

Gli alunni di cittadinanza non italiana e l’orientamento scolastico

Fabrizio Pizzi

Abstract – *In Italy, the educational path of students with non-Italian citizenship presents some problems. On the basis of the latest ministerial reports available, it is possible to note that in the last two years of secondary school, the school attendance of foreign pupils decreases considerably, although it has improved over the years. To date, students from migrant backgrounds are present in all high school courses. However, it is possible to find that the majority of them are aimed at the technical-professional sector, in many cases choosing three-year professional education and training courses. This is a sort of “educational segregation”. The problems highlighted call into question the issue of scholastic guidance to be addressed to pupils of foreign origin and their families. This is a topic of considerable interest for socio-pedagogical research, representing one of the issues most highlighted by educational institutions.*

Riassunto – *In Italia, il percorso scolastico degli alunni con cittadinanza non italiana presenta alcune problematiche. Sulla base degli ultimi report ministeriali disponibili è possibile rilevare come nell’ultimo biennio della secondaria di II grado la frequenza scolastica degli alunni CNL diminuisca notevolmente, pur risultando in miglioramento nel corso degli anni. Ad oggi, gli studenti provenienti da contesti migratori sono presenti in tutti gli indirizzi di scuola superiore. Tuttavia, è possibile riscontrare come essi siano per la maggioranza rivolti al comparto tecnico-professionale, scegliendo in molti casi percorsi triennali di istruzione e formazione professionale. Si tratta di una sorta di “segregazione formativa”. Le problematiche evidenziate chiamano in causa il tema dell’orientamento scolastico da rivolgere agli alunni di origine straniera e alle loro famiglie. Trattasi di un tema di notevole interesse per la ricerca di ambito socio-pedagogico, rappresentando una delle questioni più evidenziate dalle istituzioni educative.*

Keywords – school, foreign students, foreign families, guidance, inequalities

Parole chiave – scuola, alunni stranieri, famiglie straniere, orientamento, disuguaglianze

Fabrizio Pizzi è Ricercatore confermato presso l’Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale. I principali interessi di ricerca vertono sui temi dell’inclusione, della pedagogia sociale e interculturale, dei fenomeni migratori. Tra le sue più recenti pubblicazioni: *Pedagogia interculturale e cambiamenti sociali* (Roma, Anicia, 2023); *Representaciones familiares y la migración. Un análisis social y educativo del fenómeno en Italia* (in G. Esparza, a cura di, *Sobre la familia. Realidades y representaciones sociales y culturales*, Tlalpan - Ciudad de México, Editorial NUN, 2023, pp. 157-191); *Students from Migrant Backgrounds and the Italian School: For an Inclusive Education* (in M.C. López López, F. Pizzi, P. Russo, a cura di, *The Frontiers of Inclusive Education. Theory and Practice in Italy and Spain*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2023, pp. 189-206).

1. Introduzione

La presenza degli alunni di origine straniera costituisce uno dei fenomeni più rilevanti che negli ultimi anni ha riguardato il nostro sistema scolastico¹. Gli alunni con cittadinanza non italiana² (CNI) sono aumentati in maniera significativa a partire dalla fine degli anni Novanta, fino a raggiungere un aumento davvero esponenziale nel corso dei primi anni Duemila. Recentemente la loro crescita è gradualmente rallentata sino quasi ad arrivare ad un punto di stallo. Sulla base degli ultimi dati disponibili, nel sistema formativo italiano è diminuita la percentuale di ragazzi neoarrivati o ricongiunti, mentre si è accresciuta la componente dei nati in Italia da genitori stranieri, che ormai costituiscono nettamente la maggioranza³.

È possibile rilevare come i tassi di scolarità degli studenti con background migratorio siano prossimi a quelli degli autoctoni, per lo meno sino alla fascia di età 14-16 anni. Invece, nell'ultimo biennio della secondaria di II grado la frequenza scolastica degli alunni CNI diminuisce notevolmente, pur risultando in miglioramento nel corso degli anni. Ciò rischia di impedire a oltre un terzo di essi, tra i 17 e i 18 anni, di realizzare una formazione più completa per l'inserimento nel mondo del lavoro⁴.

Tra i fattori di maggior rilievo, posti in evidenza riguardo al fenomeno degli alunni CNI presenti nelle scuole italiane, vi è lo sviluppo della scolarizzazione nel secondo ciclo, dove tuttavia si addensano le maggiori criticità. È qui che si concentra la necessità di realizzare misure e strategie più efficaci di prevenzione dell'insuccesso e della dispersione scolastica e formativa.

Ad oggi, gli studenti provenienti da contesti migratori sono presenti in tutti gli indirizzi di scuola superiore. Tuttavia, è possibile riscontrare come essi siano per la maggioranza rivolti al comparto tecnico-professionale, scegliendo in molti casi anche percorsi triennali di istruzione e formazione professionale. Si tratta di una sorta di "segregazione formativa"⁵.

Le problematiche evidenziate chiamano in causa il tema dell'orientamento scolastico da rivolgere agli alunni CNI e alle loro famiglie. Trattasi di un tema di notevole interesse per la ricerca di ambito socio-pedagogico, rappresentando una delle questioni più evidenziate dalle istituzioni educative.

¹ Cfr., tra gli altri, I. Bolognesi, *Percorsi interculturali per la scuola dell'infanzia e per la scuola primaria. Costruire dialogo e relazioni a partire dai bambini*, Milano, Franco Angeli, 2023; G. Favaro, *A scuola nessuno è straniero. Insegnare e apprendere nella scuola multiculturale*, Firenze, Giunti, 2011; M. Fiorucci, *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*, Milano, Franco Angeli, 2020; A. Granata, *Pedagogia delle diversità. Come sopravvivere un anno in una classe interculturale*, Roma, Carocci, 2016; V. Ongini, *Grammatica dell'integrazione. Italiani e stranieri a scuola insieme*, Bari-Roma, Laterza, 2019; D. Zoletto, *A partire dai punti di forza. Popular culture, eterogeneità, educazione*, Milano, Franco Angeli, 2020.

² Nel presente contributo utilizzeremo preferibilmente tale dicitura, ma faremo ricorso anche ad altri termini affini, per esigenze di alternanza lessicale.

³ Cfr. Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.S. 2021/2022*, agosto 2023.

⁴ *Ivi*, pp. 11-13.

⁵ Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, febbraio 2014, p. 14.

2. Gli alunni di cittadinanza non italiana e l'orientamento nei documenti ministeriali

Il Ministero dell'istruzione ha affrontato in più di un'occasione il tema dell'orientamento rivolto agli alunni CNI. Un primo documento utile ai fini della nostra analisi è *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, in cui si sottolinea la connessione tra l'orientamento e la relazione con le famiglie straniere. In particolare, attività di orientamento sono da realizzare sia in vista di una "scelta consapevole della scuola nella quale inserire i figli", fornendo le necessarie informazioni sul sistema formativo e sulla pluralità e peculiarità delle scuole presenti nel territorio, sia nel momento dell'accoglienza degli alunni, contestuale a quella delle loro famiglie. "È necessario, da parte della scuola, un ascolto capace di comprendere la specifica condizione in cui la famiglia si trova, quasi sempre contrassegnata da delicati percorsi di destrutturazione-ristrutturazione culturale, con frequenti crisi nelle relazioni intergenerazionali"⁶.

Vi sono poi le *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, in cui è possibile trovare riferimenti diretti e indiretti al tema dell'orientamento. Nella I parte del documento si fa riferimento alle differenze esistenti tra gli studenti italiani e quelli di origine straniera in merito alla scelta dei percorsi di studio successivi alla scuola secondaria di primo grado, che "suggeriscono di migliorare i processi di orientamento, al duplice fine di scongiurare sia il rischio del non proseguimento nel secondo ciclo, sia quello di scelte di percorso e di indirizzo determinate più dalla condizione socio-economica che dalle capacità e dagli interessi effettivi degli studenti"⁷. Nella II parte del documento vi è un punto specifico dedicato alla questione dell'orientamento. Per le famiglie di origine immigrata, tale fattore si pone già con la scuola dell'infanzia, giacché per esse, al contrario delle famiglie autoctone, la frequenza di questo ordine di scuola non è affatto generalizzata. Compito delle istituzioni è far comprendere quanto la scuola dell'infanzia rivesta un ruolo decisivo per la socializzazione e per un corretto apprendimento della lingua italiana⁸.

Sempre a partire da tale ordine scolastico, le famiglie sono chiamate a scegliere, all'interno di un determinato territorio, in quale scuola iscrivere i figli. Tale scelta si intreccia con i fenomeni di concentrazione dei gruppi immigrati presenti nei vari territori e con l'esigenza di mantenere caratteristiche di eterogeneità nella composizione delle classi. "Solo un'attenta e coordinata gestione da parte dei dirigenti scolastici, in collegamento con le istituzioni locali, può evitare la formazione di ghetti e, anche, lo sviluppo di eccessivi nomadismi dei bambini sul territorio"⁹.

⁶ *Ivi*, p. 14. Su tali aspetti, cfr. M. Ambrosini, *Famiglie nonostante. Come gli affetti sfidano i confini*, Bologna, il Mulino, 2019; P. Dusi, *Le famiglie "d'altrove"*, in L. Pati (a cura di), *Pedagogia della famiglia*, Brescia, La Scuola, 2014, pp. 75-85; C. Gozzoli, C. Regalia, *Migrazioni e famiglie. Percorsi, legami e interventi psicosociali*, Bologna, il Mulino, 2005; E. Scabini, G. Rossi (a cura di), *La migrazione come evento familiare*, Milano, Vita e Pensiero, 2008; M. Vinciguerra, *Famiglie migranti. Genitorialità e nuove sfide educative*, Trapani, Il Pozzo di Giacobbe, 2013.

⁷ Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, cit., p. 7.

⁸ Su tali questioni, cfr., tra gli altri, I. Bolognesi, *Insieme per crescere. Scuola dell'infanzia e dialogo interculturale*, Milano, Franco Angeli, 2013.

⁹ Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, cit., p. 14.

Possibile conseguenza di un orientamento non efficace è la concentrazione della maggioranza degli studenti stranieri (anche di chi ha fatto tutto il percorso di studi in Italia), verso l'istruzione tecnica e professionale. Mentre presso gli istituti tecnici si iscrivono più studenti CNI nati in Italia che nati all'estero, nell'istruzione professionale succede il contrario. Un'alta percentuale di studenti di origine straniera vi è anche nei percorsi triennali regionali di istruzione e formazione professionale¹⁰. Tale fenomeno, definito dal Ministero segregazione "formativa" (o "scolastica"), è riconducibile a molteplici fattori, quali la condizione socioeconomica delle famiglie immigrate e le aspettative di un inserimento professionale e lavorativo più rapido, ma anche a forme di inconsapevole pregiudizio da parte di docenti e dirigenti che portano a considerare i licei poco adatti ai ragazzi CNI, anche quando questi dimostrano buone capacità linguistiche e di apprendimento.

Altro documento utile per la nostra analisi sono gli *Orientamenti interculturali*, in cui si presta attenzione, in particolare, ai percorsi scolastici delle ragazze e dei ragazzi neoarrivati in Italia (NAI), spesso contraddistinti da difficoltà di inserimento immediato in una classe adeguata, da ritardo scolastico in ingresso, da una mancata considerazione delle conoscenze e competenze pregresse. Per gli ultraquattordicenni, contestualmente, si pone la questione dell'accoglienza e dell'orientamento nella scuola secondaria di secondo grado. Nei confronti di alunni e alunne NAI è da attuare uno specifico "piano di accoglienza/accompagnamento/orientamento che sostenga la loro scolarità almeno nei primi due anni dall'ingresso a scuola: corsi specifici e intensivi di Italiano L2, aiuto allo studio, attenzione all'inserimento sociale e relazionale, anche facendo ricorso a forme di peer tutoring e peer education"¹¹. Il documento ministeriale dedica altresì un paragrafo specifico al tema dell'orientamento e del ri-orientamento, ricordando come alla fine della scuola secondaria di primo grado spesso prevale l'attenzione a vere o presunte difficoltà delle famiglie straniere a sostenere percorsi di istruzione impegnativi. Risulta essenziale coinvolgere tali famiglie nell'elaborazione dei consigli di orientamento, così come realizzare incontri peer-to-peer tra gli alunni chiamati alla scelta e i giovani, italiani e non, che l'hanno già fatta negli anni precedenti. Per coloro che già frequentano la secondaria di secondo grado, particolare attenzione va riservata alla questione del riorientamento finalizzato ad un eventuale cambio di indirizzo. È pertanto "opportuno che nelle scuole vi siano docenti appositamente dedicati e formati alle attività orientative e, nel caso specifico, anche all'interazione con le famiglie straniere e con le loro aspettative in merito alla formazione scolastica dei figli"¹².

¹⁰ Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.S. 2021/2022*, cit., pp. 42-43.

¹¹ Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale, *Orientamenti Interculturali. Idee e Proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*, Roma, Ministero dell'Istruzione, 2022, p. 20.

¹² *Ivi*, p. 35. Sull'importanza del ruolo delle famiglie nelle scelte scolastiche degli alunni di origine immigrata, cfr., tra gli altri, S. Kewalramani, S. Phillipson, *Parental role in shaping immigrant children's subject choices and career pathway decisions in Australia*, in "International Journal for Educational and Vocational Guidance", 20, 2020, pp. 79-99.

3. Prospettive per l'orientamento rivolto agli alunni di cittadinanza non italiana

Nelle attuali società, l'internazionalizzazione e la presenza multiculturale sempre più marcata rendono indispensabile l'adattamento a nuove regole di convivenza che devono necessariamente tener conto di contesti di provenienza eterogenei. Questo rende ancora più complessi i percorsi per l'orientamento perché, al di là delle differenze socio-economiche, vanno considerate anche quelle culturali e religiose¹³. Non a caso, le nuove linee guida ministeriali sull'orientamento parlano di percorsi sempre più personalizzati, che possano accompagnare ciascun discente mettendone in evidenza le peculiari qualità, inclinazioni e bisogni¹⁴.

Un recente studio, che parte dal caso della regione Friuli Venezia Giulia e poi si amplia a livello nazionale, analizza un campione di Protocolli di accoglienza¹⁵ e le relative strategie, ad oggi adottate, per l'inclusione degli studenti CNI¹⁶. Le finalità di tali protocolli vanno oltre la fase di prima accoglienza e prestano una particolare attenzione ai fenomeni dell'insuccesso e dell'abbandono scolastici, temi strettamente connessi con quello dell'orientamento in uscita che, nei documenti esaminati, non sembra essere trattato in modo esplicito. Nonostante la mancanza di una specifica sezione dedicata all'orientamento, vi sono comunque riferimenti riconducibili a tale area, sia da un punto di vista amministrativo-burocratico sia comunicativo-relazionale sia educativo-didattico. Gli autori della ricerca ritengono tuttavia necessario rendere più completi i protocolli in vigore fornendo precise indicazioni sull'orientamento in uscita dei minori stranieri, spesso spinti a "fare scelte sulla prosecuzione dei propri studi che evidenziano una tendenza a sottostimare le proprie potenzialità e capacità [...] e che comportano evidenti ripercussioni sul loro futuro ruolo sociale e sulla stessa composizione della nostra società"¹⁷.

In tale ricerca, in base alle interviste effettuate al personale scolastico amministrativo e docente, emergono ulteriori criticità. Con riferimento, per esempio, alla tendenza degli studenti CNI ad indirizzarsi prevalentemente verso istituti professionali e tecnici, emerge la questione di un'insufficiente padronanza in uscita dal ciclo della scuola secondaria di primo grado delle competenze di tipo CALP¹⁸, necessarie per affrontare la lingua dello studio e il lessico disciplinare. Si tratta di lacune che possono condizionare la scelta della scuola secondaria di secondo grado.

¹³ Cfr. C. Bernabei, *Ri-orientare l'orientamento. Pratiche consolidate e nuove sfide nell'ottica dell'apprendimento permanente e dell'intercultura*, in "Quaderni di pedagogia della scuola", 5, 2, 2023, pp. 53-65.

¹⁴ Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Linee guida per l'orientamento*, dicembre 2022, p. 2. In ambito scolastico, ciò dà luogo ad una crescente attenzione nei confronti degli alunni con bisogni educativi speciali. In particolare, vi è la questione dell'orientamento rivolto a persone con disabilità. A tal riguardo, cfr. D. Chiusaroli, *Inclusione e Progetto di vita: un approccio olistico all'orientamento*, in "Lifelong Lifewide Learning", 20, 43, 2023, pp. 33-42.

¹⁵ È il documento, utilizzato in ambito scolastico, che include le indicazioni relative all'iscrizione e all'inserimento degli alunni di cittadinanza straniera.

¹⁶ F. Fusco, *La scuola plurale e il 'retrotterra' linguistico-culturale degli alunni con background migratorio*, in F. Fusco (a cura di), *Protocollo per l'accoglienza, l'inclusione e l'orientamento degli alunni con background migratorio*, Udine, Forum Edizioni, 2022, pp. 9-10.

¹⁷ F. Salvaggio, *Il quadro teorico-normativo*, in F. Fusco (a cura di), *Protocollo per l'accoglienza, l'inclusione e l'orientamento degli alunni con background migratorio*, cit., p. 41.

¹⁸ Cfr. J. Cummins, *Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters*, in "Working Papers on Bilingualism", 19, 1979, pp. 121-129.

Risulta pertanto fondamentale realizzare interventi per colmare eventuali lacune linguistiche in uscita, anche ai fini dell'orientamento verso le scelte future. Allo stesso tempo, vi è un'altra questione, connessa con la consapevolezza da parte degli studenti di origine straniera delle proprie competenze legate al pregresso bagaglio linguistico-culturale in loro possesso, fattore che non sembra essere adeguatamente valorizzato all'interno della pratica didattica quotidiana. Ciò emerge anche dall'analisi dei risultati delle prove INVALSI da cui si evince che, se in lingua italiana gli studenti CNI presentano un rendimento mediamente inferiore, nelle lingue straniere, invece, è pari o superiore a quello del resto della classe. Queste osservazioni ribadiscono l'importanza delle conoscenze e competenze di tipo linguistico-culturale possedute dagli studenti con background migratorio in rapporto all'acquisizione di contenuti disciplinari¹⁹.

Il tema dell'orientamento ha assunto negli ultimi anni una rilevanza notevole a livello educativo e scolastico²⁰. Tale tema, a ben vedere, non ha solo a che fare con scelte, fasi di passaggio, transizioni, ma anche con un'altra questione: quella delle disuguaglianze. Le conseguenze della scelta della scuola secondaria di secondo grado incidono sul tipo di esperienza formativa a cui si accede, sulla possibilità – o meno – di conseguire un titolo di studio universitario e sul destino lavorativo e sociale. Per ragazzi e ragazze che si trovano in una fase cruciale di costruzione della loro identità, le pratiche di orientamento possono aprire – o chiudere – orizzonti sociali e culturali. Romito si interroga “su quanto le ‘predilezioni’ che l'orientamento scolastico si propone di mettere in luce per guidare gli studenti nelle loro scelte siano legate alle loro origini sociali”²¹.

La scuola pubblica è chiamata a rispondere a una delle funzioni principali che le vengono attribuite dalla Costituzione della Repubblica, ossia l'uguaglianza delle opportunità per tutti gli alunni e le alunne. In Italia, tuttavia, i diversi percorsi che caratterizzano l'istruzione secondaria sembrano ancora riflettere un'allarmante segregazione di censo, di classe, di origine nazionale²². Invece di ridurre le disuguaglianze sociali e le differenze etniche, la scuola dell'obbligo a volte rischia di ampliarle. Nella scelta delle famiglie in merito a quale scuola iscrivere i propri figli, uno dei principali fattori è la ricerca di omogeneità socio-culturale, soprattutto nel caso di famiglie italiane di classe media. La fuga della *middle class* da certi tipi di scuole dà luogo a

¹⁹ Cfr. G. Baldo, F. Salvaggio, *Strumenti teorico-pratici per l'orientamento: accertamento delle competenze raggiunte*, in F. Fusco (a cura di), *Protocollo per l'accoglienza, l'inclusione e l'orientamento degli alunni con background migratorio*, cit., p. 183. Tuttavia, come ricordano gli autori della ricerca, l'inclusione nella pratica educativa di riferimenti a tali saperi si scontra con una serie di limitazioni legate all'organizzazione della didattica, alla formazione degli insegnanti e ai materiali didattici a loro disposizione.

²⁰ A riguardo, cfr., tra gli altri, R. Biagioli, *L'orientamento formativo. Modelli pedagogici e prospettive didattiche*, Pisa, ETS, 2023; A. Cunti, *L'orientamento formativo per prevenire la dispersione scolastica: analisi e strategie d'intervento*, in “Civitas educationis”, VI, 2, 2017, pp. 83-98; A. Cunti, A. Priore, *Aiutami a scegliere. L'orientamento nella relazione educativa*, Milano, Franco Angeli, 2020; F. Lo Presti, *Educare alle scelte. L'orientamento formativo per la costruzione di identità critiche*, Roma, Carocci, 2010.

²¹ M. Romito, *Una scuola di classe. Orientamento e disuguaglianza nelle transizioni scolastiche*, Milano, Guerini Scientifica, 2016, p. 11.

²² Su tali questioni, cfr. D. Azzolini, *A new form of educational inequality? What we know and what we still do not know about the immigrant-native gap in Italian schools*, in “Italian Journal of Sociology of Education”, 1, 2011, pp. 197-222; C. Borgna, *Studiare da straniero. Immigrazione e disuguaglianze nei sistemi scolastici europei*, Bologna, il Mulino, 2021; R. Ricucci, *Il liceo all'orizzonte? Studenti stranieri, famiglie e insegnanti a confronto*, in “Mondi migranti”, 17, 2, 2012, pp. 123-148.

fenomeni di tipo segregativo, ossia alla concentrazione di gruppi svantaggiati in alcuni istituti scolastici²³. Il fenomeno è definito anche *white flight* (“fuga dei bianchi”), termine apparso per la prima volta in Italia in uno studio del Politecnico di Milano nel 2017. Tale ricerca sembra dimostrare che la segregazione è l’esito di una “fuga degli italiani” verso le scuole private o più qualificate e quelle a forte dominanza di autoctoni. Il risultato è una netta separazione tra gli alunni autoctoni di classe sociale elevata e quelli stranieri o svantaggiati socialmente²⁴.

L’indagine condotta a Milano dal Politecnico mostra come la composizione degli iscritti nelle scuole statali accentui le tendenze presenti sul territorio. Anche in una prospettiva socio-economica, vi è una tendenza alla polarizzazione, con le scuole collocate in aree già svantaggiate che fanno segnare indici di svantaggio ancora più elevati. Quella che emerge è una dinamica “centripeta”, contraddistinta dalla propensione ad evitare le scuole dei quartieri particolarmente disagiati. Infatti, la probabilità di spostarsi aumenta notevolmente sia per quegli italiani che risiedono in quartieri fortemente etnicizzati sia per quelli residenti nei quartieri più poveri. E il sommarsi delle due dimensioni ha delle conseguenze sugli apprendimenti²⁵.

A fronte di quei fattori che, ancora oggi, a cinquant’anni dalle denunce di don Milani sulla scuola classista, possono ostacolare i processi di mobilità o emancipazione sociale, l’orientamento scolastico può svolgere un ruolo fondamentale per rendere il sistema di istruzione più equo. Tuttavia dipende molto da come esso viene realizzato, giacché può tanto essere di aiuto nella costruzione delle soggettività, delle ambizioni e delle scelte degli studenti, quanto favorire la loro adesione cognitiva allo status quo e alle disuguaglianze che lo attraversano: “anziché svolgere un ruolo propulsivo capace di innescare traiettorie impreviste e dunque cambiamento sociale, le pratiche di orientamento osservate appaiono infatti come una forza tesa alla riproduzione del senso comune, con le disparità sociali che produce e che legittima, e dunque alla conservazione dell’esistente”²⁶.

Emerge pertanto l’esigenza di formare orientatori e docenti sul tema degli stereotipi e dei pregiudizi, in particolare – nel nostro caso – di quelli connessi con la classe sociale e l’origine nazionale/etnica, in modo da poter “offrire una visione più ampia e meno condizionata ai propri

²³ Le famiglie possono scegliere all’interno dell’intero sistema pubblico oppure rivolgersi alle scuole private. Sin dagli anni ‘90, a livello europeo, si è diffusa la tendenza alla liberalizzazione della scelta, presentata spesso come una strategia anti-segregazione scolastica. Gli esiti, tuttavia, non sembrano confermare tali intenzioni. Da una parte, è vero che tali misure hanno permesso maggiore mobilità, dall’altra non si è riusciti del tutto a promuovere maggiore uguaglianza. Su tali aspetti, cfr. Council of Europe Commissioner for Human Rights, *Fighting school segregation in Europe through inclusive education: a position paper*, Council of Europe, September 2017.

²⁴ Cfr. C. Pacchi, C. Ranci (a cura di), *White flight a Milano. La segregazione sociale ed etnica nelle scuole dell’obbligo*, Milano, Franco Angeli, 2017.

²⁵ Su tali aspetti, cfr. altresì B. Gross, *Eterogeneità e disuguaglianze educative. Prospettive dalla pedagogia interculturale*, Milano, Franco Angeli, 2022; F. Biondi Dal Monte, S. Frega, *Per l’uguaglianza sostanziale tra i banchi di scuola. Immigrazione, inclusione e contrasto alla dispersione scolastica*, Milano, Franco Angeli, 2023.

²⁶ M. Romito, *Una scuola di classe. Orientamento e disuguaglianza nelle transizioni scolastiche*, cit., p. 20. Alcuni studiosi collegano il tema dell’orientamento a quello della giustizia sociale. Cfr., a tal riguardo, S. Vehviläinen, A.M. Souto, *How does career guidance at schools encounter migrant young people? Interactional practices that hinder socially just guidance*, in “International Journal for Educational and Vocational Guidance”, 22, 2022, pp. 449-466.

studenti e alle famiglie, funzionale all'effettiva valorizzazione delle aspirazioni, dei talenti, delle competenze dei ragazzi e delle ragazze²⁷. Di fronte a situazioni complesse di orientamento non efficace o di insuccesso scolastico, soprattutto nel caso di studenti provenienti da contesti sociali ed educativi vulnerabili, come ad esempio gli alunni di origine straniera, possibili prospettive giungono dall'approccio educativo interculturale, per il tramite del quale si può contribuire a realizzare una scuola maggiormente inclusiva²⁸.

In considerazione di quanto sin qui analizzato, emerge il tema delle competenze dei professionisti che devono confrontarsi con la diversità culturale in ambito educativo. La prospettiva che si intende qui sostenere è quella del bisogno di formazione di tipo interculturale²⁹.

A detta di M. Santerini, più che un insieme di conoscenze o di abilità strumentali, la dimensione interculturale rappresenta un punto di vista, un approccio, i cui contenuti non possono essere appresi per il tramite di un corso di aggiornamento. Essa riguarda piuttosto "un modo di cogliere la dimensione antropologica nei processi formativi". In sintesi, si tratta di formare educatori, insegnanti, operatori "sensibili alle culture"³⁰.

Secondo M. Fiorucci, il tema della formazione interculturale è strettamente connesso con quello delle competenze di chi si trova ad agire nei contesti educativi. Basandosi su alcuni specifici punti di riferimento, lo studioso individua alcuni elementi utili per la progettazione di un percorso formativo interculturale. Si menzionano, tra gli altri, i seguenti:

– Assumere una prospettiva di "etnocentrismo critico" ed essere disponibili a decostruire le proprie rappresentazioni pregiudizievoli³¹. L'autore si rifà ad E. De Martino, il quale, parlando di "etnocentrismo critico"³², si riferisce all'impossibilità e all'inutilità di uscire dalla propria tradizione culturale, quindi dal proprio etnocentrismo, che però deve farsi critico, ossia non dogmatico e consapevole della limitatezza del proprio giudizio, in quanto non dimentica mai la propria origine storica.

– Assumere una prospettiva di decentramento cognitivo, affettivo ed esistenziale. Si tratta di favorire negli educandi la capacità di decentrarsi, ma ciò è possibile se gli stessi educatori sono pronti a mettere in discussione se stessi, le proprie rappresentazioni e le proprie emozioni.

²⁷ S. Guetta, T. Chiappelli, *La scuola abbandonata. Il contrasto alla dispersione scolastica attraverso l'orientamento formativo: riflessioni su una ricerca e strategie di intervento*, Roma, Aracne, 2020, p. 160.

²⁸ Cfr. J. J. Leiva Olivencia, I. Mac Fadden, E. López Meneses, *L'educazione interculturale come motivazione e pratica per prevenire l'abbandono e la dispersione scolastica negli alunni immigrati*, in "Civitas Educationis", VI, 2, 2017, pp. 133-146.

²⁹ Cfr., a tal riguardo, M. Fiorucci, *Gli altri siamo noi. La formazione interculturale degli operatori dell'educazione*, Roma, Armando, 2011; M. Fiorucci, *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*, Milano, Franco Angeli, 2020; A. Portera, C.A. Grant (Eds.), *Intercultural Education and Competences. Challenges and Answers for the Global World*, Newcastle upon Tyne, Cambridge Scholars Publishing, 2017; A. Portera, M. Milani (Eds.), *Competenze interculturali e successo formativo*, Pisa, ETS, 2019; P. Reggio, M. Santerini (Eds.), *Le competenze interculturali nel lavoro educativo*, Roma, Carocci, 2014.

³⁰ M. Santerini, *Da stranieri a cittadini. Educazione interculturale e mondo globale*, Milano, Mondadori, 2017, p. 131.

³¹ M. Fiorucci, *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*, cit., p. 104.

³² E. De Martino, *La fine del mondo. Contributo all'analisi delle apocalissi culturali*, Torino, Einaudi, 1977, p. 333.

L'educatore dovrebbe essere quindi in grado di effettuare un decentramento cognitivo, che si basa sull'abilità del soggetto di uscire dal proprio schema di riferimento esistenziale e valoriale.

– Essere consapevoli del proprio ruolo di mediatori interculturali e apprendere a mediare con il “metodo degli shock culturali”. Secondo Fiorucci, il concetto di mediazione si basa sull'idea che l'agire e il pensare si esprimono per il tramite di una dialettica tra diversi fattori che di volta in volta raggiungono punti di sintesi, di parziale ricomposizione tra spinte diverse³³.

– La prospettiva interculturale, pur scontrandosi a volte con possibili ostacoli di ordine culturale, istituzionale e politico, sembra essere la migliore opzione per un'educazione inclusiva, anche se non sembra ancora del tutto adeguatamente implementata e sostenuta, soprattutto per quanto concerne la sua traducibilità operativa nelle prassi educative e sociali³⁴.

4. Bibliografia di riferimento

Ambrosini, M., *Famiglie nonostante. Come gli affetti sfidano i confini*, Bologna, il Mulino, 2019.

Azzolini D., *A new form of educational inequality? What we know and what we still do not know about the immigrant-native gap in Italian schools*, in “Italian Journal of Sociology of Education”, 1, 2011, pp. 197-222.

Bernabei C., *Ri-orientare l'orientamento. Pratiche consolidate e nuove sfide nell'ottica dell'apprendimento permanente e dell'interculturalità*, in “Quaderni di pedagogia della scuola”, 5, 2, 2023, pp. 53-65.

Biagioli R., *L'orientamento formativo. Modelli pedagogici e prospettive didattiche*, Pisa, ETS, 2023.

Biondi Dal Monte F., Frega S., *Per l'uguaglianza sostanziale tra i banchi di scuola. Immigrazione, inclusione e contrasto alla dispersione scolastica*, Milano, Franco Angeli, 2023.

Bolognesi I., *Insieme per crescere. Scuola dell'infanzia e dialogo interculturale*, Milano, Franco Angeli, 2013.

Bolognesi I., *Percorsi interculturali per la scuola dell'infanzia e per la scuola primaria. Costruire dialogo e relazioni a partire dai bambini*, Milano, Franco Angeli, 2023.

Borgna C., *Studiare da straniero. Immigrazione e diseguaglianze nei sistemi scolastici europei*, Bologna, il Mulino, 2021.

Chiusaroli D., *Inclusione e Progetto di vita: un approccio olistico all'orientamento*, in “Lifelong Lifewide Learning”, 20, 43, 2023, pp. 33-42.

Cohen-Emerique M., *Per un approccio interculturale nelle professioni sociali e educative*, Trento, Erickson, 2017.

³³ M. Fiorucci, *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*, cit., p. 105. Lo studioso si rifà qui a M. Cohen-Emerique, la quale propone una metodologia formativa denominata “metodo degli shock culturali” o anche “metodo degli incidenti critici”. Cfr. M. Cohen-Emerique, A. Rothberg, *Il metodo degli shock culturali. Manuale di formazione per il lavoro sociale e umanitario*, Milano, Franco Angeli, 2016.

³⁴ A tal riguardo, cfr. M. Cohen-Emerique, *Per un approccio interculturale nelle professioni sociali e educative*, Trento, Erickson, 2017.

Cohen-Emerique M., Rothberg A., *Il metodo degli shock culturali. Manuale di formazione per il lavoro sociale e umanitario*, Milano, Franco Angeli, 2016.

Council of Europe Commissioner for Human Rights, *Fighting school segregation in Europe through inclusive education: a position paper*, Council of Europe, September 2017.

Cummins J., *Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters*, in "Working Papers on Bilingualism", 19, 1979, pp. 121-129.

Cunti A., *L'orientamento formativo per prevenire la dispersione scolastica: analisi e strategie d'intervento*, in "Civitas educationis", VI, 2, 2017, pp. 83-98.

Cunti A., Priore A., *Aiutami a scegliere. L'orientamento nella relazione educativa*, Milano, Franco Angeli, 2020.

De Martino E., *La fine del mondo. Contributo all'analisi delle apocalissi culturali*, Torino, Einaudi, 1977.

Dusi P., *Le famiglie "d'altrove"*, in L. Pati (a cura di), *Pedagogia della famiglia*, Brescia, La Scuola, 2014, pp. 75-85.

Favaro G., *A scuola nessuno è straniero. Insegnare e apprendere nella scuola multiculturale*, Firenze, Giunti, 2011.

Fiorucci M., *Gli altri siamo noi. La formazione interculturale degli operatori dell'educazione*, Roma, Armando, 2011.

Fiorucci M., *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*, Milano, Franco Angeli, 2020.

Fusco F. (a cura di), *Protocollo per l'accoglienza, l'inclusione e l'orientamento degli alunni con background migratorio*, Udine, Forum Edizioni, 2022.

Gozzoli C., Regalia C., *Migrazioni e famiglie. Percorsi, legami e interventi psicosociali*, Bologna, il Mulino, 2005.

Granata A., *Pedagogia delle diversità. Come sopravvivere un anno in una classe interculturale*, Roma, Carocci, 2016.

Gross B., *Eterogeneità e diseguaglianze educative. Prospettive dalla pedagogia interculturale*, Milano, Franco Angeli, 2022.

Guetta S., Chiappelli T., *La scuola abbandonata. Il contrasto alla dispersione scolastica attraverso l'orientamento formativo: riflessioni su una ricerca e strategie di intervento*, Roma, Aracne, 2020.

Kewalramani S., Phillipson S., *Parental role in shaping immigrant children's subject choices and career pathway decisions in Australia*, in "International Journal for Educational and Vocational Guidance", 20, 2020, pp. 79-99.

Leiva Olivencia J. J., Mac Fadden I., López Meneses E., *L'educazione interculturale come motivazione e pratica per prevenire l'abbandono e la dispersione scolastica negli alunni immigrati*, in "Civitas Educationis", VI, 2, 2017, pp. 133-146.

Lo Presti F., *Educare alle scelte. L'orientamento formativo per la costruzione di identità critiche*, Roma, Carocci, 2010.

Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Linee guida per l'orientamento*, dicembre 2022.

Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Gli alunni con cittadinanza non italiana*. A.S.

2021/2022, agosto 2023.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, febbraio 2014.

Ongini V., *Grammatica dell'integrazione. Italiani e stranieri a scuola insieme*, Bari-Roma, Laterza, 2019.

Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale, *Orientamenti Interculturali. Idee e Proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*, Roma, Ministero dell'Istruzione, 2022.

Pacchi C., Ranci C. (a cura di), *White flight a Milano. La segregazione sociale ed etnica nelle scuole dell'obbligo*, Milano, Franco Angeli, 2017.

Portera A., Grant C.A. (Eds.), *Intercultural Education and Competences. Challenges and Answers for the Global World*, Newcastel upon Tyne, Cambridge Scholars Publishing, 2017.

Portera A., Milani M. (a cura di), *Competenze interculturali e successo formativo*, Pisa, ETS, 2019.

Reggio P., Santerini M. (a cura di), *Le competenze interculturali nel lavoro educativo*, Roma, Carocci, 2014.

Ricucci R., *Il liceo all'orizzonte? Studenti stranieri, famiglie e insegnanti a confronto*, in "Mondi migranti", 17, 2, 2012, pp. 123-148.

Romito M., *Una scuola di classe. Orientamento e disuguaglianza nelle transizioni scolastiche*, Milano, Guerini Scientifica, 2016.

Santerini M., *Da stranieri a cittadini. Educazione interculturale e mondo globale*, Milano, Mondadori, 2017.

Scabini E., Rossi G. (a cura di), *La migrazione come evento familiare*, Milano, Vita e Pensiero, 2008.

Vehviläinen S., Souto A.M., *How does career guidance at schools encounter migrant young people? Interactional practices that hinder socially just guidance*, in "International Journal for Educational and Vocational Guidance", 22, 2022, pp. 449-466.

Vinciguerra, M., *Famiglie migranti. Genitorialità e nuove sfide educative*, Trapani, Il Pozzo di Giacobbe, 2013.

Zoletto D., *A partire dai punti di forza. Popular culture, eterogeneità, educazione*, Milano, Franco Angeli, 2020.

Data di ricezione dell'articolo: 10 giugno 2024

Date di ricezione degli esiti del referaggio in doppio cieco: 5 e 14 luglio 2024

Data di accettazione definitiva dell'articolo: 26 luglio 2024