

Pedagogia oggi

n. 1/2010

semestrale SIPED

Direttore Responsabile

Michele Corsi

Condirettori

Luigi D'Alonzo, Francesco Gatto, Umberto Margiotta, Franca Pinto Minerva, Carla Xodo

Comitato Scientifico

Marguerite Altet, Massimo Baldacci, Vito Antonio Baldassarre, Enver Bardulla, Gaetano Bonetta, Franco Cambi, Claudio Desinan, Gaetano Domenici, Consuelo Flecha García, Franco Frabboni, Luciano Galliani, Antonio Genovese, Larry A. Hickman, Cosimo Lanave, Paolo Orefice, Giuseppe Refrigeri, Luisa Santelli, Cesare Scurati, Francesco Susi, Simonetta Ulivieri, Rosabel Roig Vila

Caporedattori

Anna Gloria Devoti, Loredana Perla, Maria Grazia Riva

Redattori

Michele Caputo, Marco Catarci, Massimiliano Fiorucci, Maria Cristina Morandini, Ivana Padoan, Simona Perfetti, Rosella Persi

Comitato dei referee

È composto da studiosi di chiara fama italiani e stranieri i cui nomi sono resi pubblici nel primo numero di ogni annata successiva a quella pubblicata. Ogni articolo, anonimo, è sottoposto al giudizio di due revisori anonimi. Il giudizio viene poi comunicato agli autori con eventuali indicazioni di modifica e pubblicato ad avvenuta correzione. In caso contrario, l'articolo non viene pubblicato.

Abbonamento annuo € 35,00

(singolo fascicolo) € 20,00

da versare sul CCP 27238807

intestato a Tecnodid Editrice - Piazza Carlo III, 42 - 80137 Napoli

tel 081 441922 - fax 081 210893 - www.tecnodid.it

Partita IVA: 00659430631

Codice IBAN: It6500760103400000027238807

INDICE

Editoriale

Michele Corsi

Studi e ricerche

Il ruolo della Società Italiana di Pedagogia. All'inizio del nuovo millennio <i>Cosimo Laneve</i>	10
La società italiana di Pedagogia (Siped) <i>Franco Frabboni</i>	20
La Siped: una comunità pedagogica in cammino <i>Sira Serenella Macchietti</i>	25
Dalle tessere al mosaico. Il supporto on line e dell' ICT <i>Pier Giuseppe Rossi</i>	37
Nuove frontiere della rete <i>Anna Gloria Devoti</i>	47
Una "rete" di ricerca sul tema della Pedagogia del lavoro: la rete R.U.P.L.O. <i>Giuditta Alessandrini</i>	57
Una progettualità educativa per la scuola <i>Margarete Durst</i>	61

Interventi e prospettive

Professioni educative e lavoro <i>Paolo Federighi</i>	70
--	----

Professionisti dell'educazione, un riconoscimento socio-giuridico controverso <i>Fausto Telleri</i>	87
Luci e ombre nell'inclusione scolastica dei bambini sordi in Italia <i>Patrizia Gaspari</i>	94
La Scuola che verrà, ricominciando dagli insegnanti-Maestri <i>Loredana Perla</i>	107
L'orientamento interculturale nella scuola italiana tra modello "integrato" e "separato" <i>Marco Catarci</i>	129
Il corpo nella disabilità. Da dimensione occultata a medium formativo <i>Tamara Zappaterra</i>	145

Intersezioni

Claves de la alfabetización tecnológica para una sociedad intercultural <i>Rosebel Roig Vila</i>	158
Dimensione interculturale, educazione plurilingue e nuove forme di cittadinanza <i>Marinella Muscarà</i>	179

Lessico Pedagogico

Complessità <i>Ivana Padoan</i>	192
--	-----

Recensioni e segnalazioni

a cura di *Raffaella Biagioli, Emiliano Macinai, Valentina Mucciarelli, Adriana Schiedi.*

L'orientamento interculturale nella scuola italiana tra modello "integrato" e "separato"

Marco Catarci

L'articolo presenta un'analisi pedagogica della recente proposta di "classi di inserimento" per allievi stranieri e del provvedimento di istituzione di un "tetto" alla presenza di alunni con cittadinanza non italiana. In questa prospettiva, non si può prescindere da un'opportuna riflessione sui bisogni formativi degli allievi stranieri, di cui vanno senza dubbio riconosciuti i bisogni linguistici, insieme però a quelli di accoglienza e di orientamento: occorre in particolare comprendere anche quali siano le modalità più efficaci per soddisfare tali bisogni. La scelta della "scuola comune" rappresenta, in questo senso, un orientamento peculiare di un approccio interculturale nel quale ciascun allievo possa contare su pari opportunità in materia di accesso e di riuscita scolastica.

The article offers a pedagogical analysis on the recent proposal of "separate classes" for students of non-Italian citizenship and on the setting of a "limit number" for immigrant students. In this perspective, a deep analysis on the educational needs of immigrant students is necessary. These needs include definitely linguistic assistance, jointly with social care and orientation support: in particular, it is also necessary to investigate the most effective system to meet those needs. The choice of the "integrated model" represents, in this sense, a peculiar orientation of an intercultural approach in which every student can rely on equal opportunities of educational access and achievement.

Parole chiave: *educazione interculturale, classi di inserimento, tetto alla presenza di allievi stranieri*

Keywords: *intercultural education, separate classes, limit number for immigrant students*

Nel febbraio 2009 scoppia sui giornali il caso della scuola primaria "Carlo Pisacane" di Roma, situata in un quartiere con una consistente presenza di stranieri, una volta quartiere di emigranti dal meridione. Alcuni genitori di bambini italiani che frequentano la scuola scrivono una lettera aperta al Ministro dell'Università, dell'Istruzione e della Ricerca sostenendo che, a causa dell'alta presenza di allievi stranieri (circa l'85% degli alunni), l'istituto scolastico non consentirebbe né alcun percorso di istruzione di qualità per i propri figli né alcuna possibilità effettiva di integrazione.

Nella lettera al Ministro i genitori scrivono: "Troppi scolari stranieri,

siamo costrette a migrare in altre scuole. Nessuna di noi iscriverà in quell'istituto i nostri figli”¹.

Viene denunciato che gli alunni italiani sono divenuti, in quel contesto, una minoranza culturale, con “diritti negati”, come quello di preparare un vero e proprio presepe a Natale: “Quindici bambini italiani su un totale di 180 allievi stranieri e classi come l'attuale prima elementare, con un solo bambino italiano su 23 – spiegano i genitori italiani nella lettera – significa negare ai nostri figli il diritto ad avere degli amichetti con cui giocare anche al di fuori dell'orario canonico, mentre le comunità di stranieri presenti nel nostro istituto sono chiuse e non si lasciano frequentare”. E ancora: “I nostri figli hanno diritto ad andare in gita scolastica, mentre anche per motivi economici i bambini stranieri non possono mai partecipare ai viaggi che, di tanto in tanto, si provano a organizzare. Niente città d'arte, nessun soggiorno sulla neve: non si raggiunge mai il numero minimo per partire”².

La lettera delle mamme della scuola “Carlo Pisacane” al Ministro si conclude annunciando l'iscrizione dei loro figli in altre scuole, invitando “le mamme di tutte le scuole italiane che si trovano nelle stesse condizioni a fare la stessa cosa” e ponendo un interrogativo: “Quanti tra coloro che mettono la testa sotto la sabbia e spacciano questo terribile aborto di scuola-ghetto per modello multietnico portano i loro figli in istituti come la Carlo Pisacane di Roma? Sospettiamo che la risposta sia nessuno”³.

La protesta dà vita anche ad un Comitato di “mamme per l'integrazione”: un'integrazione che sarebbe perseguibile, dunque, solo a condizione che non si superi una determinata quota di incidenza di stranieri.

Da questo momento l'attenzione mediatica sulla scuola deforma qualsiasi evento dell'ordinaria vita dell'istituto, che diventa persino oggetto di interrogazioni parlamentari: le polemiche sui giornali continuano, inoltre, quando i bambini della scuola realizzano cappellini con manifesti giudicati antisionisti⁴ o quando gli organi collegiali della scuola deliberano di sostituire il nome dell'eroe risorgimentale Carlo Pisacane con quello dell'edu-

¹ C. GENTILE, *Gli alunni stranieri in classe non devono essere troppi*, in “La Repubblica”, 3 febbraio 2009, sez. Roma, p. 4.

² *Ibid.*

³ *Ibid.*

⁴ *Cappellini antisionisti per i bimbi della scuola Pisacane*, in “La Repubblica”, 7 febbraio 2009, sez. Roma, p. 1.

catore giapponese Tsunesaburo Makiguchi, al quale è stato dedicato un percorso didattico svolto dagli allievi della scuola⁵. In questo clima difficile per l'istituto "Pisacane", viene emanata anche la circolare ministeriale n. 2 dell'8 gennaio 2010, che dispone una quota massima del 30% di presenza degli allievi stranieri nelle classi scolastiche.

Quello della scuola primaria "Carlo Pisacane" di Roma resta, così, un caso emblematico – altri episodi simili si sono verificati in altre città, soprattutto nel Nord del paese – delle molte accezioni che è possibile attribuire alla dimensione dell'integrazione sociale e di come una istanza "per" l'integrazione possa mettere a rischio anche un diritto fondamentale, come quello dell'istruzione, per i figli di genitori immigrati.

Va osservato che all'istituto "Carlo Pisacane" solo il 13% degli allievi con cittadinanza non italiana è arrivato in Italia in età avanzata: un'ampia maggioranza di allievi stranieri è, in realtà, di seconda generazione, vale a dire è composta da bambini e ragazzi nati in Italia o che hanno effettuato da piccoli il percorso di socializzazione nel nostro paese e non manifestano – per fare riferimento ad un aspetto cruciale – alcun problema linguistico. Ci sarebbe da interrogarsi, allora, sul fatto che tali ragazzi non vengano di fatto considerati "italiani", solo perché figli di lavoratori stranieri.

Il dibattito ormai consolidato sull'inserimento scolastico degli allievi stranieri in Italia, caratterizzato da passi avanti e involuzioni, è senza dubbio giunto ad un punto rilevante: dopo che il ricco patrimonio di esperienze, strumenti, buone pratiche di positiva accoglienza e integrazione di molti anni costruito nella scuola ha trovato un quadro di riferimento e di orientamento in un documento ufficiale che ha descritto "la via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri"⁶, stabilendo principi, orientamenti e iniziative interculturali da promuovere, la discussione di alcune recenti proposte riflette preoccupazioni, incertezze e ambiguità di un orientamento "interculturale" italiano che fa fatica a divenire vero e proprio "sistema".

⁵ P.G. BRERA, *Roma, bufera sulla scuola multietnica che cambia nome*, in "La Repubblica", 19 maggio 2009, p. 19.

⁶ Ministero della Pubblica Istruzione - Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale, *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, Roma 2007.

1. LE CLASSI DI INSERIMENTO E IL TETTO ALLA PRESENZA DI ALLIEVI STRANIERI

Due proposte hanno caratterizzato il recente dibattito sul carattere multiculturale della scuola italiana. La prima riguarda una ipotesi, poi non attuata ma a lungo discussa, di prevedere “classi di inserimento” per gli allievi stranieri, mentre la seconda – che ha trovato attuazione con la circolare ministeriale n. 2 dell’8 gennaio 2010 – concerne l’istituzione di un tetto alla presenza degli alunni con cittadinanza non italiana nelle classi.

La prima proposta è stata espressa in una mozione, approvata dalla Camera dei Deputati il 14 ottobre 2008, che ipotizzava l’inserimento degli allievi stranieri nelle classi scolastiche solo dopo il superamento di prove di valutazione linguistica e la predisposizione di specifiche “classi di inserimento” o – come definite in un primo momento – “classi ponte”, per l’apprendimento della lingua italiana.

Il testo della mozione giustifica la proposta sulla base dell’osservazione secondo la quale gli alunni italiani verrebbero danneggiati dalla presenza di allievi stranieri che non consentirebbe di mantenere elevato il livello della qualità della didattica: “Gli alunni italiani [...] assistono a una *penalizzante riduzione dell’offerta didattica* a causa dei rallentamenti degli insegnamenti dovuti alle specifiche esigenze di apprendimento degli studenti stranieri”⁷. Per questo motivo, si propone di “rivedere il sistema di accesso degli studenti stranieri alla scuola di ogni ordine e grado, favorendo il loro ingresso previo superamento di test e specifiche prove di valutazione; [...] istituire classi di inserimento che consentano agli studenti stranieri che non superano le prove e i test sopra menzionati di frequentare corsi di apprendimento della lingua italiana, propedeutiche all’ingresso degli studenti stranieri nelle classi permanenti; [...] non consentire in ogni caso ingressi nelle classi ordinarie oltre il 31 dicembre di ciascun anno”⁸.

La proposta di classi di inserimento è stata recepita, poi, solo parzialmente, dalla Circolare ministeriale n. 4 del 15 gennaio 2009, relativa alle “iscrizioni alle scuole dell’infanzia e alle scuole di ogni ordine e grado, riguardanti l’anno scolastico 2009/2010”, che ne riprende alcuni aspetti, prevedendo che “i collegi dei docenti *possono* valutare la possibilità che

⁷ Camera dei Deputati, *Mozione 1-00033 Cota ed altri del 14 ottobre 2008*, Roma 2008.

⁸ *Ibid.*

l'assegnazione definitiva alla classe sia preceduta da una fase di alfabetizzazione strumentale e di conoscenza linguistica anche all'interno di specifici gruppi temporanei di apprendimento, finalizzata a favorire un efficace e produttivo inserimento, utilizzando le eventuali ulteriori disponibilità dell'organico di istituto"⁹.

La seconda proposta avanzata recentemente in relazione alla questione dell'inserimento scolastico degli allievi stranieri concerne il tema della concentrazione di tali alunni in determinati contesti scolastici: per evitare il fenomeno, viene istituito un tetto del 30% alla presenza degli allievi con cittadinanza non italiana nelle classi delle scuole di ogni ordine e grado.

La proposta è dapprima maturata nell'ambito dei lavori della VII Commissione – Cultura, scienza e istruzione della Camera dei Deputati, che ha approvato una risoluzione nella quale si chiede al Governo di “risolvere in tempi brevi la problematica relativa alla ripartizione degli alunni stranieri nelle varie classi e nelle varie scuole di un quartiere o di una città, in modo da garantire il miglior percorso formativo per ciascun alunno senza alcun rischio di penalizzazione introducendo una quota massima del 30% di alunni stranieri”¹⁰.

La misura ha successivamente trovato applicazione nella circolare ministeriale n. 2 dell'8 gennaio 2010, con oggetto “Indicazioni e raccomandazioni per l'integrazione di alunni con cittadinanza non italiana”, che impone di “programmare il flusso delle iscrizioni con azioni concertate e attivate territorialmente [...] fissando dei limiti massimi di presenza nelle singole classi di studenti stranieri con ridotta conoscenza della lingua italiana”¹¹. La circolare dispone, in particolare, che “il numero degli alunni con cittadinanza non italiana presenti in ciascuna classe non potrà superare di norma il 30% del totale degli iscritti”¹². Viene successivamente specificato che “il limite del 30% può essere innalzato [...] a fronte della presenza di alunni stranieri [...] già in possesso delle adeguate competenze linguisti-

⁹ Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Circolare ministeriale n. 4 del 15 gennaio 2009*, Roma 2009, p. 13.

¹⁰ VII Commissione - Cultura, scienza e istruzione della Camera dei Deputati, *Risoluzione in Commissione 7-00140 del 1 aprile 2009*, Roma 2009.

¹¹ Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Circolare ministeriale n. 2 dell'8 gennaio 2010*, Roma 2010, pp. 4-5.

¹² *Ivi*, p. 5.

che”¹³, sebbene non vengano ulteriormente precisati né il procedimento di valutazione né il grado di competenza linguistica da considerarsi adeguato per l’applicazione di tale deroga.

2. UN’ANALISI PEDAGOGICA DELLE PROPOSTE DI ISTITUZIONE DI CLASSI DI INSERIMENTO E DI UN TETTO ALLA PRESENZA DI ALLIEVI STRANIERI

Sia la proposta di classi di inserimento sia il provvedimento di istituzione di un tetto alla presenza di allievi stranieri hanno suscitato un acceso dibattito tra osservatori, attori istituzionali, studiosi e ricercatori. È qui utile svolgere alcune considerazioni sul significato pedagogico di tali misure, anche al fine di evidenziare aspetti relativi allo stato della riflessione sull’educazione interculturale in Italia.

È anzitutto doverosa una breve premessa al ragionamento che si intende svolgere. Dal momento che interventi di gruppi, associazioni, singoli insegnanti e dirigenti scolastici nel dibattito sui provvedimenti hanno dimostrato una profonda consapevolezza sull’argomento da parte del mondo della scuola, sarebbe in futuro opportuno coinvolgere, in primo luogo, tali attori in un processo di consultazione dal basso, per la formulazione di nuove ipotesi di lavoro sul tema dell’educazione interculturale e dell’integrazione degli alunni stranieri.

Gli approcci e gli strumenti didattici sperimentati nella scuola negli ultimi anni, analizzati da studiosi e ricercatori, rappresentano, infatti, un termine di paragone importante e un oggetto di riflessione imprescindibile per affrontare le questioni della concentrazione di allievi stranieri in determinati contesti e dell’acquisizione dell’italiano da parte degli alunni neo-arrivati. Si pensi a quanto fatto attraverso laboratori di insegnamento dell’italiano come lingua seconda, protocolli di accoglienza per gli allievi stranieri, sportelli di informazione e di consulenza, percorsi didattici interculturali, percorsi formativi per gli insegnanti e gruppi di lavoro di docenti sulle tematiche interculturali, iniziative volte alla tutela della lingua d’origine degli allievi stranieri, o ancora alla promozione della loro cultura d’origine¹⁴.

¹³ *Ibid.*

¹⁴ Su questi aspetti cfr., fra gli altri, F. GOBBO, *Pedagogia interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse*, Carocci, Roma 2000; D. DEMETRIO, G. FAVARO, *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, Franco Angeli, Milano 2002; A. PORTERA, *Globalizzazione e pedagogia interculturale*.

Ciò premesso, un'analisi pedagogica sulla proposta di classi di inserimento e sul provvedimento di istituzione di un tetto alla presenza di allievi stranieri non può prescindere da un'opportuna riflessione sui bisogni formativi di tali alunni. Solo una parte degli allievi stranieri che frequentano le scuole italiane è, infatti, non italoфона, vale a dire non padroneggia la lingua italiana. Vi è una quota consistente di essi, circa un terzo, che è di seconda generazione e che non manifesta, dunque, alcuna difficoltà linguistica. Va tenuto presente, poi, che quella della seconda generazione è una quota destinata ad aumentare la propria incidenza nella popolazione scolastica nel corso degli anni. Va altresì ricordato che un'altra quota di allievi stranieri ha già acquisito competenze linguistiche, perché inserita nel sistema scolastico da diversi anni.

Per la quota restante di allievi stranieri, vanno invece senza dubbio riconosciuti i bisogni linguistici – insieme però anche a quelli di accoglienza e di orientamento – soprattutto in una prima fase di inserimento nel percorso scolastico: occorre comprendere, tuttavia, anche quali siano le modalità più efficaci per soddisfare tali bisogni, che riguardano – come è facile intuire – soltanto gli alunni neo-arrivati.

In questo senso, Massimo Baldacci osserva che l'istituzione di classi di inserimento “potrebbe rappresentare un messaggio di svalutazione della lingua madre degli immigrati (e quindi di loro stessi) e causare perciò un risentimento verso la scuola e l'italiano; inoltre, un apprendimento linguistico privo di una connessione con l'esperienza quotidiana potrebbe diventare meccanico e scarsamente efficace”¹⁵.

Graziella Favaro spiega, inoltre, che gli alunni stranieri devono apprendere l'italiano sia per comunicare nella vita quotidiana (italiano “lingua di contatto”) sia per lo studio (italiano “lingua veicolare”). Nel primo caso l'apprendimento della lingua è, in genere, piuttosto rapido e avviene soprattutto grazie all'“immersione” e agli scambi con i coetanei. Nel secondo caso, l'apprendimento dell'italiano richiede invece tempi più prolunga-

Interventi nella scuola, Centro Studi Erickson, Trento 2006; F. PINTO MINERVA, *L'intercultura*, Laterza, Roma-Bari 2007; M. FIORUCCI (a cura di), *Una scuola per tutti. Idee e proposte per una didattica interculturale delle discipline*, Franco Angeli, Milano 2008; V. ONGINI, C. NOSENGHI, *Una classe a colori. Manuale per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, Vallardi, Milano 2009; M. SANTERINI, *La qualità della scuola interculturale. Nuovi modelli per l'integrazione*, Centro Studi Erickson, Trento 2010.

¹⁵ M. BALDACCINI, “L'educazione interculturale e le classi-ponte”, in *Pedagogia più didattica*, n. 2, aprile 2009, p. 35.

ti, ma avviene – con i dovuti supporti – sempre insieme agli altri alunni della classe: la classe composta da soli allievi stranieri “rischia quindi di bloccare il loro apprendimento scolastico e di demotivarli, mentre invece si impara l’italiano anche studiando la matematica, la geografia, le scienze”¹⁶.

Le ricerche mostrano, del resto, che il modello cosiddetto “separato” è poco diffuso in Europa e, laddove presente, viene impiegato in combinazione con elementi del modello “integrato”. Un’indagine condotta dalla rete europea Eurydice mostra, infatti, che i dispositivi di supporto a favore degli allievi stranieri vengono adottati nei sistemi educativi europei in base a due modelli principali:

- un modello “integrato”, nel quale gli allievi stranieri sono inseriti in classi scolastiche “ordinarie”. In tal caso, misure di supporto (essenzialmente di natura linguistica) vengono previste su base individuale per ogni alunno durante il normale orario scolastico.

- un modello “separato”, che può assumere due forme: a) quella di “accordi transitori”: gli allievi stranieri sono inseriti in gruppi separati dagli altri allievi per un periodo di tempo limitato, durante il quale viene predisposto un supporto intensivo; b) quella di “misure a lungo termine”: sono costituite classi speciali all’interno della scuola per uno o più anni scolastici e, spesso, gli allievi stranieri sono raggruppati in base alle loro competenze nella lingua di insegnamento.

L’organizzazione di gruppi o classi separate per una durata superiore ad un anno è poco diffusa nei paesi europei: nella maggior parte dei casi si riscontra, invece, una coesistenza tra i due modelli, salvaguardando il più possibile l’inserimento nella classe ordinaria, con misure di sostegno linguistico transitorie o erogate in base a una flessibilità dell’orario didattico.

In circa un terzo dei paesi coinvolti nell’indagine, inoltre, agli allievi stranieri vengono anche offerti percorsi extracurricolari, al di fuori dell’orario scolastico ufficiale, nel pomeriggio e durante l’estate¹⁷.

¹⁶ G. FAVARO, *Né separati, né invisibili*, Centro Come, Milano 2008, p. 2.

¹⁷ EURYDICE, *L’integrazione scolastica dei bambini immigrati in Europa*, Bruxelles 2004, pp. 41-44.

Anche diverse Società di linguisti italiani (SIG-Società italiana di glottologia, SLI-Società di linguistica italiana, AITLA-Associazione italiana di linguistica applicata e GISCEL-Gruppo di intervento e studio nel campo dell'educazione linguistica) hanno espresso perplessità in merito alla proposta di classi di inserimento per gli allievi stranieri: “È opportuno che si continui ad immettere i bambini e gli adolescenti non-italofoni nelle classi normali. [...] La mozione [approvata alla Camera] accomuna fasce di età diverse, non tenendo conto che nella scuola primaria è ancora in corso il processo di acquisizione spontanea di una lingua e che nella scuola media si devono attivare strategie di apprendimento per lo sviluppo di competenze linguistiche specifiche per lo studio delle discipline. [...] Nel metodo, la mozione non specifica il tipo di conoscenze – linguistiche o altre – di cui si richiede la verifica in test e prove di valutazione; propone test e prove di valutazione in lingua italiana per bambini e ragazzi non-italofoni; propone una scadenza di ingresso nella scuola con rischio di esclusione dalle classi regolari di alunni pervenuti oltre quella data anche se parlanti l'italiano”¹.

Al di là di una oggettiva difficoltà di attuazione, dal momento che la proposta delle classi di inserimento porterebbe in molti istituti scolastici alla formazione di classi poco numerose (persino di due o tre allievi), le ricerche e le esperienze maturate sul campo sembrano segnalare, dunque, che le modalità più efficaci per un positivo inserimento degli allievi stranieri con bisogni linguistici sono quelle attuate con l'immediato inserimento in classi comuni e un contemporaneo supporto per l'apprendimento linguistico, attraverso laboratori per un tempo circoscritto, anche in base a una certa flessibilità dell'organizzazione didattica (ad esempio attraverso percorsi specifici nei mesi estivi o nei primi mesi dell'anno scolastico).

Grazie alle competenze di molti insegnanti, alla sensibilità di diverse istituzioni scolastiche, alla collaborazione di non pochi Enti Locali, tale prospettiva è oggi già attuata in numerosi contesti, dove vengono sperimentate pratiche didattiche laboratoriali e di lavoro in gruppi, in genere per brevi periodi e per specifici apprendimenti, principalmente legati allo studio della lingua italiana, sempre nell'ambito della “classe comune”, che dà significato alle esperienze di apprendimento, di natura cognitiva o rela-

¹ SIG - Società Italiana di Glottologia, SLI - Società di Linguistica Italiana, AITLA - Associazione Italiana di Linguistica Applicata, GISCEL - Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica, *Nota tecnica alla mozione “Cota ed altri n. 1-00033”*, Roma 2008, pp.1-2.

zionale: è questa, senza dubbio, la modalità più idonea a consentire il soddisfacimento sia dei bisogni linguistici degli allievi stranieri sia di quelli di accoglienza, spesso – non va sottovalutato – strettamente interrelati. Sperimentare contesti relazionali aperti, nei quali conflitti e dissonanze culturali vengono gestiti in modo inclusivo, dà origine, infatti, a situazioni affettivamente positive, che contribuiscono a motivare all'apprendimento, sia in ambito linguistico sia nelle altre aree del sapere.

Una riflessione appare necessaria anche sul significato pedagogico di un provvedimento come quello che introduce un tetto alla presenza degli allievi stranieri.

Va anzitutto osservato che la presenza degli alunni con cittadinanza non italiana nelle scuole statali coinvolge ormai oltre l'87% dei plessi della scuola primaria e circa il 90% delle sedi della scuola secondaria di primo grado. Non va tuttavia dimenticato che per la maggior parte delle scuole – circa il 70% – tale presenza non supera il 15% del totale degli alunni. Le scuole in cui, complessivamente, l'incidenza degli alunni immigrati sulla popolazione scolastica supera il 30% sono state recentemente computate in circa 470 istituti nel caso della scuola primaria e in 140 per la secondaria di primo grado. Le classi con una presenza di alunni stranieri superiore al 30% sono, invece, circa 7.300 nella scuola primaria (il 5% del totale) e 3.100 nella scuola secondaria di primo grado (il 4% del totale), concentrate soprattutto nelle regioni del Nord Italia.

Ma se si prendono in considerazione soltanto gli alunni stranieri non nati in Italia, il fenomeno si attenua ulteriormente: le classi con una presenza di questa tipologia di alunni al di sopra del 30% diventano, in questo caso, circa 1.300 nella scuola primaria (solo l'1% del totale) e poco più di 1.550 nella secondaria di primo grado (appena il 2% del totale)².

Graziella Favaro osserva, tra l'altro, che nella normativa antecedente alla circolare ministeriale n. 2 dell'8 gennaio 2010 era stata già individuata nella strategia della rete, attraverso accordi efficaci tra scuole ed enti locali, la via privilegiata per evitare la formazione di classi o scuole “ghetto”³.

Occorre inoltre adottare, anche in questo caso, come parametro sostanziale del ragionamento quello dei bisogni degli allievi, anziché quello

² Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *La presenza degli alunni stranieri nelle scuole statali. Focus in breve sulla scuola*, Roma 2010, pp. 2-3.

³ G. FAVARO, *Più che un “tetto” servono risorse e orizzonti*, Centro Come, Milano 2010, p. 2.

del possesso o meno della cittadinanza italiana. Un provvedimento di istituzione di un tetto alla presenza di allievi stranieri non può essere indirizzato di certo agli allievi di seconda generazione, che non manifestano difficoltà linguistiche, ma dovrebbe al limite riguardare soltanto gli allievi neo-arrivati nel sistema scolastico italiano. Se da una parte occorre di certo promuovere – con buon senso – una equilibrata distribuzione degli allievi con specifici bisogni, è indispensabile anche evitare che la presenza di allievi stranieri venga percepita come un problema in sé: ci sarebbe da interrogarsi, infatti, su quale percezione di se stesso, della scuola o della società svilupperà un allievo costretto a lasciare la propria classe perché eccedente la quota del 30%.

Anche diverse associazioni di insegnanti ed educatori hanno espresso preoccupazione per l'istituzione di un tetto alla presenza di allievi stranieri. Il Movimento di Cooperazione Educativa sostiene, ad esempio, che nel provvedimento “di fondo, c'è un'idea di integrazione a senso unico. Solo così si spiega l'ipotesi di separare il processo di integrazione da quello di apprendimento, facendo del secondo una sorta di percorso propedeutico al primo”⁴.

Le difficoltà derivanti da un'alta presenza di allievi stranieri in specifici contesti richiederebbero, allora, un sostegno alla progettualità delle scuole, ad esempio con la dotazione nell'organico di figure specifiche per garantire un effettivo accompagnamento nella fase di accoglienza, in particolare per l'acquisizione delle competenze linguistiche, ma anche per facilitare il rapporto tra la scuola e la famiglia.

Per affrontare i problemi derivanti da contesti ad alta presenza di allievi stranieri appare necessario, infatti, sostenere le istituzioni scolastiche nella costruzione di risposte territoriali sinergiche con soggetti pubblici (enti locali, altre scuole, agenzie e istituzioni culturali pubbliche, biblioteche comunali, servizi socio-sanitari, uffici scolastici regionali, Università) e privati (associazioni culturali, di volontariato, ONLUS, cooperative sociali, associazioni di immigrati, società sportive). Seppure circoscritte a contesti limitati, risposte di questo tipo possono conseguire, infatti, esiti efficaci in termini di inclusione sociale.

⁴ Movimento di Cooperazione Educativa, *Integrazione degli alunni stranieri. Quando la soluzione diventa parte del problema. Sulla nota MIUR “Indicazioni e raccomandazioni per l'integrazione di alunni con cittadinanza non italiana”*, Roma 2010.

3. L'ESIGENZA DELLA SCELTA DI UNA "SCUOLA COMUNE"

Dal ragionamento condotto si ricavano alcune osservazioni conclusive.

Una prima riflessione concerne il fatto che il dibattito su un possibile orientamento interculturale nella scuola italiana appare ancora troppo spesso legato esclusivamente al tema della presenza di allievi stranieri. È senza dubbio vero che è quest'ultima a spingere in qualche modo la scuola a ripensarsi. Il sistema educativo non ha tuttavia reagito in questi anni in modo trasformativo al mutamento culturale della popolazione scolastica, bensì con continui adattamenti volti ad affrontare problematiche secondo uno stile emergenziale: è ormai urgente, invece, assumere una prospettiva di innovazione pedagogica nella scuola, rendendo visibile l'investimento interculturale al di là della presenza di allievi stranieri. Le iniziative volte a sostanziare tale orientamento potranno risultare efficaci solo nella misura in cui la "cultura organizzativa" della scuola si arricchirà nel corso del tempo di modalità e stili volti a coltivare la conoscenza, il dialogo e la cooperazione.

Una seconda osservazione riguarda, poi, la necessità di interrogarsi criticamente sulla stessa espressione – adottata solitamente nella formulazione di teorie, ragionamenti, ipotesi di lavoro in ambito interculturale – di "allievi stranieri" o "con cittadinanza non italiana". Se da una parte occorre non negare i bisogni specifici – di accoglienza, di orientamento, di apprendimento linguistico – che caratterizzano tali allievi, occorre anche riconoscere che non tutti gli alunni stranieri manifestano gli stessi bisogni. I bisogni di un allievo appena arrivato nel nostro paese sono ad esempio ben diversi da quelli di un alunno che ha già frequentato diversi anni nella scuola italiana, o da quelli di un ragazzo di seconda generazione, nato in Italia o che ha effettuato nel nostro paese tutto il percorso di prima socializzazione. Andrebbe allora superata la stessa espressione di "allievo straniero", spesso impiegata con ambiguità, a favore di un ragionamento più specifico sui bisogni degli alunni, prima ancora che sulla connotazione culturale attribuita loro.

Va poi osservato che il problema dell'integrazione degli allievi con cittadinanza non italiana passa per la lotta all'esclusione sociale delle loro famiglie: per questo motivo, è auspicabile un maggiore raccordo delle istituzioni scolastiche con il sistema dell'Educazione degli adulti, che potrebbe facilitare l'orientamento dei genitori degli allievi in percorsi di apprendimento

permanente. Sono ancora pochi, ma estremamente interessanti, i casi di scuole che si fanno carico, anche attraverso i Centri Territoriali Permanenti, di organizzare percorsi di apprendimento dell'italiano per quei genitori degli allievi stranieri che, per diverse ragioni, non riescono ad esercitare il proprio diritto all'apprendimento permanente. Ciò impone – lo si è già detto, ma è bene ribadirlo – di dotare la scuola di risorse e professionalità adeguate.

Un'ultima riflessione è doverosa, infine, su una certa tendenza del dibattito attuale sull'orientamento interculturale nella scuola a ridurre l'educazione interculturale a un insieme di tecnicismi e metodologismi: senza un'un'idea chiara di società da costruire ed un progetto di scuola in funzione di tale prospettiva, qualsiasi misura specifica rivolta all'integrazione si rivela, tuttavia, illusoria.

In questo senso, sarebbe utile interrogarsi su quale società si intende costruire e su un conseguente modello di scuola. Sarebbe allora oggi sufficiente fare riferimento al principio e al progetto culturale di “scuola aperta a tutti” proposto nella Costituzione della Repubblica, in particolare negli articoli 33 e 34, che consentono ogni giorno di garantire l'indispensabile diritto all'istruzione per qualsiasi minore sul territorio italiano, indipendentemente dalla condizione di regolarità giuridica dei propri genitori.

Cosa rimane di questo progetto di “scuola aperta” oggi? In un'attualissima riflessione, uno dei padri della Costituzione, Piero Calamandrei, spiega che la scuola pubblica è un “organo costituzionale” della democrazia, vale a dire un'istituzione che *attua, mette in pratica* la Costituzione, con il compito essenziale di promuovere la mobilità sociale, dunque la possibilità per gli allievi di migliorare la propria vita e la società: “La scuola è aperta a tutti – spiega Calamandrei nel 1950 in occasione di un convegno dell'Associazione a Difesa della Scuola Nazionale –. Lo stato deve quindi costituire scuole ottime per ospitare tutti. Questo è scritto nell'articolo 33 della Costituzione. La scuola di stato, la scuola democratica, è una scuola che ha un carattere unitario, è la scuola di tutti”⁵. Si tratta, dunque, di uno “strumento di eguaglianza civica, di questo rispetto per le libertà di tutte le fedi e di tutte le opinioni”⁶.

⁵ P. CALAMANDREI, *Per la scuola*, Sellerio, Palermo 2008 (ed. or. 1950), p. 89.

⁶ *Ivi*, p. 90.

Una tale prospettiva rende oggi irrinunciabile la scelta – espressa anche nel documento “La via italiana all’intercultura”⁷ – della “scuola comune”, che prevede l’inserimento degli alunni di cittadinanza non italiana all’interno delle classi scolastiche ordinarie, rifiutando la costruzione di luoghi di apprendimento separati. Solo un tale orientamento potrà consentire la traduzione di diritti di pari opportunità in materia di accesso e di riuscita scolastica in realtà effettive.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

BALDACCI M., *L’educazione interculturale e le classi-ponte*, in “Pedagogia più didattica”, n. 2, aprile 2009, pp. 33-38.

BRERA P.G., *Roma, bufera sulla scuola multietnica che cambia nome*, in “La Repubblica”, 19 maggio 2009, p. 19.

CALAMANDREI P., *Per la scuola*, Sellerio, Palermo 2008 (ed. or. 1950).

CAMERA DEI DEPUTATI, *Mozione 1-00033 Cota ed altri del 14 ottobre 2008*, Roma 2008.

Cappellini antisionisti per i bimbi della scuola Pisacane, in “La Repubblica”, 7 febbraio 2009, sez. Roma, p. 1.

DEMETRIO D., FAVARO G., *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, Franco Angeli, Milano 2002.

EURYDICE, *L’integrazione scolastica dei bambini immigrati in Europa*, Bruxelles 2004.

FAVARO G., *Né separati, né invisibili*, Centro Come, Milano 2008.

FAVARO G., *Più che un “tetto” servono risorse e orizzonti*, Centro Come, Milano 2010.

FIORUCCI M. (a cura di), *Una scuola per tutti. Idee e proposte per una didattica interculturale delle discipline*, Franco Angeli, Milano 2008.

GENTILE C., *Gli alunni stranieri in classe non devono essere troppi*, in “La Repubblica”, 3 febbraio 2009, Sez. Roma, p.4.

GOBBO F., *Pedagogia interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse*, Carocci, Roma 2000.

⁷ Ministero della Pubblica Istruzione - Osservatorio nazionale per l’integrazione degli alunni stranieri e per l’educazione interculturale, *La via italiana per la scuola interculturale e l’integrazione degli alunni stranieri*, cit., p. 7.

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA, *Circolare ministeriale n. 4 del 15 gennaio 2009*, Roma 2009.

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA, *Circolare ministeriale n. 2 dell'8 gennaio 2010*, Roma 2010.

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA, *La presenza degli alunni stranieri nelle scuole statali. Focus in breve sulla scuola*, Roma 2010.

MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE - Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale, *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, Roma 2007.

ONGINI V., NOSENGHI C., *Una classe a colori. Manuale per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, Vallardi, Milano 2009.

PINTO MINERVA F., *L'intercultura*, Laterza, Roma-Bari 2007.

PORTERA A., *Globalizzazione e pedagogia interculturale. Interventi nella scuola*, Centro Studi Erickson, Trento 2006.

SANTERINI M., *La qualità della scuola interculturale. Nuovi modelli per l'integrazione*, Centro Studi Erickson, Trento 2010.

SIG - Società Italiana di Glottologia, SLI - Società di Linguistica Italiana, AItLA - Associazione Italiana di Linguistica Applicata, GISCEL - Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica, *Nota tecnica alla mozione "Cota ed altri n. 1-00033"*, Roma 2008.

SUSI F. (a cura di), *Come si è stretto il mondo. L'educazione interculturale in Italia e in Europa. Teorie, esperienze e strumenti*, Armando, Roma 1999.

VII COMMISSIONE - Cultura, scienza e istruzione della Camera dei Deputati, *Risoluzione in Commissione 7-00140 del 1 aprile 2009*, Roma 2009.

*Finito di stampare
nel mese di settembre 2010
per conto della TECNODID Srl
Piazza Carlo III, 42 – 80137 Napoli
da Grafica Sud – Casalnuovo (NA)*