

## *Scelte scolastiche, canalizzazione formativa e opportunità sociali degli allievi di origine immigrata*

Marco Catarci

**Abstract** – *The contribution offers a pedagogical analysis of the scholastic choices carried out by immigrant students in the Italian secondary schools. In this perspective, a deep analysis of the educational needs of students with immigrant background is necessary. These needs include linguistic assistance, jointly with social care and orientation support. 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.*

**Abstract** – *Questo intervento offre un’analisi pedagogica delle scelte scolastiche degli studenti immigrati nelle scuole secondarie italiane. In questa prospettiva, è necessario un esame approfondito dei bisogni educativi degli studenti che hanno alle spalle famiglie immigrate. Questi bisogni comprendono l’assistenza linguistica, unitamente ad attenzione alla dimensione sociale ed al sostegno dell’orientamento. La scelta del “modello integrato” rappresenta, in questo senso, un orientamento peculiare di un approccio interculturale, nel quale ogni studente può trovare uguali opportunità di accesso di promozione educativa.*

**Marco Catarci** (Bracciano-RM, 1978) è ricercatore e docente di Pedagogia sociale presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell’Università degli Studi Roma Tre, dove collabora con il CREIFOS (Centro di ricerca sull’educazione interculturale e sulla formazione allo sviluppo). Ha partecipato a numerose ricerche in campo educativo e sociale, è autore di volumi, saggi e articoli sui temi della formazione, dell’immigrazione e dell’inclusione sociale dei rifugiati. Tra di essi: *All’incrocio dei saperi. Una didattica per una società multiculturale* (Roma, Anicia, 2004); *Il pensiero disarmato. La pedagogia della nonviolenza di Aldo Capitini* (Torino, EGA, 2007); *L’integrazione dei rifugiati. Formazione e inclusione nelle rappresentazioni degli operatori sociali* (Milano, FrancoAngeli, 2011).

### **1. Presenza e canalizzazione formativa degli alunni con cittadinanza non italiana**

In Italia il fenomeno migratorio ha raggiunto ormai, con la presenza di circa 5 milioni di immigrati, le proporzioni di altri Paesi Europei di più antica tradizione migratoria<sup>1</sup>, con effetti non più trascurabili sul sistema di istruzione nazionale. Basti pensare che, negli ultimi quindici anni, il numero di studenti con cittadinanza non italiana (censiti annualmente dal Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca) si è decuplicato, passando dalle 59.389 unità dell’a.s. 1996-97 alle 755.939 dell’a.s. 2011-12, modificando profondamente la composizione della popolazione scolastica nazionale.

<sup>1</sup> Caritas-Migrantes, *Dossier Statistico Immigrazione 2012*, Roma, Idos, 2012, p. 12.

Con un incremento di 45.676 unità rispetto all'anno precedente e una crescita particolarmente significativa nella scuola dell'infanzia, la presenza degli alunni con cittadinanza non italiana rappresenta, senza dubbio, una realtà strutturale del sistema scolastico italiano: l'incidenza degli stranieri sulla popolazione scolastica complessiva è in media dell'8,4%<sup>2</sup>.

Caratteristica peculiare di questa presenza è l'estrema eterogeneità delle provenienze di origine (ben 193 differenti nazionalità)<sup>3</sup>, dalla quale scaturisce una complessità facilmente intuibile nel momento in cui ci si propone di progettare iniziative indirizzate all'inclusione sociale e formativa degli allievi immigrati. In particolare, le cittadinanze più rappresentate nel sistema scolastico nazionale sono, nell'ordine, quelle della Romania (con 141.050 unità, pari al 18,7% dell'intera popolazione scolastica non italiana), l'Albania (103.000; 13,6%) e il Marocco (95.912; 12,7%).

Anche la distribuzione abbastanza uniforme degli studenti stranieri nei diversi ordini scolastici conferma il carattere strutturale della loro presenza: il 20,7% frequenta la scuola dell'infanzia, il 35,5% quella primaria, il 22% quella secondaria di I grado e il 21,7% quella secondaria di II grado.

Se si osserva l'incidenza degli allievi immigrati sul totale della popolazione, si conferma la maggiore presenza, storicamente riscontrata, nella scuola primaria, con il 9,5% degli allievi di origine straniera (pari, in termini assoluti, a 268.671 alunni). Seguono la scuola secondaria di I grado con una incidenza del 9,3% (166.043 allievi), la scuola secondaria di II grado con il 6,2% (164.524 studenti) e, infine, la scuola dell'infanzia con il 9,2% dei bambini frequentanti questo ordine di scuola di origine straniera (156.701 allievi) (tab. 1).

Un altro aspetto di rilievo concerne la presenza femminile, che, tra gli alunni con cittadinanza non italiana, è in media del 47,6%, con una percentuale più alta registrata negli istituti secondari di II grado (49,5%, prevalentemente negli ex istituti magistrali, nei licei classici e linguistici).

Una riflessione specifica merita la condizione di coloro che, all'interno della popolazione degli studenti con cittadinanza non italiana, sono nati in Italia: una quota che è aumentata nel corso degli ultimi anni, passando dal 34,7% nell'a.s. 2007/08 al 44,2% dell'a.s. 2011/12 (corrispondente a 334.284 alunni). L'incidenza più elevata si registra nelle scuole dell'infanzia (l'80,4% degli iscritti con cittadinanza straniera è nato in Italia) e nelle scuole primarie (54,1%), a prova del fatto che il fenomeno è destinato ad aumentare negli anni a venire<sup>4</sup>. Va osservato che una distinzione tra nati in Italia e all'estero è cruciale nel caso degli alunni con cittadinanza non italiana, dal momento che l'esperienza scola-

<sup>2</sup> MIUR-ISMU, *Alunni con cittadinanza non italiana Approfondimenti e analisi. Rapporto nazionale. A.s. 2011/2012*, Milano, Fondazione ISMU, 2013, p. 10.

<sup>3</sup> *Op. cit.*, p. 3.

<sup>4</sup> *Op. cit.*, pp. 11-12.

stica di uno studente che ha effettuato tutto il suo percorso scolastico nel sistema scolastico italiano è, in genere, assai diversa da quella di un “alunno neo arrivato”: quest’ultimo manifesta solitamente anche più consistenti bisogni di conoscenza della lingua italiana e di orientamento nel sistema scolastico del nostro Paese.

Un’analisi della distribuzione degli alunni con cittadinanza non italiana nel sistema scolastico nazionale segnala, infine, un aspetto allarmante sul piano delle opportunità formative e sociali, veicolato da una vera e propria “canalizzazione formativa” che si realizza nel segmento dell’istruzione secondaria di II grado, accompagnata, tra l’altro, da una consistente dispersione scolastica nel passaggio dalla scuola secondaria di I grado a quella di II grado.

Va osservato, infatti, che solo il 63% degli allievi con cittadinanza non italiana che ha frequentato una scuola secondaria di I grado si iscrive, poi, ad una scuola secondaria di II grado. In questo senso, il caso più drammatico è rappresentato dalle vicende dei quasi 12 mila studenti Rom, Sinti e Camminanti, la cui distribuzione tra i diversi ordini del sistema scolastico italiano mette in luce una inquietante dispersione scolastica: gli alunni Rom, Sinti e Camminanti inseriti nell’istruzione primaria sono, infatti, 6.416, una quota corrispondente a poco più della metà di essi è poi iscritta alla scuola secondaria superiore di I grado, mentre soltanto 134 studenti Rom, Sinti e Camminanti sono iscritti, su tutto il territorio nazionale, alle scuole secondarie di II grado<sup>5</sup>.

Ciò che colpisce maggiormente nel momento in cui si prendono in esame le scelte della tipologia della scuola secondaria di II grado compiute dagli alunni con cittadinanza non italiana è che proprio nel primo snodo nel quale si realizza una distinzione tra allievi, dopo il percorso comune del primo ciclo di istruzione, si registra una marcata differenziazione tra le scelte degli alunni con cittadinanza non italiana e quelle dei compagni autoctoni. Mentre quasi la metà degli italiani (47,8%) frequenta i licei (compresa l’istruzione artistica) e solo il 18,9% di essi è iscritto a istituti professionali, per gli allievi di origine immigrata la situazione appare, di fatto, capovolta: solo il 19,3% di essi frequenta il liceo, mentre tre quarti (77,7%) sono iscritti a istituti tecnici e professionali (il 39,4% a istituti professionali e il 38,3% a istituti tecnici). Si profila, così, una distinzione formativa che senza dubbio prefigura, in modo preoccupante, successive differenziazioni nei percorsi di inserimento nella società e nel mercato del lavoro, con conseguenze evidenti sul piano della capacità del soggetto di compiere scelte consapevoli, di realizzarsi e influire nel proprio contesto di vita. A questo proposito, è stato persino calcolato come uno studente straniero abbia una probabilità relativa di iscriversi a un istituto professionale quasi tri-

<sup>5</sup> *Op. cit.*, p. 8.

pla rispetto ad un italiano (tab. 2)<sup>6</sup>.

Va osservato che una tale canalizzazione formativa è all'origine anche di vincoli e ostacoli per l'accesso all'istruzione universitaria. Come segnala una ricerca dell'European Migration Network, in Italia la presenza di alunni stranieri nelle Università resta infatti inferiore rispetto a quella registrata in molti altri Paesi europei: in Gran Bretagna ci sono 550mila studenti universitari con cittadinanza non nazionale, in Germania e Francia 250mila, mentre in Italia solo 70mila (nel nostro Paese l'incidenza degli stranieri sul totale della popolazione passa dal 4,5% tra gli immatricolati, al 3,8% tra gli iscritti complessivi all'università, fino al 2,7% tra i laureati)<sup>7</sup>.

Un ulteriore segnale della differenziazione in termini di opportunità sociali tra ragazzi con background migratorio e autoctoni è rappresentato dalla cospicua presenza di ragazzi con cittadinanza non nazionale all'interno della popolazione NEET (acronimo inglese di “*Not in Education, Employment or Training*”, vale a dire “Non studia, non lavora, non è in formazione”). Nell'Unione Europea, i giovani tra i 15 e i 24 anni che si trovano in questo stato di drammatica “sospensione”, senza alcuna attività formativa o lavorativa in corso, sono circa 7,5 milioni; ad essi vanno poi aggiunti altri 6,5 milioni di giovani nella stessa condizione nella fascia d'età tra i 25 e i 29 anni<sup>8</sup>. I tassi più alti di NEET vengono registrati, nell'Unione Europea, in Bulgaria, Italia, Grecia, Spagna e Irlanda. Nel nostro Paese, il tasso di giovani NEET è particolarmente preoccupante: tale condizione riguarda il 21,1% della popolazione tra i 15 e i 24 anni; in pratica, 1 giovane su 5. Il tasso italiano di NEET risulta elevato, infine, per tutte le fasce d'età: l'Eurostat segnala un'incidenza dell'11,9% nella fascia 15-19 anni, 29,5% in quella 20-24 anni, 28,9% in quella 25-29 anni, 27,6% in quella 30-34 anni.

In questo scenario appare significativo, infine, quanto emerge da un'indagine condotta da Eurofound (la Fondazione europea per il miglioramento delle condizioni di vita e di lavoro), che mostra come gli immigrati abbiano addirittura il 70% in più di probabilità di diventare NEET rispetto agli autoctoni<sup>9</sup>.

<sup>6</sup> *Op. cit.*, p. 16.

<sup>7</sup> EMN-European Migration Network, *Gli studenti internazionali nelle università italiane: indagine empirica e approfondimenti*, Roma, Idos, 2013, p. 45.

<sup>8</sup> Eurofound-European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions, *NEETs – Young people not in employment, education or training: Characteristics, costs and policy responses in Europe*, Luxembourg, Publications Office of the European Union, 2012, pp. 27-33.

<sup>9</sup> *Op. cit.*, p. 24.

## 2. La seconda generazione tra mancato riconoscimento e scarse opportunità sociali

Il profilo della distribuzione degli allievi con cittadinanza non italiana nel sistema scolastico italiano e, in particolare, la loro canalizzazione formativa nel segmento dell'istruzione secondaria di II grado evidenzia un tema cruciale nell'odierna società multiculturale: quello delle scarse opportunità formative e sociali per i ragazzi con cittadinanza non italiana. Una questione che appare emblematica nel caso della seconda generazione della migrazione, la cui incidenza è quasi della metà nel sistema scolastico con un trend di progressivo aumento per il futuro. La seconda generazione è composta dai giovani figli di immigrati che arrivano nel nostro Paese in età precoce (effettuando così tutto il percorso di prima socializzazione in Italia) o che addirittura sono nati nel nostro Paese: per essi, la questione delle scarse opportunità sociali appare aggravata dal mancato riconoscimento giuridico della cittadinanza.

In Italia i giovani di seconda generazione dell'immigrazione non acquisiscono, infatti, la cittadinanza automaticamente al momento del compimento della maggiore età, poiché tale *status* viene conferito nel nostro Paese in base al principio dello *ius sanguinis* (si consegue la cittadinanza per effetto della discendenza o della filiazione, ad esempio in quanto figli di un cittadino) anziché per *ius soli* (in questo caso, sarebbe cittadino il soggetto nato sul territorio dello Stato, indipendentemente dalla cittadinanza posseduta dai genitori). Pur essendo, nei fatti, “nuovi cittadini italiani”, spesso anche con un vago riferimento alla cultura d'origine dei propri genitori, molti dei ragazzi di seconda generazione restano così esclusi dal riconoscimento della cittadinanza, che si traduce, poi, in un mancato riconoscimento anche di un ruolo effettivo nella società.

Va osservato che il tema delle differenti opportunità sociali dei ragazzi di seconda e terza generazione si è già posto, negli anni scorsi, in diversi Paesi europei in termini conflittuali, mostrando che tale questione concerne non tanto una particolare porzione della popolazione, quanto piuttosto la complessiva tenuta della coesione sociale delle odierne democrazie multiculturali.

L'esempio più emblematico è quello rappresentato dal caso delle *banlieues* (dal francese, “periferie”) parigine, dove nel 2005 esplose una rivolta che durò circa tre settimane con sommosse (scontri, incendi, lanci di sassi contro la polizia) di giovani abitanti dei quartieri (tra i quali molti ragazzi francesi, di seconda e terza generazione dell'immigrazione), che portarono il governo francese a dichiarare lo “stato d'emergenza”. Il *casus belli* venne offerto, in particolare, dalla morte avvenuta il 27 ottobre 2005 a Clichy-sous-Bois di due adolescenti, fulminati all'interno di una cabina elettrica mentre fuggivano inseguiti da una pattuglia di polizia. Il clima di tensione si intensificò con le dichiara-

zioni dell'allora Ministro degli Interni Nicolas Sarkozy che definì i giovani in rivolta "*racaille*" ("feccia"). Ma le ragioni della rabbia, come ha osservato lo storico medievista Jacques Le Goff, erano ben più profonde e avevano a che fare con la mancanza di effettive opportunità sociali, con lo svantaggio socio-economico, con una politica che aveva soppresso gli spazi di mediazione sociale (ad esempio, gli interventi educativi e sociali per costruire forme di dialogo tra le comunità)<sup>10</sup>. Quella delle *banlieues* non è però una vicenda isolata. Episodi analoghi si sono verificati, successivamente, anche a Londra, nell'agosto 2011, e – nonostante il contesto senza dubbio di welfare "avanzato" – persino a Stoccolma, nel maggio 2013, con rivolte urbane di giovani di quartieri svantaggiati, molti dei quali figli di immigrati, che hanno reclamato uguaglianza di opportunità formative e sociali.

Le vicende accadute nei paesi di più antica tradizione migratoria e nel Nord Europa evidenziano, allora, che il riconoscimento delle istanze della seconda generazione rappresenta un momento cruciale per la tenuta di una società democratica e pluralista. Un problema assolutamente attuale nel caso della richiesta di riconoscimento non solo giuridico ma anche sociale (perché relativo al ruolo ricoperto nella società), avanzata dalla seconda generazione nel nostro Paese.

Va menzionata, a questo proposito, la significativa esperienza in Italia della "Rete G2", fondata da ragazze e ragazzi di seconda generazione, che, attraverso iniziative di attivismo civico, è riuscita a portare il problema dell'acquisizione della cittadinanza all'attenzione dell'opinione pubblica e degli interlocutori istituzionali, informando, sensibilizzando e creando consapevolezza, dando vita altresì a percorsi espressivi e creativi (rappresentazioni teatrali, musicali, ecc.), in altre parole svolgendo un'azione autenticamente "educativa" anche nei confronti degli italiani<sup>11</sup>. Di fronte al mancato riconoscimento formale della cittadinanza, i giovani della "Rete G2" hanno così espresso una forma di vera e propria cittadinanza "attiva", vale a dire non la pratica in un'ottica tradizionale di un insieme di diritti e doveri che sanciscono l'appartenenza di un individuo a una comunità, quanto piuttosto un esercizio pienamente consapevole di responsabilità nella vita pubblica<sup>12</sup>.

<sup>10</sup> P. Del Re, *La rivolta di una generazione che non ha più avvenire*, "La Repubblica", 7 novembre 2005, p. 4.

<sup>11</sup> Cfr. il sito web della "Rete G2": <http://www.secondegenerazioni.it> (consultato il 30/10/2013).

<sup>12</sup> G. Moro, *Azione civica. Conoscere e gestire le organizzazioni di cittadinanza attiva*, Roma, Carocci, 2006, p. 11.

### 3. Le risposte educative

Il rapido mutamento della popolazione scolastica e le nuove istanze avanzate dagli alunni con cittadinanza non italiana hanno indotto il sistema scolastico a dotarsi, seppure in modo estremamente eterogeneo, di approcci e strategie didattiche indirizzate alla configurazione interculturale del processo di apprendimento: si pensi a quanto fatto nel corso degli ultimi anni 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'origine<sup>13</sup>.

Nell'Unione Europea, le differenti strategie per promuovere un approccio di educazione interculturale sono state raggruppate dalla rete europea Eurydice nelle seguenti tipologie principali:

- *misure di orientamento*, tra le quali informazioni scritte sulla scuola, mediatori linguistico-culturali, risorse umane e strumentali specifiche, momenti di incontro per le famiglie migranti;

- *strategie indirizzate al rafforzamento dell'interazione tra la scuola e la famiglia migrante*, attraverso la pubblicazione di informazioni scritte sul sistema scolastico nelle lingue d'origine degli alunni stranieri, l'impiego di mediatori linguistico-culturali o docenti referenti per il collegamento tra gli allievi immigrati, le loro famiglie e la scuola;

- *l'insegnamento nella madre lingua*, svolta solitamente in forme extracurricolari, sulla base di accordi bilaterali e della disponibilità di apposite risorse;

- *la promozione di processi attraverso i quali le relazioni tra persone di differenti provenienze culturali vengono analizzate e rese esplicite nei curricula scolastici*, con un intento interculturale che si configura a tre livelli: a) l'apprendimento di valori di rispetto e, in alcuni casi, di antirazzismo, nel quadro del contesto di diversità culturale; b) la dimensione internazionale, con un

<sup>13</sup> Su questi aspetti cfr., fra gli altri, F. Gobbo, *Pedagogia interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse*, Roma, Carocci, 2000; D. Demetrio, G. Favaro, *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, Milano, FrancoAngeli, 2002; A. Portera, *Globalizzazione e pedagogia interculturale. Interventi nella scuola*, Trento, Centro Studi Erickson, 2006; F. Pinto Minerva, *L'intercultura*, Roma-Bari, Laterza, 2007; M. Fiorucci (a cura di), *Una scuola per tutti. Idee e proposte per una didattica interculturale delle discipline*, Milano, FrancoAngeli, 2008; V. Ongini, C. Nosenghi, *Una classe a colori. Manuale per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, Milano, Vallardi, 2009; M. Santerini, *La qualità della scuola interculturale. Nuovi modelli per l'integrazione*, Trento, Centro Studi Erickson, 2010.

approfondimento della diversità culturale contemporanea nei contesti storici e sociali; c) la dimensione e il percorso di integrazione europea<sup>14</sup>.

Le vicende della canalizzazione formativa e delle differenti opportunità formative e sociali impongono, però, alcune considerazioni sul sistema scolastico nel suo complesso, nonché sulle sue potenzialità di promozione dell'inclusione e della mobilità sociale.

I dispositivi di supporto a favore degli allievi con *background* migratorio vengono adottati, infatti, 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.

È stato evidenziato, così, che il modello cosiddetto “separato” è poco diffuso in Europa e, laddove presente, viene impiegato in combinazione con elementi del modello “integrato”. L'organizzazione di gruppi o classi separate per una durata superiore ad un anno è poco presente 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, inoltre, agli allievi stranieri vengono anche offerti percorsi extracurricolari, al di fuori dell'orario scolastico ufficiale, nel pomeriggio e durante l'estate<sup>15</sup>.

Va osservato che è proprio nel quadro di un modello “integrato” che occorre affrontare la questione della differenziazione in termini di opportunità sociali e formative per gli alunni con cittadinanza non italiana. Tale modello rappresenta, infatti, un valore irrinunciabile per la costruzione di una società autenti-

<sup>14</sup> Cfr. Eurydice, *L'integrazione scolastica dei bambini immigrati in Europa*, Bruxelles 2004; Eurydice, *L'integrazione scolastica dei bambini immigrati in Europa. Misure per favorire: la comunicazione con le famiglie immigrate; l'insegnamento della lingua d'origine dei bambini immigrati*, Brussels, 2009.

<sup>15</sup> Eurydice, *L'integrazione scolastica ...2004*, cit., pp. 41-44.

camente interculturale.

Per affrontare i problemi derivanti dai contesti multiculturali appare necessario, allora, 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.

Un'ulteriore riflessione va svolta anche per ciò che concerne gli aspetti lessicali della questione, che rivelano temi di primaria importanza. Vi è, infatti, 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. Solo una parte degli allievi stranieri che frequentano le scuole italiane è, poi, non italoфона, vale a dire non padroneggia la lingua italiana. Vi è una quota consistente di essi che è di seconda generazione e che non manifesta, dunque, alcuna difficoltà linguistica. 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.

In questo senso, anche un significativo sforzo per migliorare le iniziative di orientamento ai percorsi di istruzione e di formazione professionale per gli alunni stranieri appare cruciale. Le attività di acquisizione di informazioni che possano consentire l'assunzione di decisioni consapevoli rappresentano, infatti, una strategia rilevante per colmare lo svantaggio sociale di molti studenti con cittadinanza non italiana. Si tratta, ovviamente, di iniziative che non possono essere lasciate al caso, ma che andrebbero programmate intenzionalmente e realizzate con continuità nel corso dell'intero anno scolastico.

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 perma-

nente. Sono ancora pochi, ma estremamente interessanti, i casi di scuole che si fanno carico, anche attraverso i centri per l'istruzione degli adulti, 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”<sup>16</sup>. Si tratta, dunque, di uno “strumento di eguaglianza civica, di questo rispetto per le libertà di tutte le fedi e di tutte le opinioni”<sup>17</sup>.

Una tale prospettiva rende oggi irrinunciabile la scelta – espressa anche nel documento “La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri”<sup>18</sup> – della “scuola comune”, che prevede l'inserimento degli a-

<sup>16</sup> P. Calamandrei, *Per la scuola*, Palermo, Sellerio, 2008 (ed. or. 1950), p. 89.

<sup>17</sup> *Op. cit.*, p. 90.

<sup>18</sup> 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, p. 7.

lunni 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.

### Tabelle

Gli alunni con cittadinanza non italiana	755.939
L'incremento rispetto all'anno scolastico precedente	+45.676
L'incidenza degli alunni con cittadinanza non italiana sul totale degli alunni	8,4%
Il livello scolastico con l'incidenza più elevata: Primarie	9,5%
Le scuole con il maggior aumento rispetto all'a.s. 2010/2011: Infanzia	+12.433
Numero di cittadinanze straniere	193
Le scuole superiori con una maggiore presenza di stranieri: Istituti professionali	64.852
Le scuole superiori con l'incidenza più elevata: Istituti professionali	12,1%

Tab. 1. Quadro di sintesi sulla presenza degli allievi con cittadinanza non italiana. A.s. 2011/12. Fonte: MIUR-ISMU, *Alunni con cittadinanza non italiana Approfondimenti e analisi. Rapporto nazionale. A.s. 2011/2012*, Milano, Fondazione ISMU, 2013, p. 1.

Istituto secondario di II grado	Alunni con cittadinanza non italiana (v.a.)	Alunni italiani (v.a.)	Alunni con cittadinanza non italiana (%)	Alunni italiani (%)	Rapporto di rischio relativo Cittadinanza non ita-
---------------------------------	---	------------------------	--	---------------------	--

		liana/italiani				
Licei	31.731	1.095.48	1	19,3	44,0	0,30
Istituti tecnici	62.981	830.218	38,3	33,3	33,3	1,24
Istituti professionali	64.852	471.06	39,4	18,9	18,9	2,79
Istruzione artistica	4.960	93.851	3,0	3,8	3,8	0,79
<i>Totale</i>	<i>164.524</i>	<i>2.490.61</i>	<i>0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	

Tab. 2. Scelte scolastiche nell'istruzione secondaria di II grado.

Fonte: MIUR-ISMU, *Alunni con cittadinanza non italiana Approfondimenti e analisi. Rapporto nazionale. A.s. 2011/2012*, Milano, Fondazione ISMU, 2013, p. 16.

#### Riferimenti bibliografici

- P. Calamandrei, *Per la scuola*, Palermo, Sellerio, 2008 (ed. or. 1950)
- Caritas-Migrantes, *Dossier Statistico Immigrazione 2012*, Roma, IDOS, 2012
- P. Del Re, *La rivolta di una generazione che non ha più avvenire*, "La Repubblica", 7 novembre 2005
- D. Demetrio, G. Favaro, *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, Milano, FrancoAngeli, 2002
- EMN-European Migration Network, *Gli studenti internazionali nelle università italiane: indagine empirica e approfondimenti*, Roma, Edizioni Idos, 2013
- Eurofound-European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions, *NEETs – Young people not in employment, education or training: Characteristics, costs and policy responses in Europe*, Luxembourg, Publications Office of the European Union, 2012
- Eurydice, *L'integrazione scolastica dei bambini immigrati in Europa*, Brussels, 2004
- Eurydice, *L'integrazione scolastica dei bambini immigrati in Europa. Misure per favorire la comunicazione con le famiglie immigrate; l'insegnamento della lingua d'origine dei bambini immigrati*, Brussels, 2009
- G. Favaro, *Né separati, né invisibili*, Milano, Centro Come, 2008
- M. Fiorucci (a cura di), *Una scuola per tutti. Idee e proposte per una didattica interculturale delle discipline*, Milano, FrancoAngeli, 2008
- F. Gobbo, *Pedagogia interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse*, Roma, Carocci, 2000
- MIUR-ISMU, *Alunni con cittadinanza non italiana Approfondimenti e analisi. Rapporto nazionale. A.s. 2011/2012*, Milano, Fondazione ISMU, 2013
- 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, p. 7

G. Moro, *Azione civica. Conoscere e gestire le organizzazioni di cittadinanza attiva*, Roma, Carocci, , 2006

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

F. Pinto Minerva, *L'intercultura*, Roma-Bari, Laterza, 2007

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

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