rete dei doposcuola della Caritas Italiana<sup>61</sup>, che ha permesso di fornire agli alunni la strumentazione informatica necessaria, di incontrare le famiglie (coniugando tale intervento anche con un sostegno alimentare) e, comunque, di conoscere la vita privata dell'alunno, individuando eventuali criticità e le necessarie strategie di intervento. A tale ultimo proposito sono stati promossi anche incontri con psicologi per

<sup>60</sup> Le attività proposte dall'Associazione Portofranco sono molte e garantiscono un'attenzione alla singola studentessa e al singolo studente che si reca nella sede dell'associazione perché bisognosa/o di aiuto. Infatti, «[q]uotidianamente i volontari (professori, professionisti e studenti universitari) aiutano gli studenti con lezioni individuali, prenotabili mediante un'app, nello svolgimento dei compiti, nel recupero dei debiti formativi e nell'acquisizione delle conoscenze disciplinari. Sono disponibili anche servizi di orientamento per gli studenti di terza media e di ri-orientamento per gli studenti dei primi anni delle superiori, oltre a uno sportello di ascolto a cui i ragazzi possono accedere in caso di necessità e ad attività e momenti di aggregazione, per la prevenzione dei rischi di disagio, devianza ed emarginazione sociale. Vengono anche organizzate attività per i maturandi e vacanze studio. Infine, è anche possibile frequentare gli spazi per studio individuale» (cfr. Fattore M. e Vittadini G., a cura di (2022), *Sostenibilità, benessere e sussidiarietà: relazioni e indicatori di sintesi*, in Blangiardo G.C., Brugnoli A., Fattore M., Maggino F. e Vittadini G., a cura di, *Sussidiarietà e... sviluppo sostenibile. Rapporto sulla sussidiarietà 2021/2022*, Fondazione per la Sussidiarietà, Milano, 235-266, spec. 236 ss.).

<sup>61</sup> Cfr. Varinetti E. (2021), *I doposcuola diocesani: relazioni in continuità oltre l'isolamento*, in De Marco M., Forti O. e Varisco S.M., a cura di, *Caritas e migranti: XXX Rapporto Immigrazione 2021. Verso un noi sempre più grande*, 99-101.



fornire supporto in un momento storico di particolare incertezza come è stato quello pandemico.

Altro ambito di intervento riguarda l'accoglienza e il suo legame con il diritto all'istruzione. A tal riguardo, merita di essere segnalata l'attività svolta da una rete di comuni campani coinvolti in un progetto di accoglienza nella rete SAI dedicato ai minori stranieri non accompagnati, realizzato in stretta collaborazione con le realtà del Terzo settore presenti sul territorio<sup>62</sup>. In particolare, grazie alla predisposizione di interventi mirati è stato favorito l'ottenimento dei titoli di studio necessari per accedere al mondo del lavoro, tra cui il diploma, e raggiungere una piena autonomia. Si tratta di una esperienza positiva resa possibile grazie alla rete che si è realizzata tra comuni, realtà del Terzo settore e le altre Istituzioni con cui tali ETS hanno collaborato, come, tra gli altri, il CPIA.

Peraltro, un altro ambito peculiare di intervento degli ETS è quello relativo all'accompagnamento dei giovani (e delle loro famiglie) che vivono in contesti di particolare vulnerabilità, garantendo loro la partecipazione a momenti culturali a cui non avrebbero mai potuto partecipare. Nello specifico, il riferimento è al progetto "Affido culturale", promosso dalla Associazione Mitades e selezionato dall'impresa sociale "Con i Bambini" nell'ambito delle attività da svolgere per contrastare la povertà educativa<sup>63</sup>. L'idea sottesa al progetto consiste nel permettere al minore (e alla sua famiglia) che non ha la possibilità di andare, ad esempio, a teatro o al cinema<sup>64</sup>, di essere messo in contatto con altre famiglie che possono supportarlo nella partecipazione ad attività culturali. In questo modo, il minore (ma anche, appunto, tutta la sua famiglia) ha la possibilità di partecipare insieme ad altre persone a momenti culturali e, così facendo, viene promossa una relazione tra famiglie e tra figli. Si tratta certamente di un'opportunità per coloro che vivono in una situazione di particolare fragilità, che favorisce una maggiore inclusione nella comunità, partecipando a momenti

<sup>62</sup> Cfr. Marino S., a cura di (2021), *Il grande salto. Storie di integrazione scolastica dei minori stranieri non accompagnati*, Salerno.

<sup>63</sup> Per un approfondimento si veda <https://www.mitades.it/mondo-mitades/affidoculturalemilano>.

<sup>64</sup> Il progetto prevede la possibilità di scegliere da una più «vasta offerta culturale: teatri, cinema, fattorie didattiche, musei, mostre, etc.» (cfr. <https://www.mitades.it/mondo-mitades/affidoculturalemilano>).

importanti per l'educazione e la crescita personale di adulti e bambini. In questo contesto, l'ente del Terzo settore, oltre a promuovere l'adesione al progetto da parte di famiglie affidatarie e a permettere l'incontro tra queste e le altre famiglie in condizioni di bisogno, si preoccupa di sostenere i costi di tali attività (come, ad esempio, i biglietti del teatro o del cinema).

Infine, con un diverso progetto dal titolo "*Lost in Education*"<sup>65</sup> si è cercato di promuovere un lavoro comune tra coloro che operano in contesti educativi formali e coloro che operano in quelli informali, al fine di costruire comunità educanti in grado di realizzare l'esperienza educativa dei minori. Il progetto è stato realizzato da un vasto partenariato, guidato da Unicef Italia con 19 istituti scolastici, 3 partner territoriali e 2 partner tecnici, ed ha permesso la creazione di opportunità di apprendimento attraverso il coinvolgimento degli istituti scolastici (che sono il punto educativo principale e di riferimento), della comunità presente intorno alla scuola (e che alla medesima garantisce tutto il supporto necessario) e degli stessi minori. I giovani sono stati posti al centro del progetto e «ne sono stati immediatamente protagonisti», attraverso lo svolgimento di diverse iniziative<sup>66</sup>.

I casi richiamati dimostrano dunque come una Comunità educante sia composta da diversi attori che offrono azioni sussidiarie volte a favorire le condizioni necessarie affinché i minori presenti sul territorio possano raggiungere i più alti gradi di istruzione, contribuendo anch'essa a rimuovere quegli ostacoli che di fatto impediscono il pieno sviluppo della persona e la sua partecipazione alla vita politica, sociale ed economica del Paese. La scuola e tutta la comunità educante possono dunque lavorare in rete per contrastare la povertà educativa e

<sup>65</sup> Per un approfondimento si veda <https://www.unicef.it/diritti-bambini-italia/poverta/progetto-lost-in-education/> ed il volume curato da Meo V. e Unicef Italia, a cura di (2022), *Facciamo un patto! I patti educativi di comunità e la partecipazione delle ragazze e dei ragazzi*, cit.

<sup>66</sup> Sul punto si veda il contributo di cfr. Meo V. e Unicef Italia (2022), *Il progetto Lost in Education*, cit., spec. 25, ove si evidenzia che i ragazzi e le ragazze (nella fascia di età 11-17 anni) «sono il centro del progetto *Lost in Education* e ne sono stati immediatamente protagonisti con: 1. le mappe di comunità educante, uno strumento utile per far emergere il capitale educativo di una comunità; 2. i setting educativi territoriali, destinati a valorizzare e rendere consapevoli del loro ruolo educativo gli attori individuati dalle ragazze e dai ragazzi e co-progettare con loro azioni di costruzione della comunità educante; 3. la scuola aperta al territorio, esito del processo di co-progettazione, suggellato da un patto educativo di comunità sottoscritto anche dalle ragazze e dai ragazzi».

favorire a tutti i minori, con o senza cittadinanza italiana, un sano percorso educativo e di crescita umana in relazione con gli altri.

Rilevanti sono a tal fine anche le attività di orientamento promosse dalle Università, soprattutto se volte a sostenere il percorso verso la scelta universitaria di studentesse e studenti di merito provenienti da contesti socio-economici fragili. Una condizione iniziale di svantaggio può infatti influire nelle scelte di istruzione, lavorative e di vita, soprattutto nella delicata fase di scelta degli studi universitari, minando la mobilità sociale a favore di quei giovani di talento, indipendentemente dal loro contesto familiare e sociale. Si segnala in questa direzione il progetto ME.MO.<sup>67</sup> promosso dalla Scuola Superiore Sant'Anna, ai fini dell'orientamento e *mentoring* individuale di studentesse e studenti iscritti al quarto anno delle scuole secondarie superiori per affiancarli e sostenerli nella delicata fase della scelta universitaria, grazie ad incontri a livello regionale, lavori di gruppo, attività in remoto e attività di *mentoring* da parte di studenti universitari. I partecipanti sono appositamente selezionati alla luce di criteri di merito, di contesto socio-economico di provenienza (titolo di studio dei genitori), e in linea con le finalità del progetto (che sono quelle di ridurre le barriere all'accesso all'istruzione universitaria e offrire alle studentesse e agli studenti di talento, provenienti da *background* socio-culturali meno favoriti, le stesse opportunità formative dei loro coetanei).

<sup>67</sup> Per maggiori informazioni sul progetto si veda [www.santannapisa.it/it/progetto-memo](http://www.santannapisa.it/it/progetto-memo). A tal proposito si segnala altresì la costituzione nel 2020 della Fondazione Talento all'Opera, che opera accanto alla Scuola Superiore Sant'Anna «per rafforzare le iniziative volte allo *scouting* del talento con una particolare attenzione agli studenti e alle studentesse provenienti da un *background* socio-economico fragile». Si tratta di una delle prime fondazioni filantropiche nate dopo la riforma del Codice del terzo settore, i cui fondatori sono alcune realtà imprenditoriali e associative (maggiori informazioni sono disponibili al sito [www.iltalentoalopera.it/fondazione](http://www.iltalentoalopera.it/fondazione)).

# Conclusioni

We have the responsibility to ensure that personal or social circumstances do not impede students from realising their potential. This should be education's promise to all.

Angel Gurría<sup>1</sup>

## 1. I percorsi dell'uguaglianza sostanziale nella scuola

Nel presente lavoro l'uguaglianza sostanziale tra i banchi di scuola è stata analizzata da una prospettiva specifica: quella degli alunni e delle alunne con *background* migratorio, al fine di comprendere come le differenze presenti nella comunità siano incluse nella scuola. Si è dunque cercato di capire come la legislazione e le politiche di riferimento, nonché i più recenti piani abbiano effettivamente posto le condizioni per favorire il pieno sviluppo della persona sua piena inclusione a prescindere dalle condizioni di partenza.

Pur consapevoli del fatto che il successo dell'alunno/a dipenda anche dalle doti personali che questi ha e, dunque, non solo dal percorso scolastico che egli/ella intraprende, i dati evidenziano come il divario sociale anche dovuto dal *background* familiare di uno studente sia una circostanza che comporta determinate scelte, oltre a situazioni di difficoltà oggettiva nell'effettivo aiuto allo studio da parte della famiglia stessa<sup>2</sup>. In particolare, come è stato chiarito nei capitoli precedenti, le scelte del percorso scolastico sono, spesso, dettate da condizioni che esulano dalle reali capacità dello studente stesso. In certi contesti, sono

<sup>1</sup> Gurría A. (2018), *Editorial. Education's promise to all*, in OECD, *Education at a glance 2018: OECD Indicators*, OECD Publishing, Parigi, 12.

<sup>2</sup> La quale, non avendo risorse economiche sufficienti, non è, ad esempio, in grado di garantire al/alla proprio/a figlio/a ripetizioni private a pagamento (unico strumento presente in assenza di un aiuto da parte della comunità scolastica o del Terzo settore). In forte critica con la pratica delle cc.dd. "ripetizioni", tra gli altri, si veda Mastrocola P. (2021), "*Ipotesi sulla disuguaglianza*" (2017): *l'abbassamento danneggia i ceti popolari*, in Mastrocola P. e Ricolfi L., *Il danno scolastico. La scuola progressista come macchina della disuguaglianza*, La nave di Teseo editore, Milano, 15-24, spec. 17 s.

assenti interventi reali di sostegno di chi è in condizioni di fragilità, a partire dall'orientamento alle scelte di indirizzo scolastico; nondimeno, se la scelta è frutto di considerazioni che provengono dal «retroterra culturale» e dalle «aspettative in seno al nucleo familiare», l'appartenenza a un ambiente svantaggiato influisce frequentemente sulla scelta di una scuola che sia in linea con le proprie inclinazioni, con la conseguenza che «la possibilità di coltivare il proprio talento e di progredire socialmente attraverso lo studio risulta fortemente compromessa»<sup>3</sup>.

Peraltro, l'attenzione rivolta alla qualità dell'istruzione finalizzata a garantire l'equità dell'educazione è presente anche negli organismi internazionali come l'OECD, che utilizza tre parametri per esaminare i diversi sistemi di istruzione oggetto d'analisi<sup>4</sup>. In particolare, sono stati presi in considerazione «l'impatto del contesto socio-economico», «l'influenza delle differenze di genere» e «le conseguenze derivanti dal luogo di nascita»: dai dati presentati è preoccupante riscontrare che le possibilità di successo di un individuo sono contrassegnate da fattori esogeni alle capacità dello stesso. Soffermandosi solo sull'ultimo dei tre indicatori, i giovani «nati all'estero sono più facilmente ricompresi fra coloro che non hanno lavoro, non studiano, non sono in formazione» (i cc.dd. *NEET*<sup>5</sup>) e, secondo i dati del primo indicatore, si assiste ad uno stretto rapporto tra le differenze di possibilità di istruzione ed il contesto sociale di partenza di ciascun individuo<sup>6</sup>.

Garantire equità nell'educazione e nella formazione di ciascuna persona non è solo funzionale a realizzare un'effettiva mobilità sociale, favorendo il raggiungimento di condizioni economiche e sociali migliori di quelle di partenza, ma anche asostenere il «benessere

<sup>3</sup> Gavosto A. (2022), *La scuola bloccata*, Editori Laterza, Roma-Bari, spec. 28 s. Secondo lo stesso L'Autore, infatti, ritiene che «oltre a essere efficaci, i sistemi scolastici devono anche essere equi, nel senso di garantire che tutti gli studenti, a prescindere dalla loro origine sociale, possano beneficiare di un'istruzione di qualità» (p. 25).

<sup>4</sup> Si veda sul tema il già citato OECD (2018), *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, e da ultimo OECD (2022), *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris.

<sup>5</sup> Cfr., *supra*, cap. 1, par. 3.

<sup>6</sup> Sul punto, si vedano, tra le altre, le osservazioni di Acciarini M.C. e Sasso A. (2019), *Più scuola, per tutte e tutti*, Edizioni Gruppo Abele, Torino, 75 ss., spec. 76.

collettivo» il cui «ingrediente essenziale» è, appunto, «[l']investimento in conoscenze e competenze», da parte di un Paese<sup>7</sup>.

A tal fine, il diritto all'istruzione esige dal sistema scolastico un'elevata qualità dell'insegnamento, affinché sia possibile una reale rimozione delle diseguaglianze che le condizioni economico-sociali hanno contribuito a causare: gli studenti hanno la necessità di ricevere gli strumenti utili per emanciparsi da una situazione iniziale di svantaggio e tali strumenti possono essere garantiti solo attraverso un'istruzione di elevata qualità, tale da permettere loro di avere le risorse per tentare quella mobilità sociale che la comunità scolastica avrebbe il compito di garantire<sup>8</sup>.

Peraltro, il caso studio proposto nel presente lavoro ha permesso di mettere in luce la necessità, soprattutto dinnanzi a studenti che vivono in contesti di particolare vulnerabilità, di un intervento educativo personalizzato, che deve essere indirizzato a rispondere alle diverse esigenze e problematiche e a valorizzare le doti e inclinazioni di ogni persona<sup>9</sup>. È stato inoltre possibile evidenziare anche l'importanza dello spazio in cui si svolge il compito educativo: lo spazio educa, ossia anche la progettazione dell'ambiente scolastico dovrebbe tenere in considerazione gli elementi che consentono un approccio educativo più efficace<sup>10</sup>.

Affinché sia possibile costruire nuovi spazi educativi e dedicare maggiore tempo ad ogni studente personalizzando gli interventi è necessario investire nel sistema scolastico. Del resto, come è stato

<sup>7</sup> Gavosto A. (2022), *La scuola bloccata*, cit., spec. 5. L'Autore osserva come, alla luce anche dei dati Istat sulla speranza di vita (<http://www4.istat.it/it/archivio/211216>), sia «noto che le persone istruite hanno una speranza di vita più elevata, conducono una vita più sana, sono cittadini più consapevoli e attivi, sono più aperti nei confronti degli altri».

<sup>8</sup> Mastrocola P. (2021), "Ipotesi sulla disuguaglianza" (2017): l'abbassamento danneggia i ceti popolari.

<sup>9</sup> Si vedano in particolare gli esiti del caso studio *supra* cap. 4. Come osserva Matucci G. (2021), *Persona, formazione, libertà. L'autorealizzazione della persona con disabilità fra istruzione e legal capacity*, FrancoAngeli, Milano, 109 ss., «[l]a vocazione inclusiva del diritto all'istruzione esprime, così, la sua natura più intima, non tanto (e non solo) attraverso la possibilità di fruire di apposite azioni compensative, ma anche (e soprattutto) attraverso la pretesa di godere di un percorso di crescita calibrato sulle specifiche esigenze dell'individuo, e sulle sue particolari attitudini, in un contesto dove la *differenziazione* (didattica e degli obiettivi) sia, bensì, la regola, non l'eccezione, a riprova che la diversità è la norma».

<sup>10</sup> Cfr., *supra*, cap. 5, par. 4. Sul punto si vedano, tra le altre, anche le osservazioni di Carreras S. (2022), *Ora o mai più. Le storie di chi ha il coraggio di costruire il futuro*, Chiarelettere editore, Milano, 29-33.

evidenziato<sup>11</sup> «[l]a scuola è il più grande investimento di un Paese per il futuro e noi abbiamo bisogno di futuro».

In questa direzione il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza ha previsto specifici interventi in tema di istruzione, destinando risorse anche alla costruzione di nuovi edifici scolastici e all'estensione del tempo pieno negli Istituti comprensivi<sup>12</sup>. L'attuazione di tali interventi è decisiva e sarà dunque necessario monitorare le misure che saranno effettivamente realizzate a tal fine.

## **2. Piani e programmazioni a livello scolastico per l'inclusione degli studenti con *background* migratorio**

Nel corso del lavoro abbiamo rilevato come l'area dello svantaggio scolastico sia molto più ampia di quella riferibile direttamente alla presenza di deficit, ma possa includere, tra i vari profili, anche lo svantaggio sociale e culturale e le difficoltà derivanti dalla non conoscenza della lingua italiana. Tali condizioni possono riguardare gli alunni con *background* migratorio, andando dunque a configurare un diritto alla personalizzazione dell'apprendimento che deve essere garantito durante il percorso scolastico al fine di definire, monitorare e documentare le strategie di intervento più idonee e i criteri di valutazione degli apprendimenti<sup>13</sup>.

In presenza di tali condizioni, rilevante è l'elaborazione un piano didattico personalizzato (PDP) che va a costituire il fulcro dell'inclusione scolastica dello studente, rappresentando al contempo un utile strumento di lavoro *in itinere* per gli insegnanti e di relazione con le famiglie rispetto alle strategie intraprese. Grazie a tale strumento è inoltre possibile mettere in campo alcune misure preventive e/o di intervento per contrastare la dispersione scolastica.

Specifiche indicazioni possono poi riguardare gli alunni che sperimentano difficoltà derivanti dalla non conoscenza della lingua italiana,

<sup>11</sup> Maraini D. (2021), *La scuola ci salverà*, Solferino, Milano, 24.

<sup>12</sup> Sui vari interventi il tema Istruzione, cfr. Italiadomani, *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza*, disponibile al sito <https://italiadomani.gov.it/it/il-piano/missioni-pnrr/istruzione-e-ricerca.html>, su cui già *supra* cap. 2, par. 6. Sul punto, tra le altre, si vedano le osservazioni di Carreras S. (2022), *Ora o mai più. Le storie di chi ha il coraggio di costruire il futuro*, cit., 86 ss.

<sup>13</sup> Si veda *supra* cap. 2, par. 5.

ad esempio perché neoarrivati. In questi casi il PDP può includere strumenti specifici volti a rispondere alle esigenze formative di questa particolare categoria di alunni, eventualmente prevedendo in via transitoria alcuni strumenti compensativi o misure dispensative da attività che saranno eccessivamente complesse nei primi mesi dall'arrivo sul territorio. È a tal fine utile ribadire, anche alla luce della giurisprudenza richiamata<sup>14</sup>, la necessità di garantire al minore straniero l'inserimento scolastico nella classe ordinaria corrispondente all'età, salvo che il collegio dei docenti deliberi l'iscrizione a una classe diversa. E ciò per favorire, in un ambiente immersivo, una più veloce acquisizione della lingua italiana, anche grazie al confronto tra pari ed evitando qualsiasi effetto di segregazione e/o separazione dei percorsi scolastici. Al contempo sarebbe inoltre opportuno inserire gli insegnanti di italiano L2 direttamente nell'organico di tutte le scuole di ogni ordine e grado, in relazione alla presenza di alunni stranieri. Ciò consentirebbe di offrire agli alunni che stanno apprendendo la lingua italiana una formazione dedicata, grazie al coinvolgimento di docenti con competenze specifiche per l'insegnamento dell'italiano a stranieri. Auspicabile sarebbe inoltre l'organizzazione di lezioni dedicate ai neoarrivati, così come di corsi e laboratori anche in orario extra-scolastico e con il coinvolgimento di pari, per creare momenti di reciproca conoscenza di lingue e culture diverse da quella di origine.

Sotto altro profilo, rilevanti sono anche le programmazioni che riguardano più in generale la scuola. Il Piano Annuale per l'Inclusività, richiamato nella direttiva BES 2013, così come lo stesso Piano Triennale dell'Offerta formativa (PTFO) dovrebbero essere momenti di effettiva pianificazione degli interventi, affinché dallo sforzo dei vari attori competenti possa derivare uno strumento di effettiva guida per l'attività scolastica.

Vari sono i profili che il PTFO è chiamato a toccare, tra cui: la programmazione e promozione della didattica inclusiva; i percorsi formativi e iniziative finalizzate all'orientamento degli studenti, particolarmente utili anche ai fini del contrasto alla dispersione scolastica; i progetti da promuovere con il territorio coinvolgendo le istituzioni e le realtà locali, nell'ottica della creazione di reti e del potenziamento delle comunità educanti. Si tratta, dunque, di uno strumento che può segnare

<sup>14</sup> Si veda *supra* cap. 2, par. 3



l'identità della scuola e la sua capacità di porsi come guida per il futuro dei suoi studenti.

### 3. La formazione continua dell'insegnante

Come è stato anticipato<sup>15</sup>, affinché sia consentito anche a coloro che vivono in situazioni di particolare vulnerabilità di raggiungere i livelli più alti degli studi e di emanciparsi dalla loro situazione di partenza, il sistema scolastico deve garantire un ottimo livello dell'insegnamento, raggiungibile solo attraverso la presenza di docenti che siano «persone con elevate qualità professionali, umane e didattiche»<sup>16</sup>.

Tuttavia, il sistema di reclutamento non prevede modalità che possano accertare la reale presenza di tali requisiti. Peraltro, tale difficoltà è dettata anche dal fatto che in alcuni settori concorsuali il fabbisogno è superiore alle figure professionali disponibili; vi è altresì un problema relativo alla retribuzione e all'avanzamento di carriera, che allontana dall'insegnamento chi, anche perché professionalmente competente, può contare su un'altra tipologia di lavoro (si pensi, soprattutto, ai laureati in materie scientifiche); infine, non è stato costruito un modello formativo che consenta a chi intenda intraprendere il percorso dell'insegnante di sapere, con certezza, i passi da fare per essere pronto al momento del reclutamento (si è assistito ad un continuo susseguirsi di riforme e al mantenimento del precariato nelle scuole, senza un piano di reclutamento stabile e, allo stesso tempo, rapido)<sup>17</sup>.

Più nello specifico, soprattutto nei contesti in cui sia maggiore la presenza di studenti con *background* migratorio, è necessario prevedere un ulteriore ausilio ai docenti e agli/alle stessi/e alunni/e: la presenza, oltre che di mediatori culturali, anche di docenti, che a seguito di un'adeguata formazione, supportino i colleghi di materia in classe, potendo quindi, insieme, individuare i percorsi personalizzati per gli

<sup>15</sup> Cfr., da ultimo, *supra*, par. 1.

<sup>16</sup> Gavosto A. (2022), *La scuola bloccata*, cit., 59. Tuttavia, l'Autore, a p. 58, ricorda che «gli insegnanti non sono gli unici attori che contano nella scuola», essendo presenti nella comunità scolastica i dirigenti scolastici, i tecnici di laboratorio, il personale di segreteria ed i collaboratori didattici.

<sup>17</sup> *Ivi*, 67 ss.

studenti in maggiore difficoltà<sup>18</sup>. Come già anticipato, potrebbe essere a tal fine assai rilevante la presenza di docenti di italiano L2 direttamente nelle scuole di ogni ordine e grado.

Più in generale, la formazione del docente, soprattutto per i temi legati alle classi multiculturali, in cui si troverà ad insegnare, è fondamentale sia come preparazione di partenza sia come continuo aggiornamento. Rilevante è a tal fine la formazione continua settoriale e, al contempo, quella relativa all'insegnamento in contesti multiculturali (in cui si trovano molte classi nei diversi istituti scolastici italiani). Una formazione continua, peraltro, permetterebbe di porre maggiore attenzione alle innovazioni in campo pedagogico e, di conseguenza, aiutare chi si trova a lavorare in contesti in continua evoluzione e, anche per questo, sempre più complessi<sup>19</sup>.

Fecondo potrebbe essere a tal proposito il dialogo tra università e scuola, al fine di permettere uno scambio continuo sulle esigenze dei docenti e sui mutamenti dei contesti scolastici, alla luce dei quali parametrare i percorsi di ricerca e di formazione volti all'aggiornamento didattico.

La formazione continua non dovrebbe tuttavia configurarsi come un mero obbligo ma dovrebbe essere affiancata a opportuni incentivi per i docenti che decidono di formarsi<sup>20</sup>. Ciò apporterebbe un importante beneficio per tutti i docenti, consentendo loro di acquisire una preparazione specifica e, al contempo, motivandoli nella loro attività quotidiana<sup>21</sup>.

In questa direzione si pone il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza che prevede, tra i gli assi portanti della Missione "Istruzione e Ricerca", proprio quello relativo al miglioramento dei processi di

<sup>18</sup> *Ivi*, 60 s., dove l'Autore rileva che la metà dei supplenti dell'a.s. 2021-2022 erano «docenti di sostegno agli studenti con disabilità certificata, che avrebbero invece bisogno di insegnanti con particolare *expertise* e di continuità didattica», con l'ulteriore problema che «oggi solo un terzo dei posti di sostegno è assegnato a docenti qualificati, mentre il resto è coperto da supplenti».

<sup>19</sup> In senso simile, si vedano, tra le altre, le osservazioni di Goleman D. e Senge P. (2017), *La partnership potenziale tra educazione sociale ed emotiva ed educazione sistemica*, in Id., *A scuola di futuro. Per un'educazione realmente moderna*, Best Bur, Padova, 87. Sul tema, più in generale, si vedano i contributi in Isidori M.V. (2019), a cura di, *La formazione dell'insegnante inclusivo*, FrancoAngeli, Milano.

<sup>20</sup> Gavosto A. (2022), *La scuola bloccata*, cit., 119 s., che sottolinea come, oltre all'obbligo, sarebbe interessante prevedere degli incentivi (di carriera e/o stipendiali) per i docenti che decidessero di aggiornarsi.

<sup>21</sup> Sulla riforma del percorso abilitante si veda la legge 29 giugno 2022, n. 79.

reclutamento e di formazione degli insegnanti<sup>22</sup>. Viene in particolare proposta una revisione dell'attuale sistema di reclutamento dei docenti e un ripensamento della loro formazione iniziale e lungo l'intera carriera. Nel 2022 è stata anche istituita una Scuola di Alta formazione continua per dirigenti scolastici, insegnanti e personale ATA, al fine di promuovere e coordinare la formazione in servizio dei docenti di ruolo, garantendo elevati standard di qualità uniformi su tutto il territorio nazionale. Anche in questo caso sarà necessario monitorare l'attuazione che queste previsioni riceveranno, nonché il loro impatto sul sistema scolastico.

Si tratta di un tema centrale per la scuola. L'obiettivo, ambizioso, è quello di permettere a tutti, attraverso un corpo docente all'uopo formato in connessione con le università, di ricevere competenze e strumenti necessari per consentire a tutti i minori di superare gli eventuali ostacoli di partenza, permettendo loro di formarsi e di partecipare alla vita politica, economica e sociale del Paese: la comunità scolastica e le comunità educanti sono luoghi privilegiati perché l'eguaglianza tra le persone possa realizzarsi, proprio anche «perché scuola e università sono le officine dell'istruzione e della formazione critica, i presidi fondamentali della nostra democrazia»<sup>23</sup>.

#### **4. La dispersione e l'abbandono del percorso scolastico da parte degli studenti: quali prospettive?**

Gli studenti che frequentano la scuola italiana sono, secondo i test PISA, in notevole ritardo in tutti gli ultimi vent'anni di analisi. Tra l'altro, come si è potuto osservare<sup>24</sup>, il fenomeno della dispersione e, poi, la possibile conseguenza dell'abbandono scolastico riguardano un discreto numero di studenti con cittadinanza italiana e una gran parte di studenti che non hanno la cittadinanza italiana.

Peraltro, la condizione in cui la popolazione italiana si è trovata nel periodo di *lockdown* dovuto alla pandemia ha certamente acuito le differenze in essere e ha generato ulteriori gravi problemi a chi già viveva

<sup>22</sup> Su cui già *supra* cap. 2, par. 6.

<sup>23</sup> De Nicolò M. (2020), *Formazione. Una questione nazionale*, Laterza, Bari-Roma, 138.

<sup>24</sup> Cfr., *supra*, cap. 1, par. 5 ss.

in situazioni di vulnerabilità: molti studenti non avevano spazi adeguati per lo studio, poiché vivevano in case piccole e, magari, in famiglie numerose; non tutti potevano contare sulla disponibilità dei *device* o, più in generale, sull'accesso a *internet*<sup>25</sup>; tutti gli studenti portatori di disabilità con la didattica a distanza non sono stati supportati dai docenti di sostegno come accade con la didattica in presenza.

Tuttavia, il periodo emergenziale ha permesso di evidenziare, da un lato, i passi che il Paese deve ancora effettuare per adeguarsi ai tempi dell'innovazione tecnologica e, dall'altro, l'utilità per certi aspetti della tecnologia stessa come supporto all'attività didattica: certamente non pare funzionale ripetere le forme e le modalità didattiche proprie di un insegnamento in presenza per la didattica a distanza (la c.d. DaD); la tecnologia, viceversa, potrebbe portare (e, in alcuni contesti, è già così) benefici a supporto della tradizionale forma di insegnamento<sup>26</sup>. A tal fine, è necessario procedere a costruire percorsi di formazione in modo da offrire al corpo docente le conoscenze necessarie per utilizzare gli strumenti dell'innovazione tecnologica come ausilio alla propria attività didattica. Anche da questo punto di vista, il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza ha posto tra gli obiettivi della Missione "Istruzione e Ricerca" quello legato all'uso della tecnologia per la didattica e quello relativo alla formazione necessaria.

Ancora, avverso la dispersione scolastica potrebbe, innanzitutto, svilupparsi un buon orientamento nelle scelte dei percorsi scolastici per permettere all'alunno/a e alla sua famiglia di avere sufficienti elementi per una decisione consapevole sia al termine della scuola secondaria di I grado per la scelta della secondaria di II grado, sia al termine di quest'ultima per la scelta universitaria o lavorativa. Tuttavia, le famiglie e gli studenti giungono al momento della scelta impreparati e, a volte, consigliati in base a criteri che esulano dalla capacità del singolo, con la conseguenza che la scelta del percorso da intraprendere non si basa su una valutazione pienamente consapevole e, nel tempo,

<sup>25</sup> Con quello che ne può conseguire sull'effettività dello stesso diritto all'istruzione: sul punto, tra gli altri, sia consentito rinviare a Frega S. (2020), "A quale "generazione" di diritti appartiene l'accesso ad Internet?", in AA.VV., *Liber Amicorum per Pasquale Costanzo – Diritto costituzionale in trasformazione. Vol. I – Costituzionalismo, Reti e Intelligenza artificiale*, Collana di studi di Consulta Online, 93-98.

<sup>26</sup> In tal senso, si vedano, tra le altre, le osservazioni di Carreras S. (2022), *Ora o mai più. Le storie di chi ha il coraggio di costruire il futuro*, cit., 218 ss. e 231. Sul punto Bruschi B. e Perissinotto A. (2020), *Didattica a distanza. Come è, come potrebbe essere*, Laterza, Roma-Bari.

può costituire una delle cause della dispersione e, infine, dell'abbandono scolastico. Peraltro, le molteplici riforme in materia di istruzione, che si sono susseguite negli ultimi due decenni, da un lato, hanno prodotto un «accumularsi di disposizioni legislative», «crea[nd]o una situazione abbastanza confusa» per gli studenti e le loro famiglie<sup>27</sup>, e, dall'altro, non hanno raggiunto l'obiettivo di risolvere la dispersione e l'abbandono del percorso scolastico<sup>28</sup>.

Infatti, come si è visto<sup>29</sup>, i dati relativi alla dispersione scolastica non evidenziano una significativa diminuzione negli anni e, al contrario, permane la difficoltà del sistema scolastico di recuperare e aiutare chi si trova in una situazione, anche familiare, di particolare vulnerabilità. In questo contesto, la comunità scolastica deve trovare aiuto e sostegno anche al suo esterno: dove si sono create reti con altri soggetti (come, ad esempio, gli enti del Terzo settore), lo studente in maggiore difficoltà ha avuto la possibilità di un sostegno ulteriore e sussidiario all'attività del docente curricolare, con conseguenze certamente positive<sup>30</sup>. In questo modo è possibile prevenire i potenziali abbandoni, permettendo, dunque, di arginare il più possibile uno dei fenomeni più gravi che sta riguardando anche l'Italia: l'elevato tasso di giovani che non sono inseriti in un percorso di studio, di formazione o lavorativo<sup>31</sup>. È, però, fondamentale intervenire presto (nella scuola secondaria di primo grado o, al massimo, nei primi anni della scuola secondaria di secondo grado), fin dall'orientamento.

In questa direzione va la riforma del sistema di orientamento adottata nel 2022 e volta a rafforzare il raccordo tra il primo ciclo di istruzione e il secondo ciclo di istruzione e formazione, nonché

<sup>27</sup> Acciarini M.C. e Sasso A. (2019), *Più scuola, per tutte e tutti*, cit., 57 ss.

<sup>28</sup> De Nicolò M. (2020), *Formazione. Una questione nazionale*, cit., 100 ss., il quale critica la serie di riforme approvate negli ultimi decenni, affermando che «[s]otto tutti i punti di vista, dunque, le politiche di recupero, quelle contro l'abbandono scolastico, i debiti, gli esami di riparazione, hanno finora fallito, nonostante la furia riformatrice che per anni ha investito la scuola e l'università».

<sup>29</sup> Cfr., *supra*, cap. 1, par. 5 ss.

<sup>30</sup> Si pensi a quanto emerso dalla ricerca “sul campo” (cfr., *supra*, cap. 4, in part. par. 2 ss.) e alle attività svolte dagli ETS (di cui si è parlato *supra*, cap. 5, par. 5 ss.); sul punto, si veda anche il contributo di Carreras S. (2022), *Ora o mai più. Le storie di chi ha il coraggio di costruire il futuro*, cit., 81, in cui si fa riferimento, ad esempio, ad attività sportive e musicali o a sportelli riservati all'ascolto dei genitori.

<sup>31</sup> Cfr., *supra*, capp. 1 e 4.

l'inserimento nell'università e verso la transizione scuola-lavoro<sup>32</sup>. Ed in senso analogo si pongono anche gli interventi volti alla riduzione dei divari territoriali, mirati alle varie realtà territoriali e personalizzati sui bisogni degli studenti per potenziare le competenze di base. Al riguardo, costituiscono una guida imprescindibile per la programmazione delle azioni da porre in essere le raccomandazioni del Consiglio dell'Unione europea sui percorsi per il successo scolastico (2022) e sulle politiche di riduzione dell'abbandono scolastico (2021)<sup>33</sup>, ove peraltro vengono sollecitati gli Stati membri a sviluppare o rafforzare ulteriormente entro il 2025 una strategia integrata e globale per il successo scolastico. Sarebbe dunque auspicabile mettere a sistema le varie azioni poste in essere anche nell'ambito del PNRR nel quadro di un'unica strategia nazionale, da valutare periodicamente al fine di verificare i risultati nel frattempo raggiunti.

Infine, nel sostegno allo studente, gioca un ruolo fondamentale anche la famiglia e la comunità scolastica deve tenerne conto, non solo per quanto riguarda gli organi di rappresentanza, ma anche in colloqui e incontri che si possono organizzare durante l'anno scolastico: le famiglie degli alunni e delle alunne che vivono in contesti più vulnerabili potrebbero essere proprio quelle meno presenti, che non si candidano a rappresentare gli altri negli organi della scuola e che non sempre hanno rapporti con i genitori rappresentanti, rischiando, quindi, di rimanere isolati nella comunità scolastica. Al contempo, la scuola ha bisogno di loro, di comprendere il contesto familiare di ogni studente, per agire di conseguenza; la scuola deve provare a recuperare il rapporto con le famiglie più vulnerabili, prevedendo, ad esempio, sportelli o altri eventi a loro dedicati.

Pertanto, il successo della missione educativa sarà facilitato da un gioco di squadra volto a favorire un dialogo e una relazione tra gli studenti che vivono in contesti di particolare fragilità, l'intera comunità scolastica (i compagni di classe, i docenti, il dirigente scolastico, il personale di segreteria e i collaboratori didattici), le famiglie e gli operatori del privato sociale che coordinano le attività extrascolastiche (di studio o ludico-ricreative).

<sup>32</sup> Si veda *supra* cap. 2, par. 6.

<sup>33</sup> Si veda *supra* cap. 2, par. 4, e cap. 5, par. 6.

Come si sarà potuto evincere da questi rilievi conclusivi, la riflessione sull'inclusione scolastica degli alunni e delle alunne con *background* migratorio ci ha portato ad analizzare strumenti, procedure e pratiche volti più in generale agli studenti che vivono in contesti di particolare vulnerabilità e disagio socio-economico. Durante il lavoro di ricerca ci si è avveduti del fatto, non così scontato a dire il vero, che tutti gli interventi idonei a rispondere alle esigenze degli studenti stranieri sono, in realtà, utili a tutti coloro che, per altre ragioni, hanno incontrato ostacoli ad una piena inclusione nel contesto scolastico o difficoltà nell'apprendimento, nello studio o nella partecipazione alle attività scolastiche. Si è dunque chiaramente palesato come soltanto attraverso «un approccio di carattere *universale*, che non stigmatizzi l'essere diverso, ma lo consideri espressione di vitalità e di ricchezza della realtà sociale»<sup>34</sup> la scuola possa davvero formare, educare e rendere liberi.

Prendendo atto della comune condizione della persona di fronte agli ostacoli che impediscono il suo pieno sviluppo, la scuola può offrire risposte che sappiano intercettare trasversalmente i bisogni di tutti gli studenti, favorendo coesione al suo interno e potenziando il proprio ruolo nel garantire l'uguaglianza sostanziale “tra i banchi di scuola”.

<sup>34</sup> Matucci G. (2021), *Persona, formazione, libertà. L'autorealizzazione della persona con disabilità fra istruzione e legal capacity*, cit., 110.

# *Appendice*





# La popolazione straniera presente nella provincia di Massa-Carrara

a cura di Federica Biolzi (Prefettura - UTG Massa-Carrara)

## 1. Il Progetto

La Prefettura – UTG di Massa-Carrara ha promosso, con i partner di progetto (Scuola Superiore Sant’Anna e CPIA di Massa-Carrara), il progetto SIRIO Migranti (Strategie Informative di Rete per l’Inclusione e l’Orientamento ai servizi), al fine di migliorare i servizi destinati alla popolazione immigrata presente sul territorio provinciale.

A tal fine, la Prefettura ha elaborato alcune tabelle che contengono i dati relativi alla presenza di cittadini stranieri nel territorio della provincia, di persone accolte in strutture di accoglienza e, da ultimo, dal numero di presenze relative alla popolazione ucraina che ha lasciato il Paese d’origine a causa della guerra esplosa a inizio del 2022. Le tabelle presentate sono frutto della rielaborazione di dati raccolti dall’ISTAT o dagli uffici della Prefettura – UTG di Massa-Carrara (attraverso, ad esempio, lo Sportello Unico per l’Immigrazione presente nella Prefettura).

Questa sezione dell’appendice permetterà di avere contezza della presenza della popolazione straniera nel territorio di riferimento, anche al fine di fornire a questa fascia di popolazione servizi più mirati ed orientati ad una maggior integrazione nel contesto di vita.

## 2. Popolazione straniera residente

Nella provincia di Massa-Carrara sono presenti circa 14 mila persone prive della cittadinanza italiana, suddivisi, quasi equamente, tra il sesso maschile e quello femminile. La concentrazione maggiore si ha nelle città di Carrara, Massa e Aulla (che contano, rispettivamente, 5.086, 4.513 e 1.098 persone straniere) e, a seguire, gli altri Comuni della provincia. In particolare, dei circa 14 mila stranieri presenti nella provincia, 2.631 sono minorenni.

Territorio	Sesso masch	<i>Di cui minori</i>	Sesso femm.	<i>Di cui minori</i>	Totale stranieri	<i>Di cui minori</i>
Toscana	203.206	42.499	221.009	39.181	424.215	81.680
Provincia di Massa-Carrara	7.147	1.376	7.242	1.255	14.389	2.631
Aulla	549	135	549	108	1.098	243
Bagnone	72	15	65	7	137	22

Carrara	2.549	470	2.537	411	5.086	881
Casola in Lunigiana	46	8	60	9	106	17
Comano	38	10	32	5	70	15
Filattiera	91	25	106	17	197	42
Fivizzano	190	35	251	48	441	83
Fosdinovo	109	19	132	13	241	32
Licciana Nardi	225	46	219	50	444	96
Massa	2.241	425	2.272	406	4.513	831
Montignoso	224	25	242	44	466	69
Mulazzo	89	15	86	10	175	25
Podenzana	45	12	70	14	115	26
Pontremoli	258	50	298	57	556	107
Tresana	108	28	109	24	217	52
Villafranca in Lunigiana	297	57	189	28	486	85
Zeri	16	1	25	4	41	5

Tab. 1 - Popolazione residente in Toscana e nella provincia di Massa-Carrara al 1° gennaio 2022 (fonte: rielaborazione dati ISTAT, estratti il 22 novembre 2022).

### 3. I dati raccolti dallo Sportello Unico per l'Immigrazione

Lo Sportello Unico per l'Immigrazione ha permesso presentare il numero di accordi di integrazione sottoscritti negli anni 2021-2022 (ai sensi del d.P.R. 14 settembre 2011, n. 179), il loro Paese di provenienza e i dati relativi ai test della lingua Italiana richiesti e conseguiti.

Anno di riferimento	Numero di accordi di integrazione sottoscritti
2012	111
2013	81
2014	98
2015	101
2016	95
2017	112
2018	100
2019	55
2020	95
2021	97

Tab. 2 - Accordi di integrazione sottoscritti negli anni 2012-2021 nella provincia di Massa-Carrara (fonte: Prefettura – UTG Massa-Carrara).

<b>Anno di riferimento</b>	<b>Richieste Test di Italiano</b>	<b>Presenti ai Test di Italiano</b>	<b>Sessioni Test</b>	<b>Totale superamento Test</b>
2017	259	218	6	202
2018	262	233	6	202
2019	148	124	5	106
2020	-	82	3	46
2021	-	108	4	70

Tab. 3 - Test di lingua richiesti e superati negli anni 2017-2021 nella provincia di Massa-Carrara (fonte Prefettura – UTG Massa-Carrara).

<b>Fonte Flussi</b>	<b>Domande</b>	<b>Quote assegnate</b>
D.P.C.M. 21/12/2021	152	22

Tab. 4 - Domande e quote assegnate nella provincia di Massa-Carrara, decreto flussi 2021 (fonte Prefettura – UTG Massa-Carrara).

<b>Fonte Flussi</b>	<b>Domande</b>	<b>Quote assegnate</b>
Flussi stagionali 2021	23	6

Tab. 5 - Domande e quote assegnate nella provincia di Massa-Carrara, flussi stagionali 2021 (fonte Prefettura – UTG Massa-Carrara, Sportello Unico per l'Immigrazione).

<b>Rincongimenti familiari</b>	<b>Domande</b>	<b>Nulla osta</b>
Anno 2021	111	41

Tab. 6 - Domande e nulla osta rilasciati per rincongimenti familiari nella provincia di Massa-Carrara, anno 2021 (fonte Prefettura – UTG Massa-Carrara, Sportello Unico per l'Immigrazione).

<b>Riconoscimento cittadinanza</b>	<b>Domande</b>	<b>Concesse</b>
Art. 5	53	56 (sono state riconosciute positivamente alcune domande presentate negli anni precedenti)
Art. 9	149	77

Tab. 7 - Domande e concessione cittadinanza ai sensi della legge 5 febbraio 1992, n. 91 – provincia di Massa-Carrara, anno 2020 (fonte Prefettura – UTG Massa-Carrara, Sportello Unico per l'Immigrazione).

#### 4. Le richieste d'asilo presentate nella provincia di Massa-Carrara e l'accoglienza del territorio

Nel territorio della provincia di Massa-Carrara sono presenti diversi Centri di Accoglienza Straordinari (i c.d. CAS) e strutture di accoglienza rientranti del Sistema di Accoglienza e Integrazione (la c.d. Rete SAI). Di seguito, verranno riportati il numero di richiedenti asilo divisi per nazionalità presenti nella provincia di Massa-Carrara ed il numero di strutture di accoglienza presenti sul territorio.

Nazionalità	Numero Richieste
Ucraina	61
Nigeria	54
Bangladesh	38
Pakistan	35
Afghanistan	22
Egitto	9
Costa d'Avorio	8
Mali	7
Guinea	5
Senegal	5
Tunisia	5
Gambia	4
Ghana	3
Bielorussia	1
Marocco	1
<b>Totale Richieste al 6 luglio 2022</b>	<b>258</b>

Tab. 8 - Numero richiedenti asilo ripartiti per nazionalità al 6 luglio 2022 (fonte Prefettura – UTG Massa-Carrara).

Totale richieste	Di cui di sesso femminile	Di cui di sesso maschile
258	59	199

Tab. 9 - Numero richiedenti asilo ripartiti per sesso al 6 luglio 2022 (fonte Prefettura – UTG Massa-Carrara).

Comune della provincia di Massa-Carrara	Strutture di accoglienza operative
Aulla	2
Carrara	6
Fosdinovo	2
Mulazzo	2
Massa	5
Villafranca in Lunigiana	2
<b>Totale</b>	<b>19</b>

Tab. 10 - Numero strutture accoglienza presenti nel territorio della provincia (fonte Prefettura – UTG Massa-Carrara, mese di Luglio 2022).

## 5. L'emergenza ucraina e l'incidenza sul territorio della provincia di Massa-Carrara

A seguito dell'esplosione del conflitto bellico sul suolo ucrano (a fine febbraio del 2022), l'Italia, come altri Paesi europei, hanno accolto i profughi provenienti dall'Ucraina. In particolare, nella provincia di Massa-Carrara sono giunti circa 500 profughi ucraini, di cui circa 50 accolti in strutture di accoglienza presenti sul territorio della provincia.

Comune	Capienza CAS	Posti occupati	Rimanenza posti
Massa	9	5	4
Carrara	56	0	0
Carrara	6	5	2
Carrara	18	16	3
Fosdinovo	9	0	9
Mulazzo	15	15	0
Villafranca	15	8	7
Villafranca	15	4	11
<b>Totale</b>	<b>92</b>	<b>53</b>	<b>34</b>

Tab. 11 - Presenze profughi ucraini in Centri di Accoglienza Straordinari della provincia di Massa-Carrara al 3 agosto 2022 (fonte Prefettura Massa-Carrara).

Categoria	Numero
Allontanati	77
Nuclei	141
Presenti nei CAS	55
Presenti non in CAS	421
Minori	172
Di cui 0-6 anni	61
Di cui 7-11 anni	50
Di cui 12-17 anni	61
Di cui 16-16 anni	117
Minori in CAS	24
MNSA	3
Totale (inclusi allontanati)	553
<b>Totale presenti</b>	<b>476</b>

Tab. 12 - Presenze profughi ucraini nella provincia di Massa-Carrara al 27 settembre 2022 (fonte Prefettura Massa-Carrara).

# *La scuola “palestra” d’inclusione e di ascolto. La presenza di alunni stranieri provenienti da “paesi terzi” nel territorio della provincia di Massa-Carrara*

*a cura di Vincenzo Genovese, Claudio Oliva, Elisa Migliorini (Ufficio Scolastico Territoriale di Lucca e Massa-Carrara)*

## **1. I dati di contesto: la presenza di alunni stranieri nella Provincia di Massa-Carrara**

La presenza sul territorio italiano di alunni stranieri provenienti da “Paesi Terzi” è una costante che ha attraversato e attraversa, nel tempo e nello spazio, la storia delle comunità educative e scolastiche.

Ancora oggi, la presenza di studenti stranieri in un preciso territorio diviene espressione di una parte importante dei bisogni formativi delle principali Istituzioni scolastiche che, spesso, s’interrogano sulle azioni da intraprendere<sup>1</sup>.

A tal riguardo, da diversi anni, lo Stato italiano, in linea con le principali normative europee e internazionali sul diritto all’istruzione e alla formazione dell’infanzia e dell’adolescenza, ha emanato puntuali indicazioni per disciplinare e favorire le varie “opportunità” che possono nascere e diffondersi, grazie alla presenza di persone provenienti da culture “altre” e attraverso l’applicazione di azioni e metodi atti al raggiungimento del successo formativo<sup>2</sup>.

La normativa nazionale promuove l’insegnamento che apre alla personalizzazione di percorsi educativi e didattici, alla valorizzazione di “tutti e di ciascuno”, nel tentativo di superare le “differenze” attraverso evidenze scientifiche quali ad esempio la valutazione espressa sulle principali fasi del processo d’insegnamento/apprendimento. Ciò contribuisce positivamente alla regolamentazione dell’educazione interculturale come forma educativa ed inclusiva per l’inserimento e l’integrazione degli alunni stranieri nelle classi, anche attraverso la valenza di tutte le discipline, dove si afferma l’interdisciplinarietà quale forma educativa e didattica in grado di favorire l’apprendimento di una lingua “L2”<sup>3</sup>.

L’educazione interculturale si fonda sul riconoscimento di tutte le culture, incentiva la “contaminazione” tra culture diverse, ne favorisce il riconoscimento,

<sup>1</sup> MI - Osservatorio nazionale per l’integrazione degli alunni stranieri e l’educazione interculturale (2022), *Orientamenti interculturali: idee e proposte per l’integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*: testo disponibile al sito <https://www.miur.gov.it>.

<sup>2</sup> MIUR (2014), *Linee Guida per l’integrazione e l’accoglienza degli alunni stranieri*: testo disponibile al sito <https://www.miur.gov.it>.

<sup>3</sup> MIUR, C.M. 26 luglio 1990, n. 205.

l'apertura e la disponibilità a conoscere ed a farsi conoscere nel rispetto delle peculiarità di tutti e di ciascuno. All'interno, i diversi contesti si mutano in azioni educative e didattiche in grado, non solo di comprendere e sviluppare le biografie linguistiche degli alunni, ma anche di utilizzare percorsi didattici funzionali all'apprendimento della lingua del paese accogliente avvalendosi delle metodologie di comprensione della lingua, nel caso specifico italiana, come "lingua seconda".

Ciò contribuisce a stabilire un percorso virtuoso in cui l'educazione interculturale incrementa il dialogo, il confronto, la valorizzazione e la collaborazione con obiettivi condivisi che, nel mondo della scuola, vanno nella direzione di progetti educativi e didattici aperti alla comunità tutta<sup>4</sup>.

L'Ufficio Scolastico Territoriale di Lucca e Massa-Carrara, nell'anno scolastico 2021/2022 (e, in particolare, nel periodo marzo-maggio 2022), ha realizzato la raccolta dei dati relativi alle presenze degli studenti stranieri provenienti da Paesi Terzi mediante la somministrazione alle scuole di due tabelle, una per gli Istituti comprensivi (scuola dell'infanzia, scuola primaria, scuola secondaria di primo grado) e una per le scuole d'istruzione superiore (scuola secondaria di secondo grado). Peraltro, la presentazione delle tabelle ha permesso di individuare gli ordini di scuola più interessati dal fenomeno migratorio e le principali nazionalità incardinate sul territorio (rumena, albanese e marocchina) rispetto alle 60 nazionalità presenti negli istituti comprensivi e le 49 nazionalità presenti nella scuola secondaria di secondo grado.

La presenza così consistente di comunità culturali accentrate in determinate zone, quali prevalentemente la Lunigiana e la città di Carrara con le sue località limitrofe, della provincia di Massa-Carrara, impone attenzione, conoscenza e riflessione sulle peculiarità, abitudini e *background* culturale radicato in ogni individuo ed amplificato all'interno di comunità che generalmente tendono a concentrarsi negli stessi luoghi replicando se stesse. Queste consapevolezze devono far parte del bagaglio delle Istituzioni scolastiche così da costruire percorsi educativi e didattici nel rispetto delle differenze culturali e sociali di tutti gli studenti come individui, creare approcci e motivazione allo studio partendo proprio dallo studente stesso, dalle sue conoscenze, competenze e interessi per costruire insieme personalità integrate con il mondo della scuola e della società, prevenire abbandoni scolastici, incrementare la cultura della legalità e la manifestazione di una cittadinanza attiva.

Le due tabelle, differenti per ciclo scolastico, sono state strutturate in modo da raccogliere gli elementi di tipo quantitativo utili al percorso di ricerca-azione promosso dal Progetto in corso, impegnandosi ad ampliarli attraverso dati qualitativi con il fine quindi, non solo di mettere insieme dati numerici, ma anche di comprendere meglio le criticità delle singole scuole e di analizzarle nella loro globalità.

Infatti, tale raccolta ha contribuito a una migliore consapevolezza del fenomeno migratorio presente sul territorio, ha permesso di fare una "fotografia" accurata delle

<sup>4</sup> MI - Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale (2022), *Orientamenti interculturali: idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*, cit.



scuole con maggiore presenza di flusso migratorio (aree territoriali, numero di alunni, principali nazionalità), ha dato rilevanti informazioni, quali la tipologia di percorso di studio scelto dagli studenti, valorizzando il ruolo dell'orientamento come fattore determinante per contrastare la dispersione scolastica e indirizzare l'occupazione lavorativa.

L'orientamento e, talvolta il ri-orientamento in caso di cambio d'indirizzo scolastico, è determinante dinanzi a alunni provenienti da contesti migratori, così il coinvolgimento delle famiglie da parte della scuola che, attraverso docenti formati sulle attività orientative comprendono meglio le aspettative degli studenti e delle loro famiglie. La presenza di un mediatore linguistico-culturale e di materiale informativo può facilitare il passaggio d'informazioni<sup>5</sup>.

Inoltre, a seguito della richiesta rivolta alle scuole è stato fornito il dato riguardante la presenza di alunni stranieri con difficoltà scolastiche certificate ai sensi della Legge 104/92 e della Legge 170/2010, elemento che ha consentito all'Ufficio Inclusione dell'UST di conoscere meglio le situazioni in cui concorrono difficoltà di apprendimento che possono inficiare il successo formativo degli studenti immigrati, reso spesso difficoltoso dalla scarsa o nulla conoscenza della lingua italiana.

La lettura dei risultati della raccolta concorre alla riflessione analitica della presenza degli alunni stranieri nelle Istituzioni scolastiche della provincia per comprenderne la complessità e trovare le "strade" per l'inclusione di tutti e di ciascuno.

Di seguito si riportano le tabelle con i dati:

ISTITUTI COMPRESIVI  (scuola dell'Infanzia, Primaria, Secondaria di primo grado)	NAZIONALITÀ presenti nelle scuole  (prime tre nazionalità per numero)	N. alunni scuola dell'infanzia	N. alunni scuola primaria	N. alunni scuola secondaria primo grado	Dati ritardo scolastico  alunni ripetenti	N. alunni certificati secondo la  L.104/92 L.170/2010	N. alunni stranieri (NAI)  neoarriivati in Italia	Studenti in possesso di cittadinanza italiana	N. totale studenti
Popolazione totale studenti comprensiva di tutti gli ordini di scuola: 22.135  Popolazione totale studenti Istituti comprensivi: 13.384	Marocco: 560  Romania: 363  Albania: 287  Nazionalità totali: 60	413	731	513	9	91 (L.104/1992)  62 (L.170/2010)	30	111	1657

Tab. 1 - Rilevazione censimento alunni stranieri – Istituti Comprensivi – a.s. 2021/22

<sup>5</sup> MI - Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale (2022), *Orientamenti interculturali: idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*, cit.

ISTITUTI SCUOLA SECONDARIA SECONDO GRADO	NAZIONALITÀ presenti nelle scuole (prime tre nazionalità per numerosità)	Principali indirizzi scolastici	Dati alunni maggiori	Dati ritardo scolastico alunni ripetenti	N. alunni certificati secondo la L.104/92 L.170/2010	N. alunni stranieri (NAI) neoarrivati in Italia	Studenti in possesso di cittadinanza italiana	N. totale studenti
Popolazione totale studenti comprensiva di tutti gli ordini di scuola: 22.135  Popolazione totale studenti scuola secondaria secondo grado: 8.751	Romania: 152  Albania: 140  Marocco: 101  Nazionalità totali: 49	1^ vari indirizzi Istituti Professionali 2^ vari indirizzi Istituti Tecnici/Licei 3^ alunni iscritti ai corsi serali: 38 su una popolazione approssimata di 371 studenti.	183	71	48 (L.104/1992)  106 (L.170/2010)	38	54	559

Tab. 2 - Rilevazione censimento alunni stranieri - Istruzione Secondaria di II Grado - a.s. 2021/22.

## 2. Dati di contesto: gli alunni ucraini esuli negli istituti della provincia di Massa-Carrara.

L'Ufficio scolastico provinciale in collaborazione con l'USR della Toscana ha raccolto i dati della presenza degli studenti ucraini esuli iscritti nelle scuole.

La tabella contiene i gradi scolastici in cui risultano gli alunni ucraini e sintetizza le azioni intraprese dalle singole Istituzioni per far fronte all'emergenza attraverso iniziative propedeutiche all'accoglienza di tutti gli alunni per favorirne sia l'inserimento sia l'inclusione. Come ben rappresentato in tabella le singole Istituzioni hanno messo in atto percorsi di prima alfabetizzazione della lingua italiana come L2, di accoglienza, di mediazione linguistica e culturale e in alcuni casi anche di supporto psicopedagogico.

Di seguito si riporta la tabella con i dati raccolti:

Tipologia	Numero stimato iscrizione alunni ucraini esuli	Richiesta insegnamento Italiano L2	Ore previste	Richiesta azioni per l'accoglienza	Ore previste	Richiesta per mediazione linguistica e culturale	Ore previste (2)	Richiesta supporto psicologico	Ore previste (3)	Durante l'a.s. 2021/22 di emergenza educativa ucraina sono state realizzate attività per l'accoglienza degli iscritti?
Scuola dell'infanzia	2	sì	Formazione	Sì		Sì		Sì		Sì

			do- centi dell'Ist ituto							
Scuola dell'infanzia	4	no		No		Si	40	No		No
Scuola dell'infanzia	1	Si	10	Si	Se- condo la di- sponi- bilità dei do- centi	Si	Se- condo la di- sponi- bilità del centro di me- dia- zione	Si	Se- condo il biso- gno	Si
Scuola primaria	3	Si	30	Si	10	Si	50	Si	8	
Scuola primaria	1	No		No	Se- condo la di- sponi- bilità dei do- centi	Si	20	No		No
Scuola primaria	5	Si	15	Si		Si	Se- condo la di- sponi- bilità del centro di me- dia- zione	Si	Se- condo il biso- gno	Si
Scuola secondaria I GRADO	5	Si	40	No		Si	20	No		Si
Scuola secondaria I GRADO	5	Si	40	No		Si	20	No		Si
Scuola secondaria I GRADO	5	No		No	Se- condo la di- sponi- bilità dei do- centi	Si	30	No		No
Scuola secondaria I GRADO	2	Si	15	Si		Si	Se- condo la di- sponi- bilità del centro di me- dia- zione	Si	Se- condo il biso- gno	Si
Scuola secondaria I GRADO	0	Si		Si	0	Si	Si			Si
Scuola secondaria II GRADO	1	Si	30	No	10	Si	2si0	No	0	No

Scuola secondaria II GRADO	1	Si	50	Si	10	Si	20	Si	10	Si
Scuola secondaria II GRADO	2		40	si		Si	15	Si	10	Si

Tab. 3 - Rilevazione censimento accoglienza scolastica alunni ucraini – a.s. 2021-22.

### 3. Sportelli informativi e Piattaforma “Discolo”

La costituzione di protocolli di accoglienza in grado di facilitare la conoscenza degli alunni e delle famiglie di origine, il livello di familiarità della lingua “accogliente”, gli Sportelli Informativi per comprendere ed analizzare le eventuali criticità, realizzano l’obiettivo di dare veste concreta all’inserimento e all’inclusione di tutti gli studenti. Se nel mondo della scuola una delle principali “emergenze” riguarda l’uso e la comprensione della Lingua come veicolo di apprendimento di tutte le altre discipline, nella vita sociale, il termine “inclusione” pervade la crescita, l’esperienza, il senso di comunità.

Fattore determinante è l’interpretazione dei bisogni della popolazione immigrata che, in caso contrario, rischierebbe di sfociare in processi disorientamento, di probabile incremento delle “differenze culturali” con relativa influenza sull’intera esistenza delle persone, fino a generare fenomeni di dispersione scolastica.

In questo studio, la raccolta di dati della presenza di alunni stranieri provenienti da paesi terzi nella provincia di Massa-Carrara si inserisce all’interno del “Progetto Sirio Migranti Strategie Informative di Rete per l’Inclusione” promosso dalla Prefettura di Massa-Carrara in rete con la Scuola Superiore di Studi Universitari e di Perfezionamento Sant’Anna di Pisa e il Centro per l’Istruzione degli Adulti di Massa-Carrara (CPIA).

Tra le altre attività svolte nell’ambito progettuale, presso alcune scuole della Provincia di Massa-Carrara sono stati resi operativi diversi “Sportelli Informativi”, che hanno avuto come obiettivo principale quello di raccogliere dati per contribuire a ridurre la dispersione scolastica e favorire l’inserimento degli studenti nella collettività e, di conseguenza, nel mondo del lavoro.

Gli Sportelli attivati nei diversi Istituti hanno favorito la promozione della “scuola inclusiva” grazie ad azioni di sensibilizzazione sul tema dell’intercultura, in modo specifico per la scuola secondaria di secondo grado.

Gli Sportelli Informativi come punti di ascolto e/o laboratori per incontri collettivi di confronto e di crescita sono stati attivati sia negli Istituti di I grado, attraverso interventi di sensibilizzazione contro la dispersione scolastica e l’abbandono scolastico, sia negli Istituti di II grado come luoghi di orientamento e promozione di ambienti scolastici per l’inclusione, la multiculturalità e la promozione di una cultura della legalità.

Le attività degli Sportelli, 33 in tutto, hanno previsto una prima fase di accoglienza, un secondo incontro operativo maggiormente didattico centrato a evidenziare eventuali criticità, bisogni di personalizzazione delle azioni da intraprendere e, infine, la raccolta dei dati attraverso la compilazione di schede tecniche finalizzate alla raccolta di note legate a probabili cause di dispersione scolastica e/o inserimento nel mondo del lavoro. In queste attività sono stati coinvolti gli studenti e le loro famiglie. I docenti, debitamente formati, hanno così intrapreso percorsi di analisi e di conoscenza mirati e articolati sul tema dell'intercultura e di bisogni socialmente integrati tra mondo della scuola e mondo del lavoro.

La Piattaforma "DISCOLO" nasce con l'intento di sviluppare strumenti operativi per il monitoraggio della dispersione scolastica da parte dell'UST Ufficio IX di Lucca e Massa-Carrara, compito nel passato assegnato alle Province. Nell'ambito del Progetto "SIRIO Migranti" si pone l'obiettivo di raccogliere i dati dei singoli Sportelli Scolastici, elaborarli ai fini di strutturate importanti strategie per la prevenzione del fenomeno della Dispersione Scolastica.

I dati raccolti in Piattaforma, a disposizione della comunità, permettono di avere una visione accurata del fenomeno attraverso un'adeguata metodologia e raccolta ragionata degli elementi emersi.

Infine, la Piattaforma mette a disposizione della comunità educante i dati su ripartizione territoriale, a cui tutti possono accedere. La stessa, dunque, prevede: l'accesso, previa registrazione, in area riservata per questionari di natura informativa per gli Studenti e le famiglie; la registrazione in area riservata dove gli studenti in uscita possono inserire il proprio curriculum vitae per eventuali proposte lavorative; la registrazione in area riservata da parte delle Aziende del Territorio per inserimento proposte lavorative.

In tale contesto e trasversale a tutti gli altri obiettivi, il ruolo centrale della scuola nel processo di integrazione e di inclusione di tutti gli studenti, acquisisce importanza nel veicolare l'apprendimento della lingua italiana come lingua seconda, quale mezzo di conoscenza, apprendimento, acquisizione di competenze socio-culturali e per la vita.

#### **4. L'apprendimento della Lingua italiana come L2**

Come ben illustrato all'interno della tabella per la raccolta delle presenze degli alunni ucraini esuli nelle scuole della Provincia, i percorsi di alfabetizzazione della lingua italiana come L2 sono stati attivati in diversi ordini d'istruzione e formazione. Da ciò scaturisce una riflessione che vede la conoscenza e l'apprendimento della lingua italiana come L2 "la via"<sup>6</sup> principale per favorire l'inserimento e l'integrazione degli alunni stranieri. Nei principali atti normativi e nelle più recenti ricerche

<sup>6</sup> MPI (2007) *La Via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri* – Osservatorio Nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'Ed. interculturale.

si evidenzia che l'apprendimento della lingua italiana come L2 si divide in *lingua per la comunicazione*, che necessita di tempi e metodi diversi, rispetto all'apprendimento dell'italiano come *lingua veicolare di studio* per le competenze disciplinari, di più complessa costruzione<sup>7</sup>.

Il seguente "spaccato" sull'apprendimento della lingua italiana come L2 si pone l'obiettivo di accennare solo brevemente alcuni elementi che devono necessariamente sottostare all'argomento, senza averne la pretesa di analizzarlo totalmente: in primo luogo, la presenza di alunni stranieri nelle scuole ci pone di fronte immediatamente "l'ostacolo" della conoscenza della lingua italiana (nel nostro caso) e della semplificazione del materiale scolastico senza perderne il contenuto, il significato, attraverso un processo di sostituzione, maggiore accessibilità, minore complessità, minore affaticamento, minore impegno cognitivo<sup>8</sup>; in secondo luogo, gli studenti con scarsa o poca competenza nell'italiano come L2 possono incontrare difficoltà nelle parole rare e/o desuete, termini tecnici, presenza di pronomi, parole burocratiche, termini di uso poco comune (l'uso di un vocabolario di base dell'italiano potrà essere un valido aiuto). In sintesi, nelle frasi tipiche del "registro formale" le maggiori complessità risiedono nelle frasi complesse, con subordinate e relative, e nelle frasi implicite.

Tra gli strumenti a disposizione dei docenti per la verifica dell'Indice di leggibilità di un testo vi è l'"Indice di Gulpease" che considera due variabili linguistiche: la lunghezza delle parole e della frase rispetto al numero delle lettere e riporta i risultati in termini numerici che definiscono la leggibilità di un testo. Tale strumento permette una prima analisi di adeguatezza del testo e ne incoraggia la manipolazione per favorirne l'intelligibilità.<sup>9</sup>

Altro fattore da attenzionare è la scelta ai libri di testo e il materiale utilizzato in modo specifico per le materie di studio: i destinatari, il livello QCER per la competenza linguistica suddivisa in abilità ricettive primarie e produttive, l'approccio al testo, la grafica, i contenuti e gli aspetti extralinguistici.

Invece, con Didattizzazione del materiale s'intende la trasformazione del testo attraverso la selezione del materiale stesso, l'adeguatezza degli *input*, la presenza o meno della fasi di motivazione, di globalità, di analisi e di sintesi, conosciute come fasi dell'Unità di apprendimento (MGAS - Unità minima di acquisizione).

Nel contesto di apprendimento sarà sempre opportuno tenere sotto controllo il filtro affettivo inteso come quella difesa psicologica che la mente erige in caso di ansia da prestazione, timore di sbagliare di fronte a richieste ritenute, talvolta, troppo "importanti" dallo studente stesso.

Prioritaria la scelta di attività ed esercizi per attivare il lessico e consentire una prima contestualizzazione, per sviluppare le capacità di un'iniziale analisi globale del testo e promuovere tutte le strategie di comprensione.

<sup>7</sup> MIUR (2014), *Linee Guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, cit.

<sup>8</sup> Berruto G. (2012), *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, Carocci, Roma.

<sup>9</sup> L'indice di Gulpease è stato definito nel 1988 dal GULP (Gruppo Universitario Linguistico Pedagogico), dell'Università La Sapienza di Roma (ref. P. Lucisano, M.E. Piemontese).

Per potenziare la competenza linguistica si possono suggerire: tecnica del cloze, abbinamento lessicale, attività di completamento per la fissazione delle regole, riordino, inclusione/esclusione di parole, seriazione, cruciverba, associazione lingua-immagine, incastro paragrafi/dialoghi, uso di domande a scelta multipla, griglie, transcodificazione, drammatizzazioni, roleplay-role/making, dialoghi, dialoghi a catena, dettati, riassunti per la trasformazione e la manipolazione del testo.

A queste proposte si possono aggiungere tecniche di competenza fonologica quali l'uso di coppie minime per la pronuncia, la riflessione e l'ortografia, la registrazione e il riascolto di dialoghi<sup>10</sup>.

Tra i documenti a disposizione della scuola e dei docenti la Biografia linguistica si presenta come l'analisi preliminare dei prerequisiti educativo-linguistici dello studente, modulata dai percorsi svolti e monitorata mediante la compilazione di questionari per la conoscenza della situazione linguistica della famiglia e dell'alunno/a, quale elemento fondante per una piena e completa integrazione.

<sup>10</sup> Maugeri G. (2021) *L'insegnamento dell'italiano a stranieri*, Ed.Ca' Foscari, Venezia;  
Balboni P.E. (2014), *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*, Ed. Loescher/Bonacci, Torino.

# *L'inclusione nella scuola: il ruolo degli sportelli informativi*

*a cura di Annarita Mattarolo (CPIA di Massa-Carrara)*

## **1. Introduzione**

Il Centro Provinciale di Istruzione per gli Adulti di Massa-Carrara (in seguito sarà denominato CPIA), partner del progetto "Sirio migranti: strategie informative di rete per l'inclusione e l'orientamento ai servizi", dopo una fase propedeutica rivolta alla selezione di personale scolastico (docenti, personale ATA, figure di supporto, esperti informatici e contabili) è stato promotore dell'apertura di 33 sportelli informativi in diverse istituzioni scolastiche della provincia di Massa-Carrara.

Il CPIA ha favorito l'attivazione di punti di ascolto informativi con l'obiettivo di:

- potenziare la funzione informativa e di orientamento ai servizi da parte degli uffici pubblici del territorio grazie al ruolo della scuola, luogo di confronto e scambio culturale;
- elaborare con gli enti del territorio una strategia informativa concertata e condivisa;
- migliorare la capacità del territorio di individuare, analizzare, interpretare i bisogni della popolazione immigrata ricorrendo alla funzione mediatrice tra ente pubblico e privato sociale;
- potenziare l'azione informativa sul valore dell'istruzione come strumento di integrazione e di tutela dei diritti; rafforzare le competenze del sistema dei servizi pubblici territoriali ampliandone la funzione informativa, di assistenza, di orientamento e di sensibilizzazione alla fruizione dei diritti, in particolare quelli educativi e lavorativi e, per questa via, migliorare la qualità delle risposte ai bisogni di integrazione degli immigrati;
- attivare un sistema integrato tra i vari attori territoriali che permetta la costruzione di una strategia territoriale di rete informativa e orientativa concordata, articolata e interdipendente;
- ampliare la funzione informativa e di orientamento del territorio e di rilevazione di specifici bisogni di accoglienza e integrazione su cui costruire articolati interventi di rete, attraverso l'attivazione di strategie di coinvolgimento e di confronto con il mondo del privato sociale.



## 2. La Scuola italiana e il fenomeno migratorio

Da diverso tempo la Scuola italiana è profondamente coinvolta nel fenomeno migratorio che ha portato decine di migliaia di immigrati da tutti i Paesi del mondo a trasferirsi in Italia, sperando in un futuro migliore.

Sono numerosi gli immigrati che chiedono di imparare la lingua e conoscere gli usi e i costumi del nostro Paese.

La presenza di stranieri nelle scuole ormai coinvolge anche i piccoli centri, in special modo nelle zone dove i lavoratori hanno più occasione di trovare un'occupazione.

La scuola negli ultimi anni si trova a fronteggiare pertanto il problema di avere nelle classi molti alunni stranieri di nazionalità anche diverse tra loro.

Senza dubbio il fenomeno sarà sempre più in crescita nei prossimi anni.

Il Ministero dell'Istruzione e del Merito ha comunque sempre risposto in maniera molto attenta al problema, proponendo la scuola come mediatrice di culture diverse e garantendo a tutti i bambini immigrati il diritto allo studio, grazie alla previsione di specifici strumenti di accoglienza, uno dei valori fondanti dell'intera proposta formativa della Scuola italiana.

Sono diversi i documenti che il Ministero ha fornito come, ad esempio, le *Linee Guida per l'accoglienza degli alunni stranieri* del 2006 ed il successivo aggiornamento pubblicato nel 2014, in cui sono stati messi in evidenza alcuni temi quali l'importanza strategica dell'italiano lingua 2, la necessità di un orientamento mirato anche alle famiglie, il ruolo decisivo dei CPIA e la formazione, per insegnanti e dirigenti, sulle strategie d'integrazione da attuare per favorire il processo di inclusione.

L'ultimo documento è stato presentato il 17 marzo 2022, recante gli *Orientamenti interculturali per l'integrazione di alunni provenienti da contesti migratori*, e ha avuto come obiettivo quello di fornire uno spaccato ancora più preciso delle problematiche, dei bisogni e delle relative risposte all'universo composito degli alunni con *background* migratorio inseriti nelle scuole italiane. In questo ulteriore documento, è emersa, per esempio, l'urgenza degli interventi relativi alla fascia 0-6 anni o quella dei giovani con un'età superiore ai 14 anni, non trattate nelle precedenti linee guida.

In particolare, gli alunni senza la cittadinanza italiana rientrano all'interno dei BES (Bisogni Educativi Speciali), introdotti dalla Direttiva Ministeriale "Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica" del 2012. Con tale provvedimento si sono progettati interventi specifici e misure per colmare il divario linguistico iniziale degli alunni provenienti da contesti migratori. Per affrontare le problematiche relative al singolo alunno portatore di BES in ogni istituzione scolastica, il consiglio di classe procede alla redazione di un PDP (Piano Didattico Personalizzato), che contiene misure compensative e dispensative volte a garantirgli il diritto alla personalizzazione

dell'apprendimento. Tali misure sono ponderate per ogni disciplina, considerato il livello di partenza dell'alunno.

### **3. Utenza immigrata nella provincia di Massa-Carrara**

Negli ultimi anni la presenza di cittadini immigrati non comunitari in provincia di Massa-Carrara, secondo il dato ISTAT del 1 gennaio 2020, è stata interessata da un certo dinamismo che ne ha determinato un incremento di circa il 4% nell'ultimo triennio. Tale riflesso è stato riscontrato anche nella crescita della presenza degli studenti non comunitari nelle scuole (+3%) e del numero degli accordi di integrazione (+25%).

Alla crescita di un'utenza immigrata numerosa ed eterogenea ha corrisposto anche un aumento e una diversificazione dei bisogni nei cui confronti la capacità di risposta degli uffici pubblici non è stata sempre continua, puntuale e soddisfacente, sia rispetto al fabbisogno informativo, che rispetto all'adozione di un approccio sensibile al problema comunicativo e relazionale posto dalla diversità culturale.

### **4. Attivazione di 33 sportelli informativi nella provincia di Massa-Carrara**

Nel territorio di Massa-Carrara sono stati attivati in ogni Istituto scolastico della provincia e in orario extrascolastico (a seconda delle circostanze e dei bisogni riscontrati dal docente) 33 sportelli informativi. Tali sportelli sono stati intesi come punti di ascolto e/o laboratori per incontri collettivi di confronto e crescita.

Ciascuno dei docenti, formati precedentemente dalla Scuola Superiore S. Anna di Pisa, ha svolto presso lo sportello attivo del proprio Istituto un totale di 20 ore con l'obiettivo di:

- attivare, negli Istituti di I grado, interventi di sensibilizzazione contro la dispersione e l'abbandono scolastico;
- elaborare strategie per favorire l'incontro e il dialogo tra persone di culture diverse, ampliando il campo cognitivo, con l'obiettivo di far acquisire i valori e le conoscenze necessarie per una sana convivenza civile;
- attivare, negli Istituti di II grado, interventi di orientamento e promozione di ambienti scolastici per l'inclusione e la multiculturalità e di sensibilizzazione alla promozione di una cultura della legalità (cittadinanza attiva, con particolare riferimento al mondo del lavoro).
- fornire uno strumento di sensibilizzazione contro la dispersione scolastica e per la promozione di una Scuola inclusiva e multiculturale.

In particolare, i 33 sportelli informativi attivati negli Istituti Scolastici sono i seguenti:

<b>ISTITUTO SCOLASTICO</b>	<b>NUMERO DGLI SPORTELLI ATTIVATI</b>
CPIA DI MASSA-CARRARA	4
GENTILESCHI	2
ZACCAGNA - GALILEI	2 - 2
BARSANTI	3
MALASPINA	2
BONOMI	2
MEUCCI	1
MINUTO	2
COCCHI	3
CARRARA E PAESI A MONTE	2
STAFFETTI	3
MARCONI	1
TIFONI	1
MENCONI	3

*Tab. 1 - Istituti scolastici della Provincia di Massa-Carrara e numero di sportelli attivati.*

## **5. Interventi operativi attuati negli sportelli**

Ogni sportello, della durata di 20 ore, ha previsto *una fase di accoglienza ed un intervento operativo*.

In particolare, nella prima fase, attraverso la redazione di schede tecniche di intervento, gli alunni senza cittadinanza italiana o i loro genitori/parenti hanno avuto un colloquio con il docente e/o con l'eventuale supporto da parte del mediatore linguistico-culturale. Il primo incontro è stato facilitato anche dall'uso di tecniche non verbali quali il disegno, la gestualità, la fotografia. In tale contesto sono state individuate nella sfera dell'interesse il percorso scolastico, le eventuali difficoltà linguistiche che sono state portate all'attenzione dell'Istituto scolastico, del consiglio di classe o interclasse e al gruppo di lavoro che redige il *Protocollo di accoglienza per alunni stranieri*. Il cittadino straniero, a seconda dell'età anagrafica, è stato indirizzato verso il mondo del lavoro grazie all'ausilio delle agenzie formative.

Inoltre, la seconda fase è consistita in *un intervento operativo che è stato orientato dal punto di vista didattico per evidenziare eventuali difficoltà incontrate dall'utenza e sulle strategie da adottare per i singoli casi (se evidenziate, ad esempio, difficoltà specifiche di tipo linguistico)*. Tale intervento ha permesso al docente, dopo aver valutato le attitudini e le ambizioni formative in base alla scheda sociolinguistica, di favorire l'iscrizione a scuola o di individuare l'Istituto scolastico più adatto alle esigenze del singolo, attraverso anche percorsi di alfabetizzazione presso gli Istituti di istruzione per adulti per l'alunno con almeno 16 anni di età.

L'affiancamento al singolo o alla famiglia immigrata da parte dello “sportello-contatto-scuola” ha previsto momenti di conoscenze e valorizzazione dei Paesi, della cultura e delle lingue di origine.

I docenti degli sportelli informativi, nello svolgimento della loro attività, hanno agito in due fasi, ossia nell'attività di *front office* ed in quella di *back office*.

## 6. L'attività di *front office* degli sportelli informativi

L'attività di *front office* degli sportelli informativi ha riguardato: l'ascolto attivo delle problematiche sottoposte dagli alunni (raccolta di informazioni sulla storia personale e /o scolastica dell'alunno/a, sulla sua situazione familiare, sugli interessi, le abilità, le competenze possedute) e la compilazione della scheda di rilevazione con le informazioni raccolte (attraverso cui è stato possibile definire la situazione di partenza del cittadino straniero); l'orientamento ai servizi del territorio competenti in materia di lavoro, scuola e formazione, servizi amministrativi, sociali, educativi e culturali; le segnalazioni agli operatori dei servizi territoriali competenti per i diversi casi.

Si riportano di seguito le Schede tecniche di intervento utilizzate durante l'attività degli sportelli.

<b>Incontro SportelloData:</b> _____	<b><u>Check – out Docente</u></b>
<b>Attività</b>	<b>Obiettivi Scolastici:</b>
_____	_____
<b>Attività Specifica</b>	<b>Obiettivi Lavorativi (solo per gli studenti in uscita dal II Grado):</b>
_____	_____
<b>Note</b>	<b>Permanenza sul territorio:</b>
_____	_____
Definizione Personale Assistito	<b>Eventuali Certificazioni (ai sensi della legge 104 del 1992 o legge 170 del 2010):</b>
Nazionalità o Provenienza _____	_____
Cittadinanza _____	<b>Firma Docente</b>
Anni di Presenza sul Territorio _____	_____

Età _____
_____
Sesso            M ( )            F ( )
Precedenti Esperienze
Scolasti- che _____
Titoli Conse- guiti _____
Livello di Conoscenza e Padronanza delle Lingua Italiana:
Sufficiente ( )    Buono ( )    Ottimo ( ) )

Fig. 1 - Allegati 1 e 2 della Scheda tecnica di intervento.

<p><b>Incontro Sportello</b> Data: _____</p> <p style="text-align: center;">NOTE</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>Progetto "SIRIO MIGRANTI STRATEGIE INFORMATIVE DI RETE PER L'INCLUSIONE L'ORIENTAMENTO AI SERVIZI" Codice progetto PROG-3769 CUP F59J21010770006</p> <p>Docente : _____</p> <p>Istituto : _____</p>
<p style="text-align: center;"><u>Check - out Docente</u></p> <p>Proposte Interventi:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>Aspetti Didattici:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	

Fig. 2 - Allegato 3 della Scheda tecnica di intervento.

Numero Presenza				
Nazionalità o Provenienza				
ETA'	Numero Minorenni		Numero Maggiorenni	
Genere	Numero Maschi		Numero Femmine	
Tipologia di Titolo	Nessun Titolo Finito	Licenza Media o equivalente	Diploma o equivalente	Laurea o (Altro)
Certificazioni	Ai sensi della Legge 104 del 1992		Ai sensi della legge 170 del 2010	

Fig. 3 - Allegato 4 della Scheda tecnica di intervento

## 7. Attività di *back office* degli sportelli informativi

Le Attività di *back office* degli sportelli informativi sono consistite: nella raccolta dati in *itinere* mediante la compilazione di schede tecniche per evidenziare le possibili cause del fenomeno della dispersione scolastica o dell’inserimento nel mondo del lavoro/rapporto scuole/lavoro; nel monitoraggio delle attività di sportello (rilevazione sistematica delle consulenze e inserimento dati); nell’accompagnamento dell’utenza ai servizi, quando necessario; nell’organizzazione incontri con i servizi territoriali per l’analisi delle situazioni considerate critiche; nell’adozione di eventuali interventi in affiancamento agli operatori comunali; nella gestione delle comunicazioni con i servizi territoriali tramite mail o telefono.

Gli sportelli sono stati programmati nella struttura ricettiva (mattina o pomeriggio) in riferimento alle esigenze dei singoli Istituti sulla presenza degli studenti interessati. La raccolta dei dati ha contribuito all’attività dell’UST di Lucca e Massa-Carrara con la produzione di documentazione da pubblicarsi sulla Piattaforma “DISCOLO”, coordinata dallo stesso Ufficio Scolastico Territoriale di Lucca e Massa-Carrara, proposto anche dal coordinamento delle attività delle Consulte studentesche provinciali di Lucca e Massa-Carrara.

## 8. I risultati del progetto

Gli sportelli informativi attivati in tutte le scuole del territorio hanno concluso l’operatività il 15 settembre 2022.

Le finalità che sono state perseguite hanno contribuito: ad aumentare la capacità di orientamento ai servizi del territorio e al fine di semplificare i percorsi di inserimento; a migliorare la capacità di intercettazione, analisi, e indirizzo dei bisogni e delle aspettative della popolazione immigrata presente sul territorio; a promuovere l'integrazione sociale dei minori stranieri e l'attivazione di momenti di sensibilizzazione alla multiculturalità e all'intercultura; ad aumentare la conoscenza del territorio, a contrastare le povertà educative e lo sfruttamento lavorativo e a promuovere la cultura della legalità lavorativa; a migliorare la capacità di intercettazione, analisi e indirizzo dei bisogni e delle aspettative della popolazione immigrata presente sul territorio; a promuovere l'integrazione sociale dei minori stranieri e l'attivazione di momenti di sensibilizzazione alla multiculturalità e all'intercultura.

## Riferimenti bibliografici

- Acciarini M.C. e Sasso A. (2019), *Più scuola, per tutte e tutti*, Edizioni Gruppo Abele, Torino.
- Ambrosini M. (2004), *Il futuro in mezzo a noi. Le seconde generazioni scaturite dall'immigrazione nella società italiana dei prossimi anni*, in Ambrosini M. e Molina S., a cura di, *Seconde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*, Fondazione Giovanni Agnelli, Torino.
- Ambrosini M. (2020), *Sociologia delle migrazioni*, Il Mulino, Bologna.
- Ambrosini M. e Molina S., a cura di (2004), *Seconde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*, Fondazione Giovanni Agnelli, Torino.
- Angelini F. (2021), "La scuola nella Costituzione: bilancio e letture prospettiche", *Diritto Costituzionale*, 3, 11-46.
- Angelini F. e Benvenuti M., a cura di (2014), *Le dimensioni costituzionali dell'istruzione*, Jovene, Napoli.
- Annoni A., a cura di (2018), *La protezione dei minori non accompagnati al centro del dibattito europeo ed italiano*, Jovene, Napoli.
- Arconzo G. (2020), *I diritti delle persone con disabilità. Profili costituzionali*, FrancoAngeli, Milano.
- Arconzo G. (2021), "Disabilità e diritto all'istruzione", *Forum di Quaderni Costituzionali*, 1, 506-516.
- Augelli A. (2020), *Cosa è chiamata a fare la scuola?*, in Pavesi N., a cura di, *La scuola incontra i minori stranieri non accompagnati. Soggetti, compiti e diritti. Guida ISMU*, Fondazione ISMU, Milano, 39-50.
- Azzariti G. (2011), "La cittadinanza. Appartenenza, partecipazione, diritti delle persone", *Diritto pubblico*, 2, 425-450.
- Azzolini D., Cvajner M. e Santero A. (2013), *Sui banchi di scuola. I figli degli immigrati*, in Saraceno C., Sartor N. e Sciortino G., a cura di, *Stranieri e disuguali. Le disuguaglianze nei diritti e nelle condizioni di vita degli immigrati*, Il Mulino, Bologna, 251-276.



- Balboni P.E. (2014), *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*, Ed. Loescher/Bonacci, Torino.
- Balibar E. (2004), *Noi cittadini d'Europa? Le frontiere, lo stato, il popolo*, Manifesto Libri, Roma.
- Barabanti P. (2021), *Le competenze degli studenti eccellenti*, in Santagati M. e Collussi E., a cura di, *Alunni con background migratorio in Italia. Generazioni competenti. Rapporto nazionale*, Fondazione ISMU, Milano, 55-77.
- Barone G. e Vecchio G. (2012), *Il diritto all'istruzione come diritto sociale. Oltre il paradigma economicistico*, Edizioni scientifiche italiane, Napoli.
- Bartole S. e Bin R., a cura di (2008), *Commentario breve alla Costituzione*, Cedam, Padova.
- Bartole S., De Sena P. e Zagrebelsky V., a cura di (2012), *Commentario breve alla Convenzione europea dei diritti dell'uomo*, Cedam, Padova.
- Barzaghi A. (2020), *Chi si occupa di loro?*, in Pavesi N., a cura di, *La scuola incontra i minori stranieri non accompagnati. Soggetti, compiti e diritti. Guida ISMU*, Fondazione ISMU, Milano, 25-38.
- Bauman Z. (2016), *Stranieri alle porte*, Laterza, Bari-Roma.
- Becegato P. e Marinaro R., a cura di (2019), *Uno zaino da riempire. Storie di povertà educativa dei giovani e degli adulti*, EDB, Bologna.
- Benhabib S. (2006), *I diritti degli altri. Stranieri, residenti, cittadini*, Raffaello Cortina editore, Milano.
- Benvenuti M. (2018), "La scuola è aperta a tutti? Potenzialità e limiti del diritto all'istruzione tra ordinamento statale e ordinamento sovranazionale", *Federalismi*, 4, 99-126.
- Benvenuto G. (2019), *La scuola diseguale. Inclusione, equità e contrasto alla dispersione scolastica*, in Isidori M.V., a cura di, *La formazione dell'insegnante inclusivo. Superare i rischi vecchi e nuovi di povertà educativa*, FrancoAngeli, Milano, 36-47.
- Berruto G. (2012), *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, Carocci, Roma.
- Bertagna G. (2020), *La scuola al tempo del Covid. Tra spazio di esperienza ed orizzonte d'attesa*, Edizioni Studium, Roma.
- Biagioli R. e Proli M.G. (2021), *Formare gli insegnanti di Scuola secondaria nei contesti scolastici multiculturali. Azione FAMI per l'integrazione*.
- Biesta G.J.J. (2022), *Riscoprire l'insegnamento*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Bifulco R., Celotto A. e Olivetti M. (2016), a cura di, *Commentario alla Costituzione*, Utet Giuridica, Milano.
- Billari F.C. e Tomassini C. (2021), *Rapporto sulla popolazione*, Il Mulino, Bologna.
- Bianchi P. (2020), *Nello specchio della scuola*, Il Mulino, Bologna.
- Biondi Dal Monte F. (2013), *Dai diritti sociali alla cittadinanza. La condizione giuridica dello straniero tra ordinamento italiano e prospettive sovranazionali*, Giappichelli, Torino.
- Biondi Dal Monte F. e Rossi E. (2022), *Diritto e immigrazione. Percorsi di diritto costituzionale*, Il Mulino, Bologna.

- Blangiardo G.C., Brugnoli A., Fattore M., Maggino F. e Vittadini G. (2022), a cura di, *Sussidiarietà e... sviluppo sostenibile. Rapporto sulla sussidiarietà 2021/2022*, Fondazione per la Sussidiarietà, Milano.
- Bonetti P. (2020), “Migrazioni e stranieri di fronte alla Costituzione: una introduzione”, *Diritto costituzionale*, 19.
- Bonini E. (2019), *Fragilità e rischi di dispersione degli studenti con background migratorio. Un approfondimento sulla città di Milano*, in Santagati M. e Colussi E., a cura di, *Alunni con background migratorio in Italia. Emergenze e traguardi. Rapporto nazionale*, Fondazione ISMU, Milano.
- Borgna C. (2021), *Studiare da straniero. Immigrazione e diseguaglianza nei sistemi scolastici europei*, Il Mulino, Bologna.
- Borri S. (2019), *Spazi educativi e ambienti didattici*, in Tosi L., a cura di, *Fare didattica in spazi flessibili. Progettare, organizzare e utilizzare gli ambienti di apprendimento a scuola*, Giunti Scuola, Firenze, 126-135.
- Brescianini C. (2018), a cura di, *Sguardi simmetrici. Ragazzi che arrivano da lontano nelle scuole dell'Emilia-Romagna*, Tecnodid Editrice, Napoli.
- Brunelli G. (2008), “Welfare e immigrazione: le declinazioni dell'uguaglianza”, *Le istituzioni del federalismo*, 5.
- Bruschi B. e Perissinotto A. (2020), *Didattica a distanza. Com'è, come potrebbe essere*, Laterza, Roma-Bari.
- Bruschi M. (2015), *La Buona Scuola*, EdiSES, Napoli.
- Buscema L., Caridà R., De Luca G., Di Maria R., Morelli A. e Pupo V., a cura di (2022), *Lineamenti di legislazione scolastica per l'inclusione*, Giappichelli, Torino.
- Calamandrei P. (2018), *Per la Scuola*, Sellerio, Palermo.
- Calamia A.M., Di Filippo M. e Gestri M., a cura di (2012), *Immigrazione, Diritto e Diritti: profili internazionalistici ed europei*, Cedam, Padova.
- Calvano R. (2018), “Il diritto-dovere all'istruzione”, [www.gruppodipisa.it](http://www.gruppodipisa.it).
- Calvano R. (2019), *Scuola e Costituzione, tra autonomie e mercato*, Ediesse, Roma.
- Camerlengo Q. (2008), Art. 34, in Bartole S. e Bin R., a cura di, *Commentario breve alla Costituzione*, Cedam, Padova, 341 ss.
- Camerlengo Q. (2016), *Diritto all'istruzione superiore e merito*, in Matucci G. e Rigano F., a cura di, *Costituzione e istruzione*, FrancoAngeli, Milano, 352-370.
- Capperucci D. (2013), *La scuola in Europa: politiche e interventi dell'Unione europea in materia di istruzione e formazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Capperucci D. (2017), “Contrasto alla povertà educativa e sviluppo delle competenze: un'analisi transnazionale all'interno dei Paesi OCSE”, in *Lifelong Lifewide Learning*, 13.
- Caridà R. (2022), *Il Progetto Individuale, Il Piano Educativo Individualizzato, il Piano didattico Personalizzato*, in Buscema L., Caridà R., De Luca G., Di Maria R., Morelli A. e Pupo V., a cura di, *Lineamenti di legislazione scolastica per l'inclusione*, Giappichelli, Torino.

- Cartabia M. (2016), *Gli “immigrati” nella giurisprudenza costituzionale: titolari di diritti e protagonisti della solidarietà*, in Panzera A., Rauti A., Salazar C. e Spadaro A., a cura di, *Quattro lezioni sugli stranieri*, Jovene, Napoli.
- Carreras S. (2022), *Ora o mai più. Le storie di chi ha il coraggio di costruire il futuro*, Chiarelettere editore, Milano.
- Ceccherini E., Cosulich M., a cura di (2021), *Tutela delle identità culturali, diritti linguistici e istruzione. Dal Trentino-Alto Adige Sudtirolo alla prospettiva comparata*, Cedam, Padova.
- Cesareo V. (2015), *La sfida delle migrazioni*, Vita e Pensiero, Milano.
- Chiosso G., Poggi A. e Vittadini G. (2021), *Introduzione*, in Id., a cura di, *Viaggio nelle character skills. Persone, relazioni, valori*, Il Mulino, Bologna, 7-20.
- Chiosso G., Poggi A. e Vittadini G., a cura di (2021), *Viaggio nelle character skills. Persone, relazioni, valori*, Il Mulino, Bologna.
- Ciraci A.M. (2019), *Strategie didattiche per l’inclusione. La prospettiva delle competenze*, in Isidori M.V., a cura di, *La formazione dell’insegnante inclusivo. Superare i rischi vecchi e nuovi di povertà educativa*, FrancoAngeli, Milano, 82-93.
- Coinu G. (2012), *Per un diritto costituzionale all’istruzione adeguata*, Jovene, Napoli.
- Colapietro C. (2011), *Diritti dei disabili e Costituzione*, Editoriale Scientifica, Napoli.
- Colapietro C. (2019), *Una scuola «aperta» a tutti e a ciascuno: la scuola inclusiva ai tempi della crisi*, in Matucci G., a cura di, *Diritto all’istruzione e inclusione sociale. La scuola «aperta a tutti» alla prova della crisi economica*, FrancoAngeli, Milano, 11-32.
- Colapietro C. (2020), *I diritti delle persone con disabilità nella giurisprudenza della Corte costituzionale: il “nuovo” diritto alla socializzazione*, in [www.dirittifondamentali.it](http://www.dirittifondamentali.it), 2, 121-164.
- Consoli D., Giovannetti M. e Zorzella N. (2010), “Il nuovo art. 32 del TU immigrazione: esiste ancora il principio di parità di trattamento per i minori stranieri?”, *Dir. Imm. Citt.*, 3, 114-125.
- Consoli D., Giovannetti M. e Zorzella N. (2011), “La conversione del permesso di soggiorno del cittadino straniero alla maggiore età: le modifiche all’art. 32 TU n. 286/1998 e il ruolo del Comitato per i minori stranieri”, *Dir. Imm. e Citt.*, 2011, 3, 62-71.
- Conte M. (2017), *Didattica minima. Anacronismi della scuola rinnovata*, libreriauniversitaria.it edizioni, Padova.
- Cortese F. (2018), “La Costituzione scolastica: radici, temi e risultati”, *Riv. trim. dir. pubbl.*, 1, 45-74.
- Corvaja (2019), *Quanto eguali? Cittadini e stranieri tra principio di eguaglianza e divieti di discriminazione*, in Dolso G.P., a cura di, *Dignità, eguaglianza e Costituzione*, EUT, Trieste, 139-200.

- Corvaja F. (2020), “Finale di partita. L’incostituzionalità dei requisiti di lungo-residenza previsti dalle leggi regionali quali condizioni di accesso alle prestazioni sociali”, *Osservatorio AIC*, 6, 431-455.
- Coscia L. (2019), “Dalla ricerca Indire un volume per riorganizzare gli ambienti di apprendimento”, *Indire Informa*, 15 marzo 2019.
- Costa P. (2005), *La cittadinanza*, Laterza, Roma-Bari.
- Cuniberti M. (1997), *La cittadinanza. Libertà dell’uomo e libertà del cittadino nella Costituzione italiana*, Cedam, Padova.
- D’Alonzo L. e Caldin R., a cura di (2012), *Questioni, sfide e prospettive della Pedagogia Speciale*, Napoli, Liguori Editore, Vol. 1.
- De Luca G. (2022), *Il sistema nazionale di istruzione e formazione nella prospettiva del successo formativo e dell’inclusione sociale*, in Buscema L., Caridà R., De Luca G., Di Maria R., Morelli A. e Pupo V., a cura di, *Lineamenti di legislazione scolastica per l’inclusione*, Giappichelli, Torino.
- De Luca G. e Morelli A. (2022), *Profili storici*, in Buscema L., Caridà R., De Luca G., Di Maria R., Morelli A. e Pupo V., a cura di, *Lineamenti di legislazione scolastica per l’inclusione*, Giappichelli, Torino.
- De Marco M., Forti O. e Varisco S.M. (2021), a cura di, *Caritas e Migrantes. XXX Rapporto Immigrazione 2021. Verso un noi sempre più grande*, Tau editrice, Perugia.
- De Marco M., Forti O. e Varisco S.M. (2022), a cura di, *Caritas e Migrantes. XXXI Rapporto Immigrazione 2022. Costruire il futuro con i migranti*, Tau editrice, Perugia.
- De Michiel F. (2020), “La protezione e l’inserimento lavorativo dei minori stranieri non accompagnati”, *Lavoro e diritto*, 1, 89-115.
- De Nicolò M. (2020), *Formazione. Una questione nazionale*, Editori Laterza, Bari.
- De Sanctis M.G. (2021), *Alunni con background migratorio. Un focus sugli esiti*, in Santagati M. e Colussi E., a cura di, *Alunni con background migratorio in Italia. Generazioni competenti. Rapporto nazionale*, Fondazione ISMU, Milano, 27-51.
- Demuro G. (2021), “Recensione a A.M. Poggi, *Per un diverso Stato sociale. La parabola del diritto all’istruzione nel nostro Paese*, Bologna, 2019”, *Diritto Pubblico*, 1, 367-373.
- Desantis V. (2021), “Il requisito della residenza in rapporto all’accesso al diritto allo studio: la sent. n. 42/2021 della Corte costituzionale”, in [www.forumcostituzionale.it](http://www.forumcostituzionale.it), 3.
- Di Napoli E. (2018), *La tutela volontaria dopo la legge n. 47/2017*, in Annoni A., a cura di, *La protezione dei minori non accompagnati al centro del dibattito europeo ed italiano*, Jovene, Napoli.
- Di Profio L. (2020), a cura di, *Povertà educativa: che fare? Analisi multidisciplinare di una questione complessa*, Mimesis, Milano-Udine
- Don Lorenzo Milani, Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Libreria editrice fiorentina, Pisa, 2010.

- Errico G. (2018), “Riflessioni sull’odierno disastro educativo: tutta colpa della scuola?”, *Ricerche Pedagogiche*, Luglio-Dicembre: 384-397.
- Fagnani E. (2019), *Istruzione, sussidiarietà e terzo settore*, in Matucci G., a cura di, *Diritto all’istruzione e inclusione sociale. La scuola «aperta a tutti» alla prova della crisi economica*, FrancoAngeli, Milano, 161-177.
- Falanga M. (2019), *Inclusione scolastica e formazione degli insegnanti*, in Matucci G., a cura di, *Diritto all’istruzione e inclusione sociale. La scuola «aperta a tutti» alla prova della crisi economica*, FrancoAngeli, Milano, 105-121.
- Farinelli F. (2020), *Il diritto all’istruzione dei figli dell’immigrazione*, in Giovannetti M. e Zorzella N., a cura di, *Ius migrandi. Trent’anni di politiche e legislazione sull’immigrazione in Italia*, FrancoAngeli, Milano.
- Fattore M. e Vittadini G. (2022), *Sostenibilità, benessere e sussidiarietà: relazioni e indicatori di sintesi*, in Blangiardo G.C., Brugnoli A., Fattore M., Maggino F. e Vittadini G., a cura di, *Sussidiarietà e... sviluppo sostenibile. Rapporto sulla sussidiarietà 2021/2022*, Fondazione per la Sussidiarietà, Milano, 235-266.
- Ferrajoli C.F. (2012), *Il diritto all’istruzione dei migranti. Il ruolo delle Regioni*, in Ronchetti L., a cura di, *I diritti di cittadinanza dei migranti. Il ruolo delle Regioni*, Giuffrè, Milano.
- Foà C. e Saudino M. (2021), *Cambiamo la Scuola. Per un’istruzione a forma di persona*, Eris, Torino.
- Fracchia F. (2021), “«Costituzione scolastica»: bilancio e letture prospettiche”, *Diritto Costituzionale*, 3, 47-85.
- Franchini C. (2021), *L’intervento pubblico di contrasto alla povertà*, Editoriale Scientifica, Napoli.
- Frega S. (2020), “A quale “generazione” di diritti appartiene l’accesso ad Internet?”, in AA.VV., *Liber Amicorum per Pasquale Costanzo – Diritto costituzionale in trasformazione. Vol. I – Costituzionalismo, Reti e Intelligenza artificiale*, Collana di studi di Consulta Online, 93-98.
- Fusco F., a cura di (2022), *Protocollo per l’accoglienza, l’inclusione e l’orientamento degli alunni con background migratorio*, Forum Edizioni, Udine.
- Furfaro R. (2022), *La buona scuola. Cambiare le regole per costruire l’uguaglianza*, Feltrinelli, Milano.
- Gavosto A. (2022), *La scuola bloccata*, Editori Laterza, Roma-Bari.
- Gatti F. (2018), *Viki che voleva andare a scuola*, Mondadori, Milano
- Genzone A. (2021), “La dispersione scolastica in Italia è un problema molto serio”, *lenius.it*, 3 settembre 2021.
- Genzone A. (2021), “Studenti stranieri in Italia: quanti sono, da dove vengono, dove studiano”, *lenius.it*, 8 ottobre 2021.
- Giovannetti M. e Zorzella N., a cura di (2020), *Ius migrandi. Trent’anni di politiche e legislazione sull’immigrazione in Italia*, FrancoAngeli, Milano.
- Gilardoni G. (2008), *Somiglianze e differenze. L’integrazione delle nuove generazioni nella società multi-etnica*, Franco Angeli, Milano.

- Girelli F. (2019), *Il “doppio binario” di tutela del diritto all’istruzione delle persone con disabilità ed il contrasto alla «tirannia del denaro»*, in Matucci G., a cura di, *Diritto all’istruzione e inclusione sociale. La scuola «aperta a tutti» alla prova della crisi economica*, FrancoAngeli, Milano.
- Giusti M. (2019), *La scuola come luogo di incontro fra culture*, in Matucci G., a cura di, *Diritto all’istruzione e inclusione sociale. La scuola «aperta a tutti» alla prova della crisi economica*, FrancoAngeli, Milano, 81-104.
- Gnocchi R. e Mari G., a cura di (2016), *Le vecchie e le nuove povertà come sfida educativa*, Vita e Pensiero, Milano.
- Goleman D. e Senge P. (2017), *A scuola di futuro. Per un’educazione realmente moderna*, Best Bur, Padova.
- Gori L. (2020), “Sentenza 131/2020: sta nascendo un diritto costituzionale del Terzo settore”, *Impresa Sociale Forum*, 27 giugno 2020.
- Gori L. (2022), *Terzo settore e Costituzione*, Giappichelli, Torino.
- Gratteri A. (2016), *Nel rispetto della libertà di insegnamento*, in Matucci G. e Riganò F., a cura di, *Costituzione e istruzione*, FrancoAngeli, Milano, 284-297.
- Groppi T. (2021), *Oltre le gerarchie. In difesa del costituzionalismo sociale*, Laterza, Roma.
- Grosso E. (1997), *Le vie della cittadinanza. Le grandi radici. I modelli storici di riferimento*, Cedam, Padova.
- Gui M. (2019), *Il digitale a scuola. Rivoluzione o abbaglio?*, Il Mulino.
- Gurría A. (2018), *Editorial. Education’s promise to all*, in OECD, *Education at a glance 2018: OECD Indicators*, OECD Publishing, Parigi.
- Iacopino A. (2019), *Il diritto all’inclusione scolastica*, in Isidori M.V., a cura di, *La formazione dell’insegnante inclusivo. Superare i rischi vecchi e nuovi di povertà educativa*, FrancoAngeli, Milano, 168-179.
- Ianes D. (2019), *La scuola inclusiva, ovvero verso l’univers-quità*, in Matucci G., a cura di, *Diritto all’istruzione e inclusione sociale. La scuola «aperta a tutti» alla prova della crisi economica*, FrancoAngeli, Milano, 399-412.
- Isidori M.V. (2019), *Il paradigma dell’inclusione per una scuola sostenibile*, in Id., a cura di, *La formazione dell’insegnante inclusivo. Superare i rischi vecchi e nuovi di povertà educativa*, FrancoAngeli, Milano, 48-57.
- Isidori M.V., a cura di (2019), *La formazione dell’insegnante inclusivo. Superare i rischi vecchi e nuovi di povertà educativa*, FrancoAngeli, Milano.
- Isidori M.V., Traversetti M., a cura di (2019), *La formazione degli insegnanti come azione di sistema per lo sviluppo sostenibile. Il Corso di Specializzazione per il Sostegno: l’esperienza dei tirocini e dei laboratori*, in Isidori M.V., a cura di, *La formazione dell’insegnante inclusivo. Superare i rischi vecchi e nuovi di povertà educativa*, FrancoAngeli, Milano, 58-81.
- Kochenov D. (2020), *Cittadinanza*, Il Mulino, Bologna.
- Lamarque E. (2006), *Art. 30*, in Bifulco R., Celotto A., Olivetti M., a cura di, *Commentario alla Costituzione*, Wolters Kluwer Italia Giuridica, Milano.

- Laneve G., a cura di (2021), *La scuola nella pandemia. Dialogo multidisciplinare*, EUM, Macerata.
- Lodi M. (2022), *C'è speranza se questo accade a Vho*, Laterza, Bari-Roma (1 ed. 1963).
- Lodi M. (2022), *Cominciare dal bambino*, Mondadori, Milano.
- Lopez A.G. (2018), “Ripensare la scuola a partire dalla valorizzazione dell’umano”, *Ricerche Pedagogiche*, Luglio-Dicembre: 90-106.
- Magni F. (2018), *Dall’integrazione all’inclusione. Il nuovo profilo del docente di sostegno*, Edizioni Studium, Roma.
- Magni F. (2019), *Formazione iniziale e reclutamento degli insegnanti in Italia. Percorso storico e prospettive pedagogiche*, Edizioni Studium, Roma.
- Maia E. (2018), “Povertà educativa e cultura condivisa dell’educazione: il sistema formativo integrato tra vecchie e nuove sfide”, *Ricerche Pedagogiche*, Luglio-Dicembre: 153-171.
- Marone F., a cura di (2019), *La doverosità dei diritti. Analisi di un ossimoro costituzionale?*, Editoriale Scientifica, Napoli.
- Mastrocola P. (2021), “*Ipotesi sulla disuguaglianza*” (2017): *l’abbassamento danneggia i ceti popolari*, in Mastrocola P. e Ricolfi L., *Il danno scolastico. La scuola progressista come macchina della disuguaglianza*, La nave di Teseo editore, Milano, 15-24.
- Mastrocola P. e Ricolfi L. (2021), *Il danno scolastico. La scuola progressista come macchina della disuguaglianza*, La nave di Teseo editore, Milano.
- Marino S., a cura di (2021), *Il grande salto. Storie di integrazione scolastica dei minori stranieri non accompagnati*, Salerno.
- Marzuoli C., a cura di (2003), *Istruzione e servizio pubblico*, Il Mulino, Bologna.
- Maraini D. (2021), *La scuola ci salverà*, Solferino, Milano.
- Matucci M. (2016), *Il diritto a una didattica individualizzata e personalizzata*, in Matucci G. e Rigano F., a cura di, *Costituzione e istruzione*, FrancoAngeli, Milano, 298-324.
- Matucci G. (2018), “Il diritto/dovere all’inclusione scolastica”, in *Rivista del Gruppo di Pisa*, [www.gruppodipisa.it](http://www.gruppodipisa.it), 1.
- Matucci G. (2019), *Dall’inclusione all’universalizzazione. Itinerari di sviluppo della Scuola nella Costituzione*, in Id., a cura di, *Diritto all’istruzione e inclusione sociale. La scuola «aperta a tutti» alla prova della crisi economica*, FrancoAngeli, Milano, 33-61.
- Matucci G., a cura di (2019), *Diritto all’istruzione e inclusione sociale. La scuola «aperta a tutti» alla prova della crisi economica*, FrancoAngeli, Milano.
- Matucci G. (2019), *Il diritto-dovere dell’inclusione scolastica*, in Marone F. (a cura di), *La doverosità dei diritti. Analisi di un ossimoro costituzionale?*, Editoriale Scientifica, Napoli, 265-281.
- Matucci G. (2021), “*La scuola nell’emergenza pandemica, fra inclusione e solidarietà*”, *Quad. cost.*, 3, 625.

- Matucci G. (2021), *Persona, formazione, libertà. L'autorealizzazione della persona con disabilità fra istruzione e legal capacity*, FrancoAngeli, Milano.
- Matucci G. (2021), “Personalizzazione degli apprendimenti, eguaglianza, capacità”, *Diritto Costituzionale*, 3, 87-109.
- Matucci G. e Rigano F., a cura di (2016), *Costituzione e istruzione*, FrancoAngeli, Milano.
- Matucci G. (2023), *La segregazione scolastica dei Rom di fronte alla Corte EDU*, [www.diritticomparati.it](http://www.diritticomparati.it).
- Maugeri G. (2021) *L'insegnamento dell'italiano a stranieri*, Ed.Ca' Foscari, Venezia.
- Medeghini R. e Fornasa W., a cura di (2011), *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*, Milano, FrancoAngeli.
- Medeghini R. (2011), *L'inclusione nella prospettiva ecologica delle relazioni*, in Medeghini R. e Fornasa W., a cura di, *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*, Milano, FrancoAngeli, 95-127.
- Meo V. (2022), *Il progetto Lost in Education*, in Id. e Unicef Italia, a cura di, *Facciamo un patto! I patti educativi di comunità e la partecipazione delle ragazze e dei ragazzi*, FrancoAngeli, Milano, 23-50.
- Meo V. e Unicef Italia, a cura di (2022), *Facciamo un patto! I patti educativi di comunità e la partecipazione delle ragazze e dei ragazzi*, FrancoAngeli, Milano.
- Mezzadra S. (2006), *Diritto di fuga. Migrazioni, cittadinanza, globalizzazione*, Ombre Corte, Verona.
- Miazzi L. e Perin G. (2009), “Legge n. 94/2009: peggiora anche la condizione dei minori stranieri”, *Dir. Imm. Citt.*, 4, 178-209.
- Mornioli A. e Palmieri A. (2020), “Ribaltamenti: contro l'abbandono scolastico e la povertà educativa”, *il Mulino*, 1, 73-83.
- Morandi M. (2019), *Valutare gli alunni nella scuola dell'inclusione: una ricognizione storica normativa*, in Matucci G., a cura di, *Diritto all'istruzione e inclusione sociale. La scuola «aperta a tutti» alla prova della crisi economica*, FrancoAngeli, Milano, 227-243.
- Moro C., “L'eguaglianza sostanziale e il diritto allo studio: una svolta nella giurisprudenza costituzionale”, in *Giurisprudenza costituzionale*, 1988, 1034 ss.
- Mosa E. e Tosi L., a cura di (2017), “Ambienti di apprendimento innovativi – Una panoramica tra ricerca e casi di studio”, *Bricks* ([www.rivistabricks.it](http://www.rivistabricks.it)), 1.
- Mouffe C. (1992), *Democratic Citizenship and the Political Community*, in Id, a cura di, *Dimension of Racial Democracy, Pluralism, Citizenship, Community*, Verso, London-New York.
- Mouffe C., a cura di (1992), *Dimension of Racial Democracy, Pluralism, Citizenship, Community*, Verso, London-New York.
- Nussbaum M.C. (2011), *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Il Mulino, Bologna.



- Nussbaum M.C. (2012), *Creare capacità*, Il Mulino, Bologna.
- Ongini V. (2019), *Grammatica dell'integrazione. Italiani e stranieri a scuola insieme*, Laterza, Bari.
- Ongini V. (2021), *Verso una scuola internazionale*, in De Marco M., Forti O. e Varisco S.M., a cura di, *Caritas e Migrantes. XXX Rapporto Immigrazione 2021. Verso un noi sempre più grande*, Tau editrice, Perugia, 82-90.
- Ongini V. (2022), *Accoglienza e integrazione scolastica dei minori provenienti dall'Ucraina*, in De Marco M., Forti O. e Varisco S.M., a cura di, *Caritas e Migrantes. XXXI Rapporto Immigrazione 2022. Costruire il futuro con i migranti*, Tau editrice, Perugia, 96-102.
- Ongini V. (2022), *La scuola. Alunni con cittadinanza non italiana, fra calo e criticità irrisolte*, in De Marco M., Forti O. e Varisco S.M., a cura di, *Caritas e Migrantes. XXXI Rapporto Immigrazione 2022. Costruire il futuro con i migranti*, Tau editrice, Perugia, 92-95.
- Orsi M. (2016), *A scuola senza zaino. Il metodo del curriculum globale per una didattica innovativa*, Erickson, Trento.
- Panforti M.D. e Valente C., a cura di (2021), *Protecting Unaccompanied Children. Towards European Convergence*, Mucchi editore, Modena.
- Panzerà C. (2020), *Cittadinanza*, in Panzerà C. e Rauti A., a cura di, *Dizionario dei Diritti degli Stranieri*, Editoriale scientifica, Napoli.
- Panzerà C. e Rauti A., a cura di (2020), *Dizionario dei diritti degli stranieri*, Editoriale Scientifica, Napoli.
- Panzerà A., Rauti A., Salazar C. e Spadaro A., a cura di (2016), *Quattro lezioni sugli stranieri*, Jovene, Napoli.
- Pasquali L. (2012), *Istruzione ed accesso alle professioni*, in Calamia A.M., Di Filippo M. e Gestri M., a cura di, *Immigrazione, Diritto e Diritti: profili internazionali ed europei*, Cedam, Padova.
- Pavone M. (2012), *Inserimento, Integrazione, Inclusione*, in D'Alonzo L. e Caldin R., a cura di, *Questioni, sfide e prospettive della Pedagogia Speciale*, Napoli, Liguori Editore, Vol. 1, 145-158.
- Pennac D. (2018), *Diario di scuola*, Feltrinelli, Milano, prima ed. 2008.
- Perripaglia G. (2022), "La comunità educante", *Culthera. Condividere è crescere insieme*.
- Pisillo Mazzeschi R., Pusturino P. e Viviani A., a cura di (2010), *Diritti umani degli immigrati*, Editoriale Scientifica, Napoli.
- Poggi A. (2006), *Art. 34*, in Bifulco R., Celotto A. e Olivetti M., a cura di, *Commentario alla Costituzione*, Utet Giuridica, Milano, 699-716.
- Poggi A. (2007), *Istruzione, formazione e servizi alla persona tra Regioni e comunità nazionale*, Giappichelli, Torino.
- Poggi A. (2018), "La comunità educante. Il contratto si conferma fucina di innovazioni", *FLC CGIL*, testo disponibile al sito [www.flcgil.it](http://www.flcgil.it) (12 aprile 2018).
- Poggi A. (2019), *Per un «diverso» stato sociale. La parabola del diritto all'istruzione nel nostro Paese*, Il Mulino, Bologna.

- Poggi A. (2021), “La Repubblica e l’istruzione: alla ricerca del sistema nazionale”, *Diritto Costituzionale*, 3, 125-137.
- Poggi A. (2021), Non Cognitive Skills, *Cittadinanza ed Educazione Civica*, in Chiosso G., Poggi A. e Vittadini G., a cura di, *Viaggio nelle character skills. Persone, relazioni, valori*, Il Mulino, Bologna, 184-203.
- Pototschnig U. (1973), *Istruzione (diritto alla)*, in *Enciclopedia del diritto*, Giuffrè, Milano, vol. XXIII.
- Raimo C. (2021), *L’ultima ora. Scuola, democrazia, utopia*, Ponte alle grazie, Firenze.
- Rigano F. (2019), *Lo studio della Costituzione come pratica di inclusione*, in Mautucci G., a cura di, *Diritto all’istruzione e inclusione sociale. La scuola «aperta a tutti» alla prova della crisi economica*, FrancoAngeli, Milano, 389-398.
- Ronchetti L., a cura di (2012), *I diritti di cittadinanza dei migranti. Il ruolo delle Regioni*, Giuffrè, Milano.
- Ronchetti L. (2020), *Istruzione*, in Panzera C. e Rauti A., a cura di, *Dizionario dei diritti degli stranieri*, Editoriale Scientifica, Napoli.
- Rossi E., Addis P. e Biondi Dal Monte F. (2016), “La libertà di insegnamento e il diritto all’istruzione nella Costituzione italiana”, *Osservatorio costituzionale*, 1.
- Rossi E. (2019), *La doverosità dei diritti: analisi di un ossimoro costituzionale*, in Marone F., a cura di, *La doverosità dei diritti: analisi di un ossimoro costituzionale?*, Editoriale scientifica, Napoli, 9-38.
- Rossi E. (2020), “Il fondamento del Terzo settore è nella Costituzione. Prime osservazioni sulla sentenza n. 131 del 2020 della Corte costituzionale”, *Forum di Quaderni Costituzionali*, 3: 50-60.
- Rossi E. (2022), “Un fossile vivente (e necessario): la famiglia tra disciplina costituzionale e mutamenti sociali”, *Osservatorio costituzionale*, 2, 53-78.
- Rumbaut R. (1997), “Assimilation and its discontents: between rhetoric and reality”, *International Migration Review*, 4, 923-960.
- Saccucci A. (2010), *Diritto all’istruzione e discriminazione scolastica di minori stranieri alla luce delle norme internazionali sui diritti umani*, in Pisillo Mazze-schi R., Pusturino P. e Viviani A., a cura di, *Diritti umani degli immigrati*, Editoriale Scientifica, Napoli.
- Santagati M. (2019), *Emergenze e traguardi degli alunni con background migratorio. Una sintesi*, in Santagati M. e Colussi E., a cura di, *Alunni con background migratorio in Italia. Emergenze e traguardi. Rapporto nazionale*, Fondazione ISMU, Milano, 11-32.
- Santagati M. e Barzaghi A., a cura di (2021), *Studio conoscitivo sui minori stranieri non accompagnati in Italia e l’accesso all’istruzione. Report ISMU*, Fondazione ISMU, Milano.
- Santagati M. e Colussi E., a cura di (2019), *Alunni con background migratorio in Italia. Emergenze e traguardi. Rapporto nazionale*, Fondazione ISMU, Milano.
- Santagati M. e Colussi E., a cura di (2021), *Alunni con background migratorio in Italia. Generazioni competenti. Rapporto nazionale*, Fondazione ISMU, Milano.

- Santero A. (2021), *Portami con te lontano. Istruzione dei giovani e mobilità sociale delle famiglie migranti*, Il Mulino, Bologna.
- Saraceno C., Sartor N. e Sciortino G., a cura di (2013), *Stranieri e disuguali. Le disuguaglianze nei diritti e nelle condizioni di vita degli immigrati*, Il Mulino, Bologna.
- Saraceno C. (2021), *Il welfare tra vecchie e nuove disuguaglianze*, Il Mulino, Bologna.
- Saraceno C., Benassi D., Morlicchio E. (2022), *La povertà in Italia. Soggetti, meccanismi, politiche*, Il Mulino, Bologna.
- Savino M., a cura di (2014), *Oltre lo ius soli. La cittadinanza italiana in prospettiva comparata*, Editoriale scientifica, Napoli.
- Scuto F. (2013), “Le Regioni e l’accesso ai servizi sociali degli stranieri regolarmente soggiornanti e dei cittadini dell’Unione”, *Dir. imm. e citt.*, 1.
- Sen. A. (2019), *La libertà individuale come impegno sociale*, Laterza, Bari.
- Siccardi C. (2021), *I diritti costituzionali dei migranti in viaggio. Sulle rotte del Mediterraneo*, Editoriale Scientifica, Napoli.
- Sottocorno M. (2022), *Il fenomeno della povertà educativa. Criticità e sfide per la pedagogia contemporanea*, Guerini Scientifica, Milano.
- Strazzari D. (2020), *Federalismo e immigrazione. Un’indagine comparata*, Editoriale Scientifica, Napoli.
- Tognetti Bordogna M. (2007), *Le seconde generazioni: bambini e adolescenti della migrazione*, in Id, a cura di, *Arrivare non basta. Complessità e fatica della migrazione*, FrancoAngeli, Milano, 143 ss.
- Tomasi M. (2020), “Verso la definizione di uno statuto giuridico dei minori stranieri non accompagnati in Europa? Modelli astratti e concreti di tutela della vulnerabilità”, *Rivista AIC*, 1.
- Tortolini L. e Somà M. (2021), *Che cosa è la scuola?*, Terre di Mezzo, Milano.
- Tosi L., a cura di (2019), *Fare didattica in spazi flessibili. Progettare, organizzare e utilizzare gli ambienti di apprendimento a scuola*, Giunti Scuola, Firenze.
- Troilo S. (2012), *Tutti per uno o uno contro tutti? Il diritto all’istruzione e all’integrazione scolastica dei disabili nella crisi dello Stato sociale*, Milano, Giuffrè.
- Valente C. (2020), “L’accoglienza dei minori stranieri non accompagnati: un obiettivo raggiunto o raggiungibile?”, *dirittifondamentali.it*, 2, 1439-1476.
- Valtolina G.V., a cura di (2014), *I minori stranieri non accompagnati in Italia. Sfide e prospettive*, Mc Graw Hill, Milano.
- Varinetti E. (2021), *I doposcuola diocesani: relazioni in continuità oltre l’isolamento*, in De Marco M., Forti O. e Varisco S.M., a cura di, *Caritas e Migrantes. XXX Rapporto Immigrazione 2021. Verso un noi sempre più grande*, Tau editrice, Perugia, 99-101.
- Versari S. (2018), *Un presente comprensibile: spunti per l’integrazione scolastica degli studenti stranieri in questo tempo*, in Brescianini C., a cura di, *Sguardi simmetrici. Ragazzi che arrivano da lontano nelle scuole dell’Emilia-Romagna*, Tecnodid Editrice, Napoli.

- Violini L. (2019), *Costituzione e inclusione. Riflessioni conclusive*, in Matucci G., a cura di, *Diritto all'istruzione e inclusione sociale. La scuola «aperta a tutti» alla prova della crisi economica*, FrancoAngeli, Milano, 413-419.
- Violini L. (2021), “La scuola come comunità? Modelli per una riorganizzazione”, *Diritto costituzionale. Rivista Quadrimestrale*, 3: 111-124.
- Vivaldi E., a cura di (2012), *Disabilità e sussidiarietà. Il “dopo di noi” tra regole e buone prassi*, Il Mulino, Bologna.
- Vivaldi E. (2019), “Il diritto all'istruzione delle persone con disabilità: continuità dei finanziamenti e tutela del nucleo essenziale del diritto”, *Le Regioni*, 3, 814-823.
- Vullo L. e Lucangeli D. (2021), *Il corpo è docente*, Erickson, Trento.
- Woelk J. (2012), *Art. 2 del Prot. n. 1*, in Bartole S., De Sena P. e Zagrebelsky V., a cura di, *Commentario breve alla Convenzione europea dei diritti dell'uomo*, Cedam, Padova.
- Zagrebelsky G. (2022), *La Lezione*, Einaudi, Torino.
- Zamengo F. e Valenzano N., a cura di (2018), “Pratiche di comunità educanti. Pensiero riflessivo e spazi condivisi di educazione tra adulti”, *Ricerche Pedagogiche*, Luglio-Dicembre: 345-364.
- Zincone G. (2006), *Familismo legale. Come (non) diventare italiani*, Laterza, Roma-Bari.

### **Rapporti e ricerche richiamati nel testo**

- Agenzia esecutiva europea per l'istruzione e la cultura, Eurydice (2015), *Lotta all'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione in Europa. Strategie, politiche e misure. Rapporto Eurydice e Cedefop*, Ufficio delle pubblicazioni, Lussemburgo.
- Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza (2022), *La dispersione scolastica in Italia: un'analisi multifattoriale. Documento di studio e di proposta*, Roma.
- Centro di Ricerca Innocenti dell'UNICEF (2018), Innocenti Report Card 15, *Partire svantaggiati. La disuguaglianza educativa tra i bambini dei paesi ricchi*.
- Eurostat (2020), *Migrant integration statistics*.
- Eurostat (2021), *EU statistics on income and living conditions (EU-SILC) methodology - Europe 2020 target on poverty and social exclusion*.
- Eurostat (2022), *Children at risk of poverty or social exclusion*.
- Gruppo di lavoro denominato “Politiche e interventi sociali in favore dei minorenni in attuazione della *Child Guarantee*” – istituito con decreto del Ministro del Lavoro e delle Politiche sociali (2022), *Piano di Azione Nazionale della Garanzia Infanzia (PANGI). Giuste radici per chi cresce*, 28 marzo 2022.
- INDIRE (2016), *Manifesto 1+4 Spazi educativi per la scuola del Terzo Millennio*.
- INVALSI (2022), *Rapporto*, <https://www.invalsiopen.it/risultati/risultati-prove-invalsi-2022>.

- Istat (2020), *Identità e percorsi di integrazione delle seconde generazioni in Italia*, Roma.
- Istat (2021), *Ritorni occupazionali dell'istruzione. Anno 2020*, 23 dicembre 2021.
- Ministero dell'Interno, Sistema Accoglienza Integrazione (SAI), *I numeri della Rete SAI – Progetti Territoriali Giugno 2022*.
- Ministero dell'Interno, Ufficio centrale di statistica, *Acquisto, concessione e reiezione della cittadinanza italiana (INT 00018)*, anni di riferimento 2011-2019.
- Ministero dell'Istruzione – Direzione generale per i sistemi informativi e la statistica – Ufficio di statistica (2022), *Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.S. 2020/2021*.
- Ministero dell'Istruzione – Gestione Patrimonio Informativo e Statistica (2021), *Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.S. 2019/2020*.
- Ministero Istruzione – Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale, a cura di (2022), *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*.
- Ministero dell'Istruzione (2021), *La dispersione scolastica. aa.ss. 2017/2018 - 2018/2019 aa.ss. 2018/2019 - 2019/2020*, maggio 2021
- Ministero dell'Istruzione (2022), *Rilevazione accoglienza scolastica studenti ucraini*, 13 giugno 2022.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012), *Strumenti di intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*, 27 dicembre 2012.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2014), *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, Febbraio 2014
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, *Report di approfondimento semestrale su I minori stranieri non accompagnati (msna) in Italia* (dati al 31 dicembre 2022),
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, *Report mensile minori stranieri non accompagnati (MSNA) in Italia* (dati al 30 settembre 2022).
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2022), *Report mensile minori stranieri non accompagnati in Italia* (dati al 28 febbraio 2022).
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2019), *Report Minori accolti temporaneamente nei programmi solidaristici di accoglienza*.
- OECD-PISA (2022), *Education at a Glance 2022: OECD Indicators. Country Note – Italy*, OECD Publishing, Parigi.
- OECD-PISA (2018), *Programme for international student assessment (PISA) results from PISA 2018. Country Note – Italy*, traduzione a cura di INVALSI – Area Indagini Internazionali.
- OECD (2018), *Education at a glance 2018: OECD Indicators*, OECD Publishing, Parigi.
- Openpolis (2022), *L'inclusione dei minori stranieri non accompagnati*, 14 giugno 2022.

Openpolis e Con I Bambini Impresa Sociale, a cura di (2022), *Giovani e comunità. La partecipazione giovanile e i patti educativi, tra scuola e territorio*.

Save the Children (2018), *Nuotare contro corrente, Povertà educativa e resilienza in Italia*.

Save The Children (2020), “Che cos’è la comunità educante e come costruirla: 7 suggerimenti”, 12 novembre 2020.

Save The Children (2020), *Oltre la classe, gli spazi come contesti di apprendimento: alcuni spunti per insegnanti*, 22 dicembre 2020.

Save the Children Europe (2020), *The Impact of COVID-19 on children in Europe*.

Save the Children (2021), *Atlante dell’infanzia a rischio 2021*, STR Press, Roma.

Save the Children (2023), *Guaranteeing children’s future. How COVID-19, cost-of-living and climate crises affect children in poverty and what governments in Europe need to do*.



Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

**FrancoAngeli Open Access** è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più: [Pubblica con noi](#)

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: [www.francoangeli.it](http://www.francoangeli.it) e iscriversi nella home page al servizio "[Informatemi](#)" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

# FrancoAngeli

## a strong international commitment

Our rich catalogue of publications includes hundreds of English-language monographs, as well as many journals that are published, partially or in whole, in English.

The **FrancoAngeli**, **FrancoAngeli Journals** and **FrancoAngeli Series** websites now offer a completely dual language interface, in Italian and English.

Since 2006, we have been making our content available in digital format, as one of the first partners and contributors to the **Torrossa** platform for the distribution of digital content to Italian and foreign academic institutions. **Torrossa** is a pan-European platform which currently provides access to nearly 400,000 e-books and more than 1,000 e-journals in many languages from academic publishers in Italy and Spain, and, more recently, French, German, Swiss, Belgian, Dutch, and English publishers. It regularly serves more than 3,000 libraries worldwide.

*Ensuring international visibility and discoverability for our authors is of crucial importance to us.*

---

# FrancoAngeli



**torrossa**  
Online Digital Library



# Vi aspettiamo su:

**[www.francoangeli.it](http://www.francoangeli.it)**

per scaricare (gratuitamente) i cataloghi delle nostre pubblicazioni

DIVISI PER ARGOMENTI E CENTINAIA DI VOCI: PER FACILITARE  
LE VOSTRE RICERCHE.



Management, finanza,  
marketing, operations, HR

Psicologia e psicoterapia:  
teorie e tecniche

Didattica, scienze  
della formazione

Economia,  
economia aziendale

Sociologia

Antropologia

Comunicazione e media

Medicina, sanità



Architettura, design,  
territorio

Informatica, ingegneria

Scienze

Filosofia, letteratura,  
linguistica, storia

Politica, diritto

Psicologia, benessere,  
autoaiuto

Efficacia personale

Politiche  
e servizi sociali



**FrancoAngeli**

La passione per le conoscenze

Copyright © 2023 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835155096



Progetto co-finanziato  
dall'Unione Europea



MINISTERO  
DELL'INTERNO

## FONDO ASILO, MIGRAZIONE E INTEGRAZIONE (FAMI) 2014-2020 Obiettivo Specifico 2. Integrazione/Migrazione legale Obiettivo Nazionale 3 – Capacity Building

In una scuola che vede crescere la presenza di studenti con background migratorio, quali sono le strade per garantire l'uguaglianza sostanziale proclamata dalla Costituzione italiana e assicurare che la scuola sia davvero "aperta a tutti"? Come «rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale» che minano l'inclusione scolastica, incidendo sui tassi di abbandono precoce degli studi e sulla dispersione scolastica?

Gli Autori del volume si interrogano sull'effettività del diritto all'istruzione, esaminando la normativa a livello nazionale e sovranazionale e analizzando – attraverso un caso studio – le difficoltà e le esigenze degli studenti senza cittadinanza italiana, anche alla luce di alcune buone pratiche. Personalizzazione degli interventi, investimenti, mediazione linguistica-culturale, metodologie innovative e collaborazione tra attori istituzionali e Terzo settore sono alcuni degli aspetti che, all'esito della ricerca condotta, pongono le premesse per un rinnovato sviluppo della scuola. La Repubblica, la scuola e la comunità educante nel suo complesso sono chiamate a prendere in carico le diverse vulnerabilità presenti tra i giovani e permettere a *tutti*, cittadini e stranieri, il pieno sviluppo e l'effettiva partecipazione alla vita del Paese.

*Francesca Biondi Dal Monte* è professoressa associata di Diritto costituzionale presso la Scuola Superiore Sant'Anna, dove coordina l'area di ricerca DREAM (Dati, ricerca e analisi sulle migrazioni) dell'Istituto Dirpolis e la Clinica legale in tema di immigrazione e asilo. Tra i suoi principali temi di ricerca vi sono l'immigrazione e l'asilo, i sistemi di welfare, la tutela dei diritti fondamentali e i diritti dei minori.

*Simone Frega*, assegnista di ricerca in Istituzioni di Diritto Pubblico presso la Scuola Superiore Sant'Anna, è componente dell'area di ricerca DREAM e membro del Centro di Ricerca Maria Eletta Martini. Dottore di ricerca in Diritto presso l'Università di Genova, è titolare di incarichi di insegnamento in materie pubblicistiche presso l'Università di Pisa, di Firenze e della Toscana.