

## **2. Il contributo della scuola italiana dal punto di vista storico-pedagogico a favore della coesione sociale**

di *Paola Dal Toso*

### **1. Premessa**

Questo contributo cerca di dimostrare come, nell'arco di tempo compreso tra il secondo dopoguerra e i giorni nostri, l'istituzione scolastica italiana abbia provato a favorire la coesione sociale e produrre integrazione tentando di promuovere il superamento di vari tipi di differenze e offrendo a tutti le medesime opportunità.

Il raggiungimento di tale obiettivo è stato perseguito attraverso quattro direzioni:

1. l'estensione dell'obbligo scolastico;
2. il superamento delle differenze di genere;
3. l'integrazione degli alunni diversamente abili;
4. la dimensione interculturale.

Viene preso in esame lo sviluppo di tali obiettivi dal punto di vista storico-pedagogico facendo riferimento in particolare alle leggi emanate, ai documenti, alle direttive, alle circolari ministeriali che hanno caratterizzato la politica scolastica a partire dal secondo dopoguerra.

### **2. L'innalzamento dell'obbligo scolastico**

L'articolo 34 della Costituzione italiana, entrata in vigore il 1° gennaio 1948, afferma che l'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita. Di fatto questo diritto-dovere rimane disatteso per quasi una quindicina di anni, fino a quando trova concretizzazione con l'istituzione della scuola media unica (Legge 31/12/1962, n. 1859), che in realtà gli studenti italiani iniziano a frequentare solo nell'anno scolastico

1963-'64<sup>1</sup>. Quindi, tra il 1948 e il 1963 l'obbligo per gli alunni comporta la sola frequenza della scuola elementare.

Non va dimenticato il fatto che la scuola media non viene istituita secondo una prospettiva di continuità con la scuola elementare almeno per quanto riguarda finalità e contenuti dei programmi, in quanto non c'è una visione unitaria dei due ordini di scuola. Inoltre, i docenti non sono preparati a insegnare nella nuova istituzione. Ne conseguono una serie di difficoltà tra le quali la più eclatante riguarda l'insuccesso scolastico di numerosi alunni, fatto questo denunciato nel famoso testo scritto dalla Scuola di Barbiana, *Lettera ad una professoressa*.

Le agitazioni che scaturiscono nella contestazione del Sessantotto portano alla liberalizzazione dei piani di studio e dell'accesso a tutte le facoltà universitarie alle quali è possibile iscriversi con qualunque diploma di scuola secondaria superiore, a condizione di aver concluso un ciclo di studio della durata di cinque anni (Legge 11/12/1969, n. 910).

Vanno poi registrati altri cambiamenti nel sistema scolastico italiano, a partire dall'istituzione della scuola materna statale (Legge 18/3/1968, n. 444), per i bambini di età compresa tra i tre e i sei anni.

Successivamente, prende avvio il tempo pieno nella scuola elementare (Legge 24/9/1971, n. 820), che preceduto e seguito da numerosi dibattiti, rappresenta la risposta istituzionale alla necessità di allargare ed approfondire l'offerta formativa per un arco di tempo più lungo, cioè non limitato alla sola mattinata. In una fase in cui il lavoro femminile subisce una forte espansione, specie al Nord, ed in cui entra irrimediabilmente in crisi il modello rurale, la scuola pubblica viene investita di nuovi compiti formativi.

Va tenuto presente che il legislatore non propone semplicemente di prolungare il tempo scuola, ma intende intervenire sulla qualità dell'insegnamento, riconoscendo più spazio ad attività integrative e insegnamenti speciali. Infatti, il tempo pieno costituisce una risorsa per tutti i bambini coinvolti e rappresenta anche un interessante strumento per avviare esperienze scolastiche arricchenti, flessibili e personalizzate, particolarmente

1. «La scuola media aveva nel 1963-64 quasi 147.000 insegnanti, che diventarono più di 235.000 nel 1973-74 (incremento del 60%) e più di 282.000 nel 1983-84 (quasi il 20 % in più sul decennio precedente); la scuola secondaria superiore passava dai quasi 98.000 docenti del 1965-66 ai 183.000 del 1975-76, per arrivare ai poco più di 261.000 dieci anni più tardi». Cfr. S. Santamaita (1999), *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*, Mondadori, Milano, p. 171. Relativamente alla frequenza degli alunni delle scuole elementari statali, nell'anno 1963-64 ne risultano iscritti 4.042.073, mentre un decennio più tardi si ha, per questo livello, solo una leggera crescita: 4.624.263. Impressionante è il dato dell'incremento nella scuola media che passa da 1.553.032 iscritti del 1963-64 (primo anno di funzionamento del triennio secondario inferiore unitario) ai 2.426.551 del 1973-1974. Cfr. *L'Appendice* prima nel vol. I di L. Ambrosoli (1982), *La scuola in Italia dal dopoguerra ad oggi*, il Mulino, Bologna, pp. 489-521.

efficaci per i soggetti in difficoltà e per gli svantaggiati. Grazie all'entusiasmo e alla forte inventiva dei promotori, il modello si radica e diventa un'alternativa alla scuola elementare tradizionale rimasta in alcuni contesti ancora troppo teorica e selettiva.

Non va poi trascurato il fatto che sul finire degli anni Sessanta si registra un nuovo protagonismo degli enti locali i quali diventano elemento caratterizzante dell'offerta educativa, accanto alle istituzioni tradizionali: basti pensare «alla complessa costruzione e gestione del sistema scolastico: organizzazione dei trasporti, mense, assistenza medica e psicologica, ma anche alla diffusione di nuove pratiche educative in contesti extra scolastici, attraverso il propagarsi di biblioteche, centri sportivi o culturali, gestiti dalle amministrazioni locali o da agenzie private del territorio»<sup>2</sup>.

Dopo quarantacinque anni dall'istituzione della scuola media che rende effettivo l'obbligo di istruzione per almeno otto anni, con il Decreto Ministeriale 22/8/2007, n. 139 questo è prolungato e ha una durata complessiva di dieci anni: può essere assolto nel primo biennio dell'Istruzione secondaria superiore oppure nel biennio dei percorsi triennali/quadriennali di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) oppure nell'apprendistato (Legge 27/12/2006, n. 296, articolo 1, comma 622). La Circolare Ministeriale 30/12/2010, n. 1019, al punto 4 dispone che «nell'attuale ordinamento l'obbligo di istruzione riguarda la fascia di età compresa tra i 6 e i 16 anni. Dopo il primo ciclo, tale obbligo si completa con la frequenza dei primi due anni del secondo ciclo. I dieci anni dell'obbligo sono parte della formazione aperta a tutti e si collocano nell'ambito del diritto-dovere all'istruzione e alla formazione, che, come è noto, si estende, ai sensi del Decreto Legislativo n. 76/2005, fino al 18° anno di età o almeno sino al conseguimento di un titolo di istruzione secondaria di secondo grado di una qualifica professionale di durata almeno triennale entro il diciottesimo anno di età».

L'innalzamento dell'obbligo di frequenza a dieci anni comporta il riconoscimento dei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP), che entrano così a pieno titolo a far parte del sistema scolastico italiano.

### **3. Il superamento delle differenze di genere**

A seguito dell'obbligo di istruzione previsto dalla Costituzione per entrambi i sessi, la scolarità viene più diffusamente raggiunta in Italia nella scuola elementare sin dagli anni Cinquanta e verso la fine degli anni Ses-

2. F. Pruneri (2003), "La politica scolastica dell'integrazione nel secondo dopoguerra", in G.M. Cappai (a cura di), *Percorsi dell'integrazione. Per una didattica delle diversità personali*, FrancoAngeli, Milano, p. 69.

santa nelle medie, anche se, a macchia di leopardo rimangono zone periferiche dove si registrano numerosi casi di non assolvimento dell'obbligo, di abbandono o dispersione scolastica.

Un cenno merita l'istruzione superiore in significativo incremento.

Se da una parte il sistema scolastico è in difficoltà nell'adeguarsi alle esigenze dell'Italia che nell'immediato secondo dopoguerra è in rapida trasformazione, il che richiede specifiche competenze professionali, dall'altra sempre più numerose sono le famiglie che, a seguito anche del boom-economico verificatosi a partire dalla fine degli anni Cinquanta, decidono di investire nell'istruzione. In numero crescente i genitori consentono ai propri figli e progressivamente anche alle figlie, di proseguire nella frequenza della scuola iscrivendosi alle superiori, nella speranza che il titolo di studio conseguito possa consentire un riscatto sociale, il raggiungimento di una posizione lavorativa più prestigiosa rispetto a quella genitoriale.

Nel ventennio compreso tra gli anni Sessanta e Ottanta, gli iscritti alle superiori passano da 628.306 nel 1961 a 2.147.242 nel 1981. Tale incremento numerico fa assumere alla secondaria di secondo grado le caratteristiche di una scuola di massa. Dagli anni Ottanta significativo è anche l'aumento del numero delle studentesse che frequentano le superiori e poi continuano nello studio accedendo all'università. «Anche nella scuola secondaria superiore si sta gradualmente raggiungendo la piena scolarità, con percentuali di partecipazione superiori al 90 per cento della popolazione di fascia di età corrispondente. Lo svantaggio femminile è stato colmato già a partire dagli anni Ottanta diventando, negli anni a seguire, un vero e proprio sorpasso; negli ultimi anni si rileva, tuttavia, una sostanziale convergenza nelle iscrizioni dovuta, almeno in parte, all'innalzamento dell'obbligo scolastico. Se nel 1950/51 solo 7 ragazze su 100 si iscrivevano alle scuole superiori (a fronte di 12 su 100 iscritti per gli uomini), nel 2012/2013 le donne iscritte sono il 94,1 per cento e gli uomini il 92,2 per cento» (Istat 2004-2014, *Come cambia la vita delle donne*, Roma, 2015, p. 44). Per di più risulta che le studentesse ottengano «risultati migliori, sia nella scuola che all'università, riuscendo a completare gli studi più spesso e più velocemente degli uomini. Inoltre, si iscrivono di più ai cicli post-obbligo, accedendo a tutti gli ambiti disciplinari, anche a quelli tradizionalmente frequentati di più dai maschi. Dallo svantaggio si è passati al sorpasso» (Istat, *Come cambia la vita delle donne*, cit., p. 43).

Oggi, le femmine conseguono più elevati livelli di istruzione rispetto ai maschi: quelle almeno diplomate sono il 63,8% contro il 59,7% dei coetanei ([www.istat.it/it/files/2019/07/Report-Livelli-di-istruzione-e-ritorni-occupazionali\\_2018.pdf](http://www.istat.it/it/files/2019/07/Report-Livelli-di-istruzione-e-ritorni-occupazionali_2018.pdf)). Il marcato superamento culturale viene così analizzato: «La più ampia diffusione della scolarità ha riguardato

in particolar modo la componente femminile, al punto da superare, nelle generazioni più giovani, il livello di istruzione maschile. Tra i 25-34enni, infatti, le donne con titolo di studio almeno di scuola secondaria superiore sono il 76,6 per cento contro il 70,1 per cento degli uomini e anche nelle generazioni dei 35-44enni e dei 45-54enni le donne hanno con maggiore frequenza titoli di studio più elevati» (Istat, *Come cambia la vita delle donne*, cit., p. 44).

Se, dunque, l'accesso all'istruzione è un diritto garantito oggi per entrambi i sessi, negli ultimi anni l'attenzione del legislatore italiano si è spostata sull'aspetto educativo tanto che oggi le istituzioni scolastiche sono impegnate ad attuare quanto previsto dal comma 16 dell'art. 1 della Legge 13/7/2015, n. 107 che recita: «Il piano triennale dell'offerta formativa assicura l'attuazione dei principi di pari opportunità promuovendo nelle scuole di ogni ordine e grado l'educazione alla parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le discriminazioni». Per favorire l'attuazione di tali obiettivi, il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca ha emanato le *Linee Guida Nazionali (Legge 107/2015, art. 1 comma 16) Educare al rispetto: per la parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le forme di discriminazione*. In tale testo si afferma che «L'educazione contro ogni tipo di discriminazione e per promuovere il rispetto delle differenze è fondamentale nell'ambito delle competenze che alunne e alunni devono acquisire come parte essenziale dell'educazione alla cittadinanza».

#### **4. L'integrazione degli alunni diversamente abili**

La Riforma Gentile del 1923 prevede l'obbligo scolastico solo per ciechi e sordi. Dieci anni più tardi vengono istituite le classi differenziali per gli alunni con lievi ritardi, ospitate nei normali plessi scolastici e scuole speciali per sordi, ciechi ed anormali psichici, situati in plessi distinti. Di fatto, le classi differenziali accolgono scolari piuttosto lenti nell'apprendimento, comunemente detti "tardivi", che, senza presentare gravi anomalie, non si adattano facilmente ai metodi d'insegnamento e alla disciplina della scuola comune. Negli anni Cinquanta-Sessanta sono destinate anche a studenti con problemi di condotta o disagio sociale o familiare; ad esempio, vi sono inseriti i figli degli emigranti del Sud che giungono nel Nord-ovest e molto spesso hanno solo una scarsissima frequentazione della lingua italiana.

Nei casi più gravi gli alunni convivono in istituti speciali isolati anche dalle famiglie, in una quasi totale e concreta marginalità. Fino alla fine degli anni Sessanta nella scuola prevale la logica della separazione,

dell'allontanamento, dell'isolamento secondo l'idea che così si possa meglio aiutare il disabile, favorendo lo sviluppo delle capacità in suo possesso e promuovendo l'apprendimento culturale. Di fatto, però, il soggetto con difficoltà spesso viene percepito come un malato e per la sua irrequietezza, come un potenziale elemento di disturbo al resto della scolaresca "sana" e "normale" che va tutelata allontanando, appunto, chi è svantaggiato.

Inoltre, la valutazione quantitativa degli interventi legislativi inerenti al tema dell'integrazione scolastica degli alunni in situazione di handicap mostra come, a partire dal secondo dopoguerra, vi sia una lunga fase d'indifferenza per la questione. Si tratta di un "silenzio" proseguito all'incirca per un quarto di secolo, dal secondo dopoguerra fino all'inizio degli anni Settanta.

Eppure, fin dal 1948 la Costituzione italiana afferma all'articolo 34 il principio che «La scuola è aperta a tutti» e all'articolo 38 che «Gli inabili ed i minorati hanno diritto all'educazione e all'avviamento professionale». Il testo costituzionale non si limita ad enunciare dei diritti, ma impegna lo Stato a predisporre leggi tali da garantire la concreta ottemperanza dei principi; in questo senso paradigmatico è l'articolo 3 nel quale non solo si ricorda la pari dignità sociale e uguaglianza dei cittadini davanti alla legge, senza alcuna distinzione, ma si ribadisce anche: «È compito della Repubblica, rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'uguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese».

Tali concetti cominciano a trovare una maggiore concretizzazione nel corso degli anni Settanta a partire dalla Legge 30/3/1971, n. 118 che prevede l'inserimento degli allievi con disabilità lieve nelle classi comuni della scuola dell'obbligo, come stabilito dall'articolo 28: «L'istruzione dell'obbligo deve avvenire nelle classi normali della scuola pubblica, salvi i casi in cui i soggetti siano affetti da gravi deficienze intellettive o da menomazioni fisiche di tale gravità da impedire o rendere molto difficoltoso l'apprendimento o l'inserimento nelle predette classi normali. Sarà facilitata, inoltre, la frequenza degli invalidi e mutilati civili alle scuole medie superiori ed universitarie. Le stesse disposizioni valgono per le istituzioni prescolastiche e per i doposcuola». Sono poi previsti il trasporto scolastico a carico del Comune e l'eliminazione delle barriere architettoniche per l'accesso all'edificio scolastico.

Viene così ribaltata la disciplina precedente che distingueva tra scuole speciali destinate ad alunni insufficienti mentali, sensoriali, motori o colpiti da malattia somatica cronica e le classi differenziali istituite per esigenze contingenti e mutevoli presso le scuole elementari, in particolare rivolte ad alunni falso-anormali (nevrotici, instabili, tardivi, ecc.), che, senza presen-

tare gravi anomalie non si adattano ai metodi, ai ritmi d'insegnamento e alla disciplina delle scuole comuni<sup>3</sup>.

Il 15 giugno del 1974 il Ministro della Pubblica Istruzione, Franco Maria Malfatti, insedia una Commissione Ministeriale di studio presieduta dalla senatrice Franca Falcucci, chiamata a valutare le strategie da attuare per acconsentire alla piena integrazione scolastica degli handicappati. Nel 1975 la Commissione stende una Relazione<sup>4</sup> dettagliata che sancisce il diritto alla frequenza scolastica di tutti i portatori di handicap. Precisa che «si intendono per handicappati: “minori che in seguito ad evento morboso o traumatico intervenuto in epoca pre- peri- e post-natale presentino un menomazione delle proprie condizioni fisiche, psichiche e/o sensoriali, che li mettano in difficoltà di apprendimento o di relazione”». Il loro inserimento scolastico è definito in questi termini: «L'effettiva integrazione di alunni con deficit passa prima di tutto attraverso la convinzione che essi sono i veri protagonisti della propria crescita». La scuola è descritta: «come la struttura più appropriata per far superare la condizione di emarginazione in cui altrimenti sarebbero condannati i bambini handicappati»; inoltre, ha il compito e la responsabilità di individuare in loro le potenzialità per poterne favorire lo sviluppo e permettere di maturarsi al meglio sotto il profilo sociale, culturale e civile e prevenire l'emarginazione». La Relazione Falcucci afferma che la frequenza delle classi comuni da parte degli “svantaggiati” non deve necessariamente implicare il raggiungimento di mete culturali comuni a tutti gli alunni. L'offerta scolastica dovrebbe articolarsi maggiormente facendo leva su tutte le forme espressive e sui diversi linguaggi, così da valorizzare le potenzialità di ciascuno. Naturalmente un tale ripensamento comporta una diversa concezione della valutazione: al sistema rigido del voto e della pagella devono affiancarsi forme di accertamento degli apprendimenti più flessibili e descrittive. Inoltre, si stabilisce che le classi in cui viene inserito un portatore di handicap, non devono avere più di 20 alunni e, devono essere assicurati la necessaria integrazione specialistica, il servizio socio-psico-pedagogico e forme particolari di sostegno.

Il testo della Commissione Falcucci è espressione di come ormai la politica scolastica cominci a far propria la scelta dell'inserimento degli alunni portatori di handicap nelle classi normali e della promozione della loro in-

3. Un anno prima dell'approvazione della Legge 30/3/1971, n. 118, esistono 5200 classi statali di scuole elementari speciali e circa 5600 classi statali differenziali. Cfr. F. Pruneri, *La politica scolastica dell'integrazione nel secondo dopoguerra*, cit., p. 66.

4. Il *Documento conclusivo dei lavori della commissione ministeriale di studio presieduta dalla senatrice Franca Falcucci* è riprodotto integralmente in B. Amorotti e I. Brugnolli (1991), *La persona handicappata nella legislazione scolastica*, Provincia Autonoma di Trento, Trento, pp. 26-39.



tegrazione. Nello stesso tempo restano ancora da superare ostacoli materiali e soprattutto culturali in quanto manca un disegno organico e coerente di modifica di tutto il settore dell'handicap e del disadattamento. Inoltre, la politica scolastica si illude di poter riformare l'istruzione senza spese, affidandosi alle sole disponibilità del personale e a strategie organizzative, mentre l'ampliamento dell'offerta formativa, attraverso la diffusione del modello a tempo pieno, l'adeguamento strutturale delle scuole, l'aggiornamento degli insegnanti, l'acquisto di sussidi e attrezzature didattiche particolari, comporta aggravii di costo non indifferenti. Non meno problematico è il cambiamento di mentalità richiesto non solo agli operatori scolastici, ma anche al contesto sociale nel quale emergono resistenze al disegno di piena integrazione degli alunni in situazione di handicap che finisce per incidere sull'assetto complessivo della pubblica istruzione.

Ad ogni modo, la Relazione Falcucci ispira i successivi interventi legislativi, a partire dalla Legge 4/8/1977, n. 517 che abolisce le classi differenziali e individua modelli didattici flessibili in cui attivare forme di integrazione trasversali, esperienze di interclasse o attività organizzate in gruppi di alunni. Dunque, in conformità al dettato costituzionale, negli anni Settanta viene sancito il diritto all'integrazione scolastica nelle classi normali da parte degli alunni con disabilità. Per loro prende avvio l'inserimento nelle classi comuni: va precisato che di fatto queste non sono preparate all'accoglienza e la maggior parte dei maestri, che nel percorso formativo quadriennale nell'ambito dell'istituto magistrale non acquisisce una preparazione sufficiente per far fronte alle complesse problematiche connesse con la gestione delle diverse forme di handicap, s'ingegna nel cercare di trovare soluzioni didattiche a misura degli scolari disabili. Inoltre, non sono possibili forme individualizzate d'insegnamento in quanto la media di alunni per classe è in genere molto alta (sono anni di forte crescita demografica), si registrano la carenza di sussidi didattici specifici per alunni in difficoltà e l'insufficienza di personale specializzato per la diagnosi e la terapia dei soggetti con disturbi in età evolutiva. In generale la scuola cerca di curare il loro inserimento, favorendo le relazioni tra tutti i componenti la classe per raggiungere i migliori livelli possibili di socializzazione e di superamento delle situazioni di emarginazione socio-culturale. Non mancano dubbi e perplessità, critiche e polemiche per il fatto che la concezione egualitaria e non discriminante della scuola porta a una promozione assicurata per tutti, disincentivando l'impegno nello studio dei migliori, visto che viene eliminata qualsiasi forma di selettività e non viene in concreto tutelato il diritto all'apprendimento. Comunque, prestando forse più attenzione all'inserimento sociale nel gruppo-classe, talvolta la scuola finisce per trascurare l'istruzione, anche perché non dispone di specifiche competenze e risorse adeguate per poter accompagnare e promuovere



l'apprendimento in particolare degli scolari disabili, così che questi alunni si trovano a essere costretti ad adeguarsi ai ritmi di vita del contesto nel quale vengono inseriti, senza che si presti un'adeguata attenzione allo loro sviluppo potenziale.

Un altro importante elemento di riforma del sistema scolastico è introdotto dall'articolo 2 della Legge n. 517 che ribadisce l'opportunità d'offrire percorsi individualizzati al fine di favorire l'integrazione degli alunni portatori di handicap e per poter conseguire questo scopo, la necessità, accanto ai docenti di classe, di insegnanti specializzati con funzione di sostegno degli alunni in difficoltà in tutta la scuola dell'obbligo e non nella sola istruzione elementare.

Si cerca di affrontare quest'ultima problematica con la Legge 20/5/1982, n. 270 che introduce la figura dell'insegnante di sostegno di ruolo per l'integrazione degli alunni certificati come disabili. Negli anni questa presenza verrà estesa anche all'istruzione secondaria superiore e diventerà un punto di forza del sistema educativo italiano. Tale insegnante è un docente specializzato assegnato alla classe in cui è inserito l'alunno con disabilità; con il supporto anche degli altri docenti, realizza interventi individualizzati in relazione alle esigenze del singolo. Inoltre, coopera con i colleghi nell'impostazione e realizzazione del progetto educativo-didattico riferito all'alunno e predispone i relativi percorsi e strumenti; infine, svolge compiti di collaborazione con le famiglie e le strutture sanitarie del territorio.

Ad un riordinamento degli interventi dei vent'anni precedenti si giunge con la Legge quadro 5/2/1992, n. 104, riguardante l'assistenza e i diritti delle persone handicappate, delle quali si intende promuovere la massima autonomia individuale e l'integrazione sociale raggiungibili garantendo a loro e alle rispettive famiglie adeguato sostegno. Viene specificato che «L'integrazione scolastica ha come obiettivo lo sviluppo delle potenzialità della persona handicappata nell'apprendimento, nella comunicazione, nelle relazioni e nella socializzazione» (art. 12) e deve avvenire per tutti e per ogni ciclo, compresa l'università, nelle classi comuni.

La 104 ribadisce il principio dell'integrazione sociale e scolastica come momento essenziale per la tutela della dignità umana della persona con disabilità, impegnando lo Stato a rimuovere gli ostacoli che ne impediscono lo sviluppo e prevedendo interventi riabilitativi. La Legge afferma che è necessario considerare la diversità come valore e rendere ciascun soggetto con disabilità protagonista della propria vita in ogni suo aspetto. Per questo vanno stimolate le capacità, le abilità e il dinamismo delle potenzialità, in vista della costruzione di un progetto di vita. L'integrazione scolastica si esplica in un percorso formativo individualizzato, al quale partecipano più soggetti istituzionali. Ciò implica l'elaborazione del Profilo Dinamico Funzionale e del Piano Educativo Individualizzato (PEI) attraverso il coin-

volgimento dell'amministrazione scolastica, delle famiglie, degli organi pubblici e dei servizi sociali che hanno come finalità la cura della persona. La formulazione del progetto personalizzato è uno strumento di lavoro in itinere per gli insegnanti e ha la funzione di documentare alla famiglia dell'alunno le strategie di intervento programmate. Di fatto rivoluziona l'impianto tradizionale della scuola e introduce l'individualizzazione nella relazione apprendimento-insegnamento.

Un ulteriore passo in avanti nell'integrazione scolastica è costituito dalla Legge 8/10/2010, n. 170, riguardante le nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico quali: dislessia, disgrafia, disortografia e discalculia. Tale intervento legislativo intende garantire il diritto all'istruzione grazie alla possibilità di percorsi personalizzati per gli studenti che presentano disturbi specifici di apprendimento (DSA); propone di favorire il loro successo scolastico, anche attraverso mirate strategie didattiche di supporto, ossia strumenti compensativi e misure dispensative; si prefigge di offrire una proposta formativa personalizzata e individualizzata, idonea a promuovere lo sviluppo delle potenzialità a prescindere dai limiti posti dal disturbo di apprendimento; vuole ridurre i disagi relazionali ed emozionali e tra gli altri obiettivi, anche assicurare eguali opportunità di sviluppo delle capacità in ambito sociale e professionale.

La Direttiva Ministeriale 27/2/2012 "Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica" rende concreto il diritto a una personalizzazione dell'insegnamento, ampliando il campo di applicazione di una didattica inclusiva.

In particolare il termine BES (inteso dal legislatore come macrocategoria) rinvia e ricomprende al suo interno condizioni diverse di bisogno, che possono fare riferimento anche a cause non organiche ma socioculturali quali, ad esempio, una condizione di svantaggio linguistico. In base a tale impostazione, si configurano tre sottocategorie di alunni che possono sperimentare una condizione di BES:

1. alunni con disabilità, riconosciuta da un'apposita certificazione;
2. alunni con disturbi evolutivi specifici tra i quali: disturbi specifici dell'apprendimento (per i quali è necessario presentare una diagnosi di DSA), deficit di linguaggio, deficit non verbali, deficit motorio, deficit di attenzione e iperattività (ADHD);
3. alunni con svantaggio sociale, culturale e linguistico identificati dagli stessi insegnanti sulla base di analisi didattiche e pedagogiche.

La definizione di Bisogno Educativo Speciale supporta l'idea che i bisogni educativi possano cambiare nel corso di vita, sia in relazione alle fasi di sviluppo di una determinata problematica o menomazione, sia in relazione all'incontro con contesti più o meno favorevoli: non esistono, perciò, disabilità o disfunzionamenti permanenti.

Il modello dell'integrazione scolastica degli alunni con disabilità è un "cantiere" in continua evoluzione. Ad una concezione più inclusiva introduce il Decreto Legislativo del 13/4/2017, n. 66 con le successive rettifiche apportate dal Decreto Legislativo del 7/8/2019. Infatti, nell'articolo n. 1 afferma: «L'inclusione scolastica:

- a) riguarda le bambine e i bambini, le alunne e gli alunni, le studentesse e gli studenti, risponde ai differenti bisogni educativi e si realizza attraverso strategie educative e didattiche finalizzate allo sviluppo delle potenzialità di ciascuno nel rispetto del diritto all'autodeterminazione e all'accomodamento ragionevole, nella prospettiva della migliore qualità di vita;
- b) si realizza nell'identità culturale, educativa, progettuale, nell'organizzazione e nel curriculum delle istituzioni scolastiche, nonché attraverso la definizione e la condivisione del progetto individuale fra scuole, famiglie e altri soggetti, pubblici e privati, operanti sul territorio;
- c) è 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».

In riferimento all'anno scolastico 2018-'19<sup>5</sup>, la scuola italiana è frequentata da 284 mila alunni con disabilità, studenti che, in base alla diagnosi funzionale redatta dall'ASL, hanno la necessità di essere supportati nella didattica da un insegnante per il sostegno; sono pari al 3,3% del totale degli iscritti. Il loro numero in costante crescita, è aumentato, negli ultimi 10 anni, di circa 91 mila unità.

Ancora troppe sono le barriere fisiche presenti nelle scuole italiane per gli alunni con disabilità motoria: solamente un edificio scolastico su 3 risulta loro accessibile. La mancanza di un ascensore o la presenza di uno non adatto al loro trasporto rappresentano le barriere più diffuse (46%); il 33% delle scuole è sprovvisto di rampe per il superamento di dislivelli e il 29% di bagni a norma. Rari invece i casi in cui si riscontra la presenza di scale o porte non a norma (rispettivamente 6% e 3%). Nel corso dell'anno scolastico 2018-'19 il 15% delle scuole ha effettuato lavori finalizzati all'abbattimento delle barriere architettoniche.

Particolarmente critica è la disponibilità di ausili per gli alunni con disabilità sensoriale: sono presenti tutti solo nel 2% delle scuole.

Nell'anno scolastico 2018-'19 gli insegnanti per il sostegno nelle scuole italiane sono quasi 173 mila; tuttavia, il 36% di loro viene selezionato dalle liste curriculari. Si tratta di docenti che non hanno una formazione specifica per supportare al meglio l'alunno con disabilità.

5. I dati sono riportati nel Report Istat del 6 febbraio 2020: [www.istat.it/it/archivio/238308](http://www.istat.it/it/archivio/238308).

## 5. La dimensione interculturale

La presenza crescente di bambini e ragazzi che hanno una storia, diretta o familiare, di migrazione è un dato ormai strutturale della scuola italiana. In base ai dati dell'anno scolastico 2017-'18, sul totale degli alunni quelli con cittadinanza non italiana sono quasi 850.000, cioè il 9,7% del totale. Il 63% di loro è nato e cresciuto in Italia. Va registrato che negli ultimi anni ha subito un rallentamento la presenza di alunni provenienti da altri Paesi. Indubbiamente, il loro arrivo e inserimento nell'istituzione scolastica l'hanno modificata e l'hanno sollecitata a promuovere l'inclusione di questa componente. Nel corso degli ultimi trent'anni il tema dell'integrazione degli alunni stranieri e dell'educazione interculturale è stato oggetto di numerosi interventi ministeriali: circolari, documenti di studio, linee guida e indicazioni legislative che nell'insieme hanno delineato una "via italiana" all'educazione interculturale.

Alcune date e documenti segnano le tappe della progressiva apertura all'accoglienza e integrazione di alunni provenienti da altre culture da parte della scuola italiana, che in tale processo ormai quarantennale, è diventata un laboratorio di convivenza e di nuova cittadinanza.

È a partire dagli anni Ottanta che si verificano i primi processi migratori e le prime presenze di bambini provenienti da altre culture e arrivati per lo più in seguito al ricongiungimento familiare. Vengono accolti soprattutto nella scuola primaria che presta attenzione alle "culture d'origine", talvolta in maniera piuttosto enfatizzata, un po' folclorica e stereotipata, attraverso l'espressione, ad esempio, dei tratti più esotici, quali: cibo, feste, danze, musica... Soprattutto la scuola primaria comincia ad avviare una prima riflessione sull'alterità e l'interazione tra differenze.

Prendendo atto dell'incremento del fenomeno migratorio, la Circolare Ministeriale 8/9/1989, n. 301 riguardante l'inserimento degli stranieri nella scuola dell'obbligo presta attenzione alla promozione e al coordinamento delle iniziative per l'esercizio del diritto allo studio, affronta i problemi e i modi dell'accoglienza scolastica e gli orientamenti per l'attività didattica disciplinando l'accesso generalizzato al diritto allo studio, l'apprendimento della lingua italiana e la valorizzazione della lingua e cultura d'origine. Prevede forme di collaborazione in rete con il territorio e le risorse extra-scolastiche, nonché una specifica attenzione nel distinguere alunni stranieri di recente immigrazione da quelli che sono in Italia già da tempo e che devono adattarsi alle nuove condizioni di vita. Precisa poi, che l'inclusione in una classe di bambini provenienti dallo stesso Paese, dovrebbe essere in numero limitato a quattro o cinque unità, per evitare forme di isolamento interno. Propone, infine, di valorizzare le peculiarità delle singole etnie in

una società multiculturale che necessita di una specifica ricerca di significati non più dati per scontati.

La Circolare Ministeriale 26/7/1990, n. 205 per la prima volta introduce il tema dell'educazione interculturale, così definita in poche ma fondamentali righe: «la diversità culturale avvalorata il significato di democrazia e va pensata quale risorsa positiva per i complessi processi di crescita della società e delle persone». L'educazione interculturale viene intesa come «capacità di convivenza costruttiva, in un tessuto culturale e sociale multiforme [che] comporta non solo l'accettazione del diverso, ma anche il riconoscimento della sua identità culturale, nella quotidiana ricerca del dialogo, di comprensione e di collaborazione in una prospettiva di reciproco arricchimento». Inoltre, anche in assenza di alunni stranieri, gli interventi didattici devono tendere a prevenire il formarsi di stereotipi nei confronti di persone e culture.

La Circolare Ministeriale 2/3/1994, n. 73 rilegge l'impegno della scuola nel dialogo interculturale a partire dalla convivenza democratica e nel contempo segnala la difficoltà e la sfida di far interagire "universalismo" e "relativismo". Sottolinea che «l'educazione interculturale non si esaurisce nei problemi posti dalla presenza di alunni stranieri a scuola, ma si estende alla complessità del confronto tra culture, nella dimensione europea e mondiale dell'insegnamento, e costituisce la risposta più alta e globale al razzismo e all'antisemitismo». Questa circolare indica come strategie operative dell'educazione interculturale: la promozione nella scuola di un clima relazionale di apertura e di dialogo; l'impegno interculturale nell'insegnamento disciplinare e interdisciplinare; lo svolgimento di interventi integrativi delle attività curricolari, anche con il contributo di enti e istituzioni varie; l'adozione di strategie mirate, in presenza di alunni stranieri. Ne consegue che l'educazione interculturale non è una disciplina aggiuntiva che si colloca in un momento prestabilito e definito dell'orario scolastico, ma è un approccio per rivedere i curricoli formativi, gli stili comunicativi e la gestione delle differenze, delle identità, dei bisogni di apprendimento.

La Legge 6/3/1998, n. 40, riguardante la *Disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero*, sottolinea all'art. 36 che «La comunità scolastica accoglie le differenze linguistiche e culturali come valore da porre a fondamento del rispetto reciproco, dello scambio tra le culture e della tolleranza; a tale fine promuove e favorisce iniziative volte alla accoglienza, alla tutela della cultura e della lingua d'origine e alla realizzazione di attività interculturali comuni». Questa affermazione è ripetuta all'art. 38 del Decreto Legislativo del 25/7/1998, n. 286 che riunisce e coordina le varie disposizioni in vigore in materia con la Legge n. 40 del 1998, ponendo particolare attenzione all'effettivo esercizio del diritto allo studio, agli aspetti organizzativi della scuola, all'insegnamento dell'italiano come se-

conda lingua, al mantenimento della lingua e della cultura di origine, alla formazione dei docenti e all'integrazione sociale.

Il diritto allo studio è garantito ai minori, indipendentemente dalla loro posizione giuridica così come espressamente previsto dal Decreto del Presidente della Repubblica del 31/8/1999, n. 394. In riferimento all'iscrizione degli alunni con cittadinanza straniera, questa può essere effettuata in qualunque momento nel corso dell'anno. Al comma 1 dell'articolo 45 viene raccomandata l'adozione di particolari forme di accoglienza che possano facilitare, fin dai primi contatti con l'istituzione scolastica, un'efficace azione d'inclusione e favorire esperienze extracurricolari in cui i minori stranieri potranno sviluppare, in un ambiente informale e con coetanei, la conoscenza e l'uso della lingua italiana. Spetta al Collegio dei docenti formulare proposte per la ripartizione degli alunni stranieri nelle classi, evitando la costituzione di sezioni in cui la loro presenza sia predominante, e definire, in relazione ai livelli di competenza dei singoli scolari, il necessario adattamento dei programmi di insegnamento. Inoltre, per sostenere l'azione dei docenti, si affida al Ministero dell'istruzione il compito di dettare disposizioni per l'attuazione di progetti di aggiornamento e di formazione, nazionali e locali, sui temi dell'educazione interculturale.

Usufruendo dei finanziamenti ministeriali e di eventuali altre fonti erogate da enti locali o associazioni e collaborando con famiglie, altri soggetti educativi presenti sul territorio e istituzioni a vario titolo interessate, una scuola può programmare e realizzare una serie di attività didattiche, che vanno dagli interventi mirati al rafforzamento delle conoscenze di base negli alunni stranieri (corsi di lingua italiana, recupero abilità cognitive di base) fino ad azioni volte a coinvolgere la generalità degli studenti, nell'ottica di un confronto pluriculturale e dell'acquisizione di competenze di cittadinanza. Negli ultimi anni, nonostante le risorse a disposizione sempre più ridotte, per proporre la propria offerta formativa nel Piano dell'Offerta Formativa (POF), la scuola italiana è riuscita a stabilire intese con gli enti locali e con le ASL per la gestione dei mediatori culturali, costituire commissioni interculturali, organizzare laboratori per l'insegnamento dell'italiano L2 a più livelli, grazie alla presenza specializzata professionalmente dell'insegnante facilitatore linguistico.

Il progressivo aumento del numero di alunni stranieri – nell'anno scolastico 2005-'06 sono 400.000, pari al 5% circa della popolazione scolastica complessiva – chiama in causa la scuola italiana e, in particolare, la sua capacità di accoglienza ed integrazione degli alunni stranieri. L'attenzione comincia a indirizzarsi soprattutto alle misure e agli interventi a carattere "compensatorio": l'insegnamento dell'italiano, la mediazione linguistico-culturale, la rilevazione delle competenze e delle biografie scolastiche e linguistiche in ingresso, le modalità di valutazione...

In tale direzione vanno le linee guida contenute nella Circolare Ministeriale 1/3/2006, n. 24 che al punto 6 della seconda parte, individua quattro ambiti d'intervento del mediatore, figura già prevista dalla Legge 6/3/1998, n. 40 che, in un'ottica d'inclusione, prevede si faccia carico di agevolare i rapporti tra immigrati e servizi sociali, e di facilitare la comunicazione tra scuola e famiglia degli alunni stranieri. Ora il mediatore può collaborare in compiti di accoglienza, tutoraggio e facilitazione nei confronti degli allievi neoarrivati e delle loro famiglie; può svolgere compiti di mediazione nei confronti degli insegnanti fornendo loro informazioni sulla scuola nei Paesi di origine, sulle competenze, sulla storia scolastica e personale del singolo alunno; assume compiti di interpretariato e traduzione (avvisi, messaggi, documenti orali e scritti) nei confronti delle famiglie e di assistenza e mediazione negli incontri dei docenti con i genitori, soprattutto in casi di particolare problematicità, nonché compiti relativi a proposte e percorsi didattici di educazione interculturale, condotti nelle diverse classi che prevedono momenti di conoscenza e valorizzazione dei Paesi, delle culture e delle lingue d'origine.

Nella seconda parte la Circolare Ministeriale presenta indicazioni operative, con riferimenti normativi da intendersi come risorsa, in ordine all'accoglienza – che viene tripartita in area amministrativa, area comunicativo-relazionale e area educativo-didattica –, ai percorsi per il conseguimento del titolo conclusivo del primo ciclo d'istruzione, all'insegnamento dell'italiano e ad altri apprendimenti linguistici, all'orientamento, ai mediatori linguistici e culturali a scuola, alla formazione del personale scolastico, alla valutazione, ai libri di testo, alle biblioteche e ai materiali didattici.

In questa direzione molti passi avanti vengono compiuti e sono ormai numerosi i prodotti elaborati dalla scuola: protocolli di accoglienza, materiali didattici variegati, esempi di programmazioni, testi di studio semplificati e più accessibili dal punto di vista linguistico...

Per quanto riguarda l'accesso all'istruzione, l'articolo 26 del Decreto Legislativo 19/11/2007, n. 251 evidenzia che «I minori titolari dello status di rifugiato o dello status di protezione sussidiaria hanno accesso agli studi di ogni ordine e grado, secondo le modalità previste per il cittadino italiano».

Dopo la fase della prima emergenza legata ai problemi dell'alfabetizzazione, progressivamente si va delineando la piena inclusione nella scuola e si opta per l'educazione interculturale come orizzonte culturale.

Nel documento *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri* pubblicato nel 2007 l'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale afferma che: «l'istruzione è un diritto di ogni bambino – quindi anche di quello che non ha la cittadinanza italiana – considerato portatore di diritti non solo come “figlio” data la sua minore età, ma anche come individuo in



sé, indipendentemente dalla posizione dei genitori e anche indipendentemente dalla presenza dei genitori sul nostro territorio; [...] tutti devono poter contare su pari opportunità in materia di accesso, di riuscita scolastica e di orientamento» (p. 8).

Il testo presenta azioni per l'integrazione (le pratiche di accoglienza e d'inserimento a scuola, l'apprendimento dell'italiano come seconda lingua, la valorizzazione del plurilinguismo, la relazione con le famiglie straniere e l'orientamento), azioni per l'interazione interculturale (relazioni a scuola e nel tempo extrascolastico, interventi relativi alle discriminazioni e ai pregiudizi, alle prospettive interculturali nei saperi e nelle competenze), azioni relative agli attori e alle risorse (dirigenza, autonomia e reti tra istituzioni scolastiche, società civile e territorio, formazione dei docenti e del personale non docente).

Questo documento ribadisce che: «Adottare la prospettiva interculturale, la promozione del dialogo e del confronto tra culture, significa non limitarsi soltanto ad organizzare strategie di integrazione degli alunni immigrati o misure compensatorie di carattere speciale. Insegnare in una prospettiva interculturale vuol dire piuttosto assumere la diversità come paradigma dell'identità stessa della scuola, occasione privilegiata di apertura a tutte le differenze» (pp. 3-4). Si tratta dunque, di valorizzare la diversità in quanto tale ed esigere il rispetto delle differenze per poter promuovere la coesione sociale. In tale direzione l'obiettivo che la scuola intende proporre è l'incontro interculturale (a livello delle relazioni, della dimensione cognitiva e delle didattiche) all'interno di una più complessiva educazione alla cittadinanza, che riguarda tutti gli alunni e forma a una condivisa coscienza dei diritti e dei doveri.

Le migliori esperienze finora realizzate dimostrano che l'integrazione degli stranieri costituisce un'occasione insuperabile di differenziazione delle strategie didattiche, ampliamento culturale e apertura della classe. La condizione per un risultato positivo implica che l'intero sistema scolastico si apra al cambiamento, senza considerare l'alunno immigrato come «portatore di un deficit» oppure la differenza culturale o linguistica come un handicap.

La Circolare del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca 8/1/2010, n. 2 fornisce indicazioni e raccomandazioni per l'integrazione degli alunni di cittadinanza non italiana. L'elevata e accresciuta presenza in alcune scuole e nelle classi italiane di alunni con culture, condizioni, vissuti familiari, situazioni di apprendimento e di scolarizzazione fortemente differenziati impone l'adozione di nuove metodologie e di strumenti professionali innovativi. Si ribadisce che l'inclusione e il successo scolastico passano attraverso una buona conoscenza della lingua italiana, da apprendere a scuola anche mediante moduli d'apprendimento

integrativi, diversificati e personalizzati. Per poter realizzare una buona convivenza scolastica e un'inclusione senza «concentrazione» nelle classi, si fissa il limite di presenze straniere al 30% di norma degli alunni in ciascuna, a partire dalle prime cosicché ci sia un equilibrio tra autoctoni e nuovi arrivati.

Tra i testi più recenti vanno ricordati quello riguardante le *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* pubblicato nel febbraio 2014 e un altro uscito nel dicembre 2017 relativo alle *Linee guida per il diritto allo studio delle studentesse e degli studenti fuori dalla famiglia d'origine*. Quest'ultimo fa riferimento a soggetti in affidamento familiare per difficoltà della famiglia di origine a prendersi cura di loro; oppure provvisoriamente ospiti nelle strutture dei sistemi di protezione (comunità familiari, case famiglia, comunità educative, comunità sociosanitarie) perché non è possibile disporre di un affidamento familiare; minori stranieri non accompagnati, in continuo aumento negli ultimi anni; ragazzi sottoposti a provvedimenti dell'autorità giudiziaria minorile in ambito penale. *Le Linee guida* si basano sulla convinzione che la presenza di alunne e alunni provenienti da altri contesti sociali e biografici può essere un'opportunità e un'occasione di cambiamento per tutta la scuola chiamata a elaborare percorsi didattici ed educativi che mirino al pieno sviluppo di ognuno, al di là della sua storia personale, delle condizioni economiche familiari, della sua provenienza geografica.

I processi migratori in atto a livello globale hanno modificato anche la scuola e la sollecitano a nuovi compiti educativi. Dipendono, infatti, anche dalla scuola la velocità e la profondità dell'integrazione di una componente ormai strutturale della popolazione e dagli esiti dell'esperienza scolastica dei figli dei migranti la possibilità di un paese di contare, per il suo sviluppo economico e civile, anche sulle intelligenze e sui talenti dei “nuovi italiani”.

La scuola può diventare un laboratorio di convivenza e di nuova cittadinanza. Vivere l'inclusione significa coniugare le due finalità: da un lato, diffondere e portare a sistema le pratiche e i dispositivi efficaci fin qui sperimentati e, dall'altro, imparare e insegnare a vivere insieme, uguali e diversi, in pari dignità, perché cittadini di uno stesso Paese. L'integrazione di tutti implica condividere un quadro di regole comuni, in cui le culture e le cittadinanze – da quelle locali a quella europea – possono convivere. È nella scuola che bambini e ragazzi si “allenano” a convivere in una pluralità diffusa, possono imparare a conoscere le diversità culturali e religiose, superare le reciproche diffidenze, sentirsi responsabili di un futuro comune, imparare una con-cittadinanza ancorata al contesto nazionale e, insieme, aperta a un mondo sempre più grande, globalizzato, interdipendente, interconnesso.

## 6. Conclusioni

Il sistema di istruzione e formazione italiano intende promuovere l'accoglienza e l'inclusione, riducendo il più possibile, se non proprio eliminando, quegli elementi discriminatori che contribuiscono ad aggravare situazioni di per sé complesse. Inoltre, con quest'intenzionalità la scuola, aperta a "tutti", dà concreta attuazione ai valori fondanti della Costituzione, soprattutto per quanto riguarda l'attenzione alla centralità della persona con riferimento a diritti e pari opportunità.

Nell'arco di tempo compreso tra il secondo dopoguerra e i giorni nostri l'istituzione scolastica ha dimostrato di cercare di favorire la coesione sociale e produrre integrazione, provando a promuovere il superamento di vari tipi di differenze con l'obiettivo, forse non sempre garantito e raggiunto, di offrire a tutti le medesime opportunità.

Nello specifico, ha reso possibile la mobilità sociale in particolare femminile, ad esempio, grazie ad una sempre più diffusa possibilità di accedere al conseguimento del titolo di studio che potrebbe consentire di migliorare la posizione sociale. Alla luce della normativa riguardante in particolare le problematiche interculturali e la legislazione riferita ai soggetti diversamente abili, emerge come l'impegno della scuola italiana sia finalizzato all'acquisizione di valori, conoscenze e competenze fondanti la coesione sociale e necessari alla convivenza democratica. L'obiettivo educativo che si propone di conseguire agli alunni non riguarda solo il fatto di vivere lo status formale di cittadini, ma anche la capacità di sentirsi cittadini attivi, in grado di esercitare i diritti e di rispettare i doveri della società di cui fanno parte e di partecipare a pieno titolo al suo sviluppo.

Inoltre, va rilevato che nel confronto internazionale, l'istituzione scolastica italiana mostra una progressiva capacità di integrazione dei bambini e ragazzi non italiani.

Nuove prospettive vanno delineandosi in questi ultimi anni circa il compito della scuola in merito alla coesione sociale. Ad esempio, nel Piano per la formazione docenti 2016-2019 del Miur si legge che «La scuola sta sempre di più assumendo consapevolezza del proprio ruolo di soggetto attivo della comunità civile. [...] Oggi più che mai i fenomeni sempre più diffusi di espressione del disagio giovanile che, ad esempio, può sfociare in veri e propri episodi di bullismo e di violenza, richiedono un sistema educativo proattivo che guardi allo studente e alla necessità che la classe e la scuola siano luoghi di assunzione di responsabilità delle esigenze e dei bisogni dell'altro» (4.6). In particolare, l'istituzione scolastica «si riappropria del ruolo di centro di promozione culturale, relazionale e di cittadinanza attiva nella società civile in cui opera, favorendo rientri scolastici e creando occasioni sistematiche di formazione, in grado di elevare il livello culturale

e di benessere generale del territorio e di offrire opportunità di accesso e di mobilità lavorativa» (ivi).

Vengono messe a disposizione risorse per contribuire alla lotta di diverse forme di povertà educativa dei minori italiani, fenomeno che interessa in dimensioni crescenti aree estese del nostro Paese. La finalità è quella di «riconoscere e [...] risolvere stati di marginalità che umiliano ed escludono bambini e bambine, ragazze e ragazzi, dentro e fuori il sistema scolastico, e che possono proprio trovare nella scuola il luogo in cui “essere fatti eguali”» (ivi).

Alla luce di questi impegnativi traguardi è evidente che cambia la funzione del docente, che non è più chiamato solo a trasmettere la disciplina, ma ad acquisire una rinnovata professionalità che si manifesti nel quotidiano far scuola in modo collaborativo e partecipativo. E sempre più spesso all'insegnante è chiesto di diventare un “attivatore” sociale in grado di verificare il legame tra progettazione didattica curriculare e iniziative che coinvolgono gli alunni anche in orario extrascolastico. In questo senso, l'offerta formativa si avvale sempre più di un lavoro in rete, dello sviluppo di azioni sinergiche coinvolgendo vari soggetti del territorio con l'obiettivo di prevenire il disagio sociale e realizzare elevati standard di qualità per il benessere degli studenti.

## Riferimenti bibliografici

- Benedetti F. (2018), *Nessuno escluso: il lungo viaggio dell'inclusione nella scuola italiana*, Apice libri, Sesto Fiorentino.
- Bianquin N. (2018), *Inclusione e disabilità: processi di autovalutazione nella scuola*, Guerini, Milano.
- Bolognesi I., Lorenzini S. (2017), *Pedagogia interculturale: pregiudizi, razzismi, impegno educativo*, Bononia University Press, Bologna.
- Borgonovi E., Ciletti L. (2018), *La rete pubblico-privato per l'inclusione scolastica dei bambini con bisogni educativi speciali. Teorie, legislazione e buone pratiche di leadership*, FrancoAngeli, Milano.
- Catarci M., Macinai E. (a cura di) (2015), *Le parole chiave della pedagogia interculturale*, FrancoAngeli, Milano.
- Colozzi I., Tronca L. (2018), “L'integrazione scolastica dei figli dei migranti: l'oggetto e la metodologia della ricerca”, in I. Colozzi (a cura di), *Capitale sociale e rendimento scolastico. Una proposta metodologica per misurare la capacità della scuola di integrare i figli dei migranti*, Erickson, Trento, pp. 9-16.
- Dusi P. (2015), “Società multiculturale e senso di appartenenza: i figli di migranti e il contesto scolastico”, *La famiglia*, vol. 49, pp. 311-328.
- Ferotti C. (2015), *Differenze di genere a scuola: una ricerca con gli insegnanti*, Aracne, Roma.

- Ferotti C. (2017), *Insegnare al femminile e al maschile*, Aracne, Roma.
- Fiorucci M., Pinto Minerva F., Portera A. (a cura di) (2017), *Gli alfabeti dell'interculturalità*, ETS, Pisa.
- Granata A. (2018), *La ricerca dell'altro. Prospettive di pedagogia interculturale*, Carocci, Roma.
- Guerrini V. (2017), *Educazione e differenza di genere: una ricerca nella scuola primaria*, ETS, Pisa.
- Ines D. (2015), *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*, Erickson, Trento.
- Ines D., Canevaro A. (2016), *Orizzonte inclusione: idee e temi da vent'anni di scuola inclusiva*, Erickson, Trento.
- Mari G. (a cura di) (2017), *Maschi e femmine a scuola: profili antropologici e personalizzazione didattica*, Vita e Pensiero, Milano.
- Mari G. (2016), *La differenza maschio-femmina*, ELS-La Scuola, Brescia.
- Mura A. (2016), *Diversità e inclusione: prospettive di cittadinanza tra processi storico-culturali e questioni aperte*, FrancoAngeli, Milano.
- Nota L., Ginevra M.C., Soresi S. (a cura di) (2015), *Tutti diversamente a scuola: l'inclusione scolastica nel XXI secolo*, CLEUP, Padova.
- Pacchi C., Ranci C. (a cura di) (2017), *White flight a Milano: la segregazione sociale ed etnica nelle scuole dell'obbligo*, FrancoAngeli, Milano.
- Polenghi S., Fiorucci M., Agostinetto L. (a cura di) (2018), *Diritti Cittadinanza Inclusione*, Pensa MultiMedia, Lecce-Rovato (BS).
- Portera A., Albertini G., Lamberti S. (2015), *Disabilità dello sviluppo, educazione e cooperative learning. Un approccio interculturale*, FrancoAngeli, Milano.
- Portera A., La Marca A., Catarci M. (a cura di) (2015), *Pedagogia interculturale*, La Scuola, Brescia.
- Sabatino G.M. (2016), *Tutti a scuola: lo ius culturae e l'inclusione degli studenti stranieri*, La Scuola, Brescia.
- Serena S. (2016), *Alle radici della società interculturale: l'integrazione scolastica dei minori immigrati nell'Europa del terzo millennio*, Pensa Multimedia, Lecce-Rovato.
- Tronca L. (2018), "Integrazione relazionale e rendimento scolastico", in I. Colozzi (a cura di), *Capitale sociale e rendimento scolastico. Una proposta metodologica per misurare la capacità della scuola di integrare i figli dei migranti*, Erickson, Trento, pp. 67-93.
- Vezzali L., Di Bernardo G.A., Giovannini D. (a cura di) (2017), *Ridurre il pregiudizio in classe: come promuovere la coesione nella scuola multiculturale*, UTET, Torino.

# SCUOLA E COESIONE SOCIALE IN ITALIA

a cura di

**Luigi Tronca**



# ERICA

Educare alla Responsabilità  
per Includere in una Cittadinanza Attiva

**FrancoAngeli**

## Informazioni per il lettore

Questo file PDF è una versione gratuita di sole 20 pagine ed è leggibile con



La versione completa dell'e-book (a pagamento) è leggibile con Adobe Digital Editions. Per tutte le informazioni sulle condizioni dei nostri e-book (con quali dispositivi leggerli e quali funzioni sono consentite) consulta [cliccando qui](#) le nostre F.A.Q.





# ERICA

EDUCARE ALLA RESPONSABILITÀ  
PER INCLUDERE IN UNA CITTADINANZA ATTIVA

Collana diretta da Giovanni F. Ricci

La situazione di crescente complessità che connota lo sviluppo delle comunità sociali (migrazioni, marginalità, ospedalizzazione, disabilità, devianza, tossicodipendenza, ecc.), il progressivo indebolimento delle tradizionali agenzie educative e le loro trasformazioni (famiglia, scuola, chiese), la frammentazione delle reti della solidarietà sociale (famiglia allargata, vicinato, volontariato, servizi alla persona), comportano l'emergenza di inderogabili bisogni educativi cui rispondere con strumenti professionali integranti capacità di ricerca, competenza tecnica e sensibilità umana.

Le tradizionali e le nuove urgenze educative ci consentono di cogliere nell'**ERICA** il simbolo capace di saldare radici e innovazione, sensibilità e rigore metodologico, continuità e creatività di quel lavoro pedagogico che appare sempre più indifferibile, specie nei contesti connotati da rilevanti indici di complessità e problematicità.

Risulta evidente, infatti, come **ERICA** (*calluna vulgaris*) non sia soltanto un acronimo o una voluttà e velleitarismo retorico, ma incarni profondamente lo spirito della Collana. È arbusto sempreverde che nasce, si sviluppa e vive in climi difficili, in territori complessi caratterizzati da terreni non particolarmente ubertosi. Ha colori tenui, non ama le tinte forti e i contrasti rutilanti. Cresce con pervicacia e forte determinazione. L'inclemenza e l'asprezza del gelo non risultano essere ostacolo: basta il tiepido sole di brevi primavere e di brevissime estati per farla riprendere dal torpore e dal rigore invernale.

È fedele alla sua terra e alle sue terre, dà sicurezza e serenità a chi la incontra nel suo procedere per terreni aspri e selvaggi, ancora inesplorati, accompagna il viandante e gli dà la forza per proseguire il cammino, per conquistare il suo spazio vitale, per prendere coscienza del suo essere e del suo esserci qui ed ora.

Le sue branche ramosse sono utilizzate per farne ramazze, lavoro umile, anonimo, ma senz'altro necessario alla sopravvivenza che la accomuna all'impegno pedagogico, speso nella quotidianità delle relazioni umane, nella ricerca in situazione, oltre che nelle sedi decisionali delle politiche educative.

La collana si rivolge a studenti, educatori, insegnanti, mediatori, professionisti dei servizi con l'obiettivo di fornire strumenti interpretativi ed operativi (di sistemazione teoretica e di comprensione-intervento in situazione) relativi alle sfide

dei bisogni educativi emergenti, ovvero dal riconoscimento e dalla valorizzazione della differenza nei diversi contesti e nelle diverse forme in cui essa si manifesta.

Si intende promuovere lo sviluppo delle opportune competenze professionali, eticamente sostanziate e disciplinarmente integrate, secondo una logica di sistema, capaci di dare avvio, continuità, qualità e, quindi, riconoscimento sociale ed istituzionale, alle “buone pratiche”. Perché tutto questo abbia efficacia e continuità necessita del contributo di molti. Con questo spirito **ERICA** non è *ortus conclusus*, non è spazio riservato a quel ristretto gruppo di studiosi e persone impegnate a vario titolo in questa avventura editoriale, ma è aperta a chi, con salda intenzionalità educativa, rigoroso impegno scientifico, comunanza di visioni e prospettive, senta il desiderio di condividere ansie, suggestioni, riflessioni per arricchire, rendendola sempre più metaforicamente rigogliosa, questa nostra **ERICA**.

Ribadiamo l’augurio che possa trovare, con il passare del tempo e la dedizione di chi parteciperà all’iniziativa, terreni e climi che le permettano di crescere e di contribuire all’affermazione del diritto al riconoscimento dei diritti di ciascuno nessuno escluso. In questo contesto l’editore e il direttore della Collana, con l’ausilio di un gruppo di referaggio, sono aperti alle collaborazioni sia nel campo della ricerca e sia in quello della pubblicazione di saggi.

### **Comitato scientifico**

Françoise Albertini, Université de Corse Pasquale Paoli

Gianfranco Bedin, Università di Genova

Franco Bochicchio, Università di Genova

Pino Boero, Università di Genova

Anna Gloria Devoti, Università di Siena

Roberta Garbo, Università di Milano-Bicocca

Bruna Grasselli, Università di Roma Tre

Concepción Naval, Universidad de Navarra

Agostino Portera, Università di Verona

Silvio Premoli, Università Cattolica di Milano

I volumi pubblicati sono sottoposti a referaggio.



# SCUOLA E COESIONE SOCIALE IN ITALIA

a cura di

**Luigi Tronca**

ERICA

Educare alla Responsabilità  
per Includere in una Cittadinanza Attiva

**FrancoAngeli**

Il volume è stato pubblicato con il contributo del Dipartimento di Scienze Umane dell'Università degli Studi di Verona.

Copyright © 2020 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy

*L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. 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 [www.francoangeli.it](http://www.francoangeli.it).*

*A Giuseppe Tacconi*



# Indice

<b>Prefazione</b> , di <i>Riccardo Panattoni</i>	pag. 11
<b>1. Il disegno della ricerca</b> , di <i>Luigi Tronca</i>	» 15
1. Introduzione	» 15
2. Il disegno della ricerca	» 16
Riferimenti bibliografici	» 19
<b>2. Il contributo della scuola italiana dal punto di vista storico-pedagogico a favore della coesione sociale</b> , di <i>Paola Dal Toso</i>	» 20
1. Premessa	» 20
2. L'innalzamento dell'obbligo scolastico	» 20
3. Il superamento delle differenze di genere	» 22
4. L'integrazione degli alunni diversamente abili	» 24
5. La dimensione interculturale	» 31
6. Conclusioni	» 37
Riferimenti bibliografici	» 38
<b>3. Istituzioni scolastiche e coesione sociale. Rappresentazioni e pratiche dei professionisti della scuola</b> , di <i>Paola Dusi, Marina Mercati e Giorgia Aldrighetti</i>	» 40
1. Quale coesione sociale?	» 41
2. Istituzioni scolastiche e coesione sociale	» 43
3. La ricerca con le scuole	» 46
4. L'analisi dei dati: rappresentazioni e pratiche di docenti e dirigenti	» 51
5. Il ruolo dell'istituzione scolastica e dei suoi professionisti nel promuovere coesione sociale	» 63
Riferimenti bibliografici	» 66



<b>4. Scuola e coesione sociale: processi psicologici coinvolti</b> , di <i>Daniela Raccanello, Elena Trifiletti, Giada Vicentini, Erika Branchini e Roberto Burro</i>	pag. 70
1. I costrutti teorici di interesse	» 71
2. Metodo	» 80
3. Risultati	» 83
4. Discussione e conclusioni	» 88
Riferimenti bibliografici	» 89
<b>5. Scuola e coesione sociale: impegno civico e accettazione delle diversità in Italia</b> , di <i>Luigi Tronca, Domenico Secondulfo e Sergio Cecchi</i>	» 94
1. Introduzione	» 94
2. Riferimenti teorici	» 96
3. Metodo	» 103
4. Risultati	» 106
5. Discussione e conclusioni	» 130
Riferimenti bibliografici	» 132
<b>6. I Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA): la ricerca quantitativa</b> , di <i>Marcella Milana, Giuseppe Tacconi e Monica Pentassuglia</i>	» 135
1. Introduzione	» 135
2. I Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA) in un'ottica europea	» 136
3. La ricerca	» 139
4. I risultati	» 143
5. Conclusioni	» 151
Riferimenti bibliografici	» 152
<b>7. I Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA): la ricerca qualitativa</b> , di <i>Agostino Portera, Marta Milani e Francesca Rapanà</i>	» 154
1. L'educazione di base degli adulti può incidere sull'inclusione sociale? Un'analisi sistematica della letteratura	» 154
2. Sintesi narrativa	» 156
3. Analisi dei dati: note metodologiche	» 160
4. Il punto di vista dei docenti/dirigenti dei CPIA	» 161
5. Il punto di vista degli studenti	» 167
6. Bisogno di competenze interculturali per educatori e insegnanti	» 169

7. Competenze interculturali nei CPIA	pag. 172
Riferimenti bibliografici	» 174
<b>8. Conclusioni: la rilevanza della scuola per la coesione sociale in Italia</b> , di <i>Luigi Tronca</i>	» 178
<b>Notizie sugli autori</b>	» 186