

## DISPENSA DEL CORSO DI PEDAGOGIA INTERCULTURALE

1

### L’inserimento scolastico degli alunni di cittadinanza non italiana: storia, problemi e prospettive

ALESSANDRO VACCARELLI

#### 1. Inserimento e ritardo scolastico

Ragionare intorno all’inserimento scolastico degli alunni di cittadinanza non italiana, tratteggiarne una breve (e non esauriente) storia e, ancora, definirne le prospettive, conduce inevitabilmente ad alcune premesse fondamentali e solleva questioni di rilevanza più generale, come ad esempio il rapporto tra le teorie e le prassi educative, i modelli pedagogici e didattici ipotizzati e quelli di fatto messi in atto nella scuola. E richiama, all’interno di un problema particolare, un’esigenza di tipo più generale: la natura complessa della pedagogia interculturale, che – *deweyanamente* - non può non far riferimento ad altre *fonti* (sociologia, antropologia culturale, psicologia sociale, scienze del linguaggio, ecc.) per stabilire i quadri di analisi e gli ambiti di riflessione, i concetti utili a guidare la ricerca e l’azione educativa, anche in tema di prevenzione degli insuccessi formativi. Tutto questo vale anche quando si ragiona intorno al fenomeno della dispersione scolastica, che colpendo in particolar modo la popolazione scolastica di cittadinanza non italiana, interroga circa la validità dei dispositivi, delle azioni, delle direzioni e degli strumenti della pedagogia e dell’educazione interculturale, tra teoria e prassi, tra scuola ideale e scuola reale. Si tratta di passaggi di una certa complessità, se letti in un rapporto che vede simultaneamente coinvolti teoria pedagogica, modelli educativi, pratiche, nel quale non si snodano affatto soluzioni

#### © Copyright

È vietata la diffusione e la riproduzione, anche parziale, con qualsiasi mezzo senza preventiva autorizzazione scritta. Le citazioni parziali sono consentite per cronaca, recensione o per pubblicazioni scientifiche, purché accompagnate dal nome dell’autore e dall’indicazione della fonte.

lineari, ma il più delle volte complesse e segnate da rotture, distanze, incomprensioni, disequilibri.

Come definire dunque l’inserimento scolastico? La definizione più neutra ed asettica, ed anche tautologica, riguarda l’ingresso a scuola e l’assegnazione alla classe di un nuovo alunno, che sono, in via generale, espletati ad un tempo attraverso criteri di tipo normativo-amministrativo (iscrizione, assegnazione alla classe nel rispetto di criteri legati alla numerosità della stessa, dell’età, della scolarità pregressa, ecc.) e di tipo pedagogico-didattico (rispetto degli “equilibri” della composizione della classe, ad esempio quando ci sono diversamente abili, ecc.). Nel caso degli studenti di cittadinanza non italiana, l’inserimento scolastico, considerato come ingresso a scuola, è stato caratterizzato da molteplici punti di criticità e sicuramente su di esso hanno pesato alcuni fattori di natura psico-sociale (ad esempio un pregiudizio sulla condizione dell’alunno immigrato come *naturalmente* debole e svantaggiato) e di carattere gestionale che gli hanno sottratto perfino il carattere “neutro” che il principio normativo, con la sua funzione regolativa, prevede per gli alunni di cittadinanza italiana: il criterio della sequenzialità della frequenza scolastica, dato per scontato in tutti gli altri casi, dell’età e della scolarizzazione pregressa come parametri fondamentali che regolano qualsiasi altro ingresso a scuola, non è stato applicato per gli studenti di altra cittadinanza in moltissimi casi, anche a dispetto di una normativa pensata *ad hoc*, e ancora oggi la questione del ritardo scolastico è un problema lontano dall’essere risolto definitivamente.

Il ritardo scolastico, nelle intenzionalità educative dichiarate, ha lo scopo di facilitare l’inserimento nel nuovo contesto e di favorire un apprendimento linguistico basilare; nella realtà relega però l’alunno *immigrato* in una situazione marginale (in una classe con compagni più piccoli, con possibili ricadute sull’autostima e sul *concetto di sé scolastico*<sup>1</sup>) e genera motivi di scoraggiamento rispetto al proseguimento degli studi oltre la scuola dell’obbligo, con tutti i problemi che ne derivano a livello di inserimento e successo sociale. Non aiuta neanche l’apprendimento linguistico,

---

<sup>1</sup> Bloom, B.S. (1976), *Caratteristiche umane e apprendimento scolastico*, tr. It.: Armando, Roma.

che di fatto avrebbe bisogno, per essere promosso, di momenti in cui l’intenzionalità educativa, gli strumenti e i metodi siano inseriti all’interno di adeguate prospettive e strumentazioni di tipo glottodidattico. Troviamo inoltre in questo dispositivo di inserimento un atteggiamento mentale latente, dovuto ad una percezione sociale che distingue, nell’universo dei soggetti di cittadinanza non italiana, soggetti deboli e soggetti forti, “immigrati” (i soggetti provenienti dalle aree povere del pianeta) e “semplici stranieri” (gli individui provenienti da realtà economicamente sviluppate e culturalmente apprezzate). Tale atteggiamento, insinuandosi anche nelle migliori intenzioni, attribuisce per via “naturale” una condizione di svantaggio allo studente immigrato, che in quanto immigrato è “povero”; se utilizziamo poi questo aggettivo al massimo della sua potenzialità semantica, “povere” non solo sono le sue risorse economiche, ma anche la sua cultura, la sua lingua, le sue aspettative sul futuro, con un effetto alone che prende forma a partire da una condizione sociale letta e interpretata in modo alterato e viziata da categorizzazioni stereotipate.

Possiamo considerare l’inserimento scolastico anche in base ad un’altra accezione, come processo di più lunga durata, utilizzando quindi il termine “inserimento” come possibile contenitore di situazioni anche molto diverse tra loro e che rimandano a stili acculturativi che costituiscono diverse matrici per definire i possibili modelli e stili educativi delle società multiculturali: integrazione, assimilazione, separazione, segregazione. Di questo ci occuperemo però in modo solo molto marginale.

L’inserimento scolastico diventa dunque una questione centrale, che permette da un lato di mettere a fuoco (e allo specchio) le molte questioni lanciate/affrontate dalla pedagogia interculturale e quelli che sono i caratteri istituzionali, strutturali, e culturali della situazione scolastica italiana posta di fronte alla sfida dell’integrazione, dall’altro di individuare alcuni fattori chiave che consentono di leggere il problema della dispersione e dell’insuccesso scolastico, senza imputare ai soggetti *stranieri* “carenze” (di lingua e di cultura) che nel senso comune sono le principali variabili esplicative dei fenomeni di insuccesso, ritardo, ripetenza, ecc.

Per chiarire al meglio la questione, anche per cercare di individuare possibili cause della dispersione scolastica e possibili fattori su cui agire per prevenirla, vale la pena di analizzarla in retrospettiva, cercando di fare un po’ la storia del problema e di individuare i fattori più problematici e dunque alcune leve su cui è possibile agire attraverso l’approccio pedagogico-interculturale.

Dopo circa 40 anni di storia dell’immigrazione italiana, se assumiamo il 1981, data del XII Censimento della popolazione, come un punto di inizio per la riflessione sul multiculturalismo in Italia, possiamo inquadrare la questione dell’inserimento scolastico su tre fasi di passaggio, segnate e caratterizzate, al tempo stesso, dalle contingenze storico-sociali, dagli sviluppi della riflessione e della ricerca pedagogica in tema di interculturalismo, dalle attività di produzione legislativa e normativa, dagli orientamenti della scuola reale.

## **2. Prima fase. Educazione e scuola multiculturale negli anni ‘80**

### *Contesto storico sociale*

Il 1981 è un anno simbolo per la storia sociale dell’Italia contemporanea. Per la prima volta infatti, dopo decenni di emigrazione e a fronte di un’immagine del paese rappresentata e autorappresentata a partire dai processi migratori in uscita, l’Italia registra un saldo migratorio positivo<sup>2</sup>: i flussi in entrata (tra emigranti di ritorno e nuovi immigrati) si trovano quindi a superare quantitativamente i flussi di uscita e ad avviare un processo di diversificazione e di articolazione sociale che sarà analizzato e discusso, in prospettiva multidisciplinare, all’interno del dibattito sul multiculturalismo<sup>3</sup>. Si definiscono da subito i presupposti storici e sociali (legati alla crisi del modello domandista<sup>4</sup>) per disegnare sulla situazione italiana un modello a *immigrazione diffusa*, caratterizzato, come accade in altri paesi del Mediterraneo, da un’accentuata eterogeneità interna, dovuta alla presenza di

---

<sup>2</sup> Maciotti, M. I. (1992) (a cura di), *Per una società multiculturale*, Liguori, Napoli.

<sup>3</sup> Cfr. Colombo, E. (2002), *Le società multiculturali*, Carocci, Roma.

<sup>4</sup> Maciotti, M. I. (a cura di), *Op. cit.*

numerose nazionalità e provenienze geografiche, linguistiche, culturali. In questo contesto iniziano ad emergere forme più o meno velate di razzismo e di intolleranza<sup>5</sup> che risultano ai più come qualcosa di estraneo alla società italiana, ma solo in apparenza, avendo l’immigrazione riattivato un sistema di elaborazione dell’immaginario razzista di ben più lontana origine<sup>6</sup>.

5

### *Le prospettive pedagogiche*

Nel contesto degli anni ’80, le prospettive pedagogiche in tema di interculturalismo vanno lette e considerate rispetto a due fattori chiave: le eredità degli anni ’70 in tema di uguaglianza e diversità e di riformismo scolastico, gli esordi della pedagogia e dell’educazione interculturale anche all’interno della situazione italiana.

Nel primo caso, le istanze legate ai temi dell’integrazione dei diversamente abili, dello svantaggio socioculturale e le diverse letture del rapporto uguaglianza/diversità sono già largamente operative nella scuola di base degli anni ’80, almeno per quanto riguarda l’istituzione e l’implementazione di modalità e modelli pedagogici e organizzativi, come il tempo pieno, la programmazione, la valutazione, il sostegno e le iniziative di integrazione dei diversamente abili, e costituiscono un’importante eredità del riformismo e delle pedagogie innovative ed emancipazioniste degli anni ’60 e ’70. Una considerazione va spesa anche rispetto ai temi dell’educazione alla pace<sup>7</sup> (stimolata dalle tensioni della guerra fredda) e allo sviluppo (legata ai grandi squilibri smascherati dalla decolonizzazione), che condizionano in qualche modo il bisogno di un confronto con l’*altro* basato sui temi del solidarismo, dei diritti umani, della convivenza non conflittuale a livello internazionale.

Nel secondo caso, la presenza di immigrati nel contesto sociale interroga la pedagogia, prima ancora che la scuola, su quali prospettive assumere per far fronte ai nuovi scenari e ai nuovi bisogni formativi che si andavano prospettando nella società

---

<sup>5</sup> Balbo, R. (1988), *All’erta siam razzisti*, Mondadori, Milano.

<sup>6</sup> Cfr. Tabet, P. (1997), *La pelle giusta*, Einaudi, Torino.

<sup>7</sup> Cfr. Visalberghi, A. (1985) (a cura di), *Scuola e cultura di pace*, La Nuova Italia, Firenze.

italiana. Nei primi anni '80 la scuola non è ancora investita in modo significativo dalla presenza di alunni immigrati, e questo perché la grandissima prevalenza di adulti ha segnato – come è ragionevole che sia agli esordi del fenomeno – il carattere dell'immigrazione in Italia. E infatti, la pedagogia, prima ancora di scoprire il bambino o l'adolescente immigrato, avvia il dibattito interculturale come discorso più generale<sup>8</sup> oppure nell'ambito dell'educazione degli adulti – con le ricerche di Francesco Susi sui bisogni educativi e sociali degli immigrati<sup>9</sup>, di quelle di Duccio Demetrio<sup>10</sup> sulla formazione professionale o sui contributi di Graziella Favaro<sup>11</sup> sull'alfabetizzazione linguistica - per poi iniziare, nei primissimi anni '90, a rivolgersi ai problemi scolastici.

### *Il quadro normativo*

Sul piano normativo, gli anni '80 costituiscono soltanto un avvio: mentre ci si rende conto del bisogno di regolamentare la presenza degli immigrati, del fatto che non si tratta semplicemente di un'*aggiunta* in termini demografici alla situazione preesistente, ma che i loro bisogni hanno un impatto che taglia trasversalmente il sociale e i diversi ambiti istituzionali (lavoro, formazione, sanità, ecc.), i dispositivi normativi e istituzionali cominciano solo ad essere abbozzati, e molto viene lasciato alle singole realtà e ai processi decisionali dei vari soggetti istituzionali. Un primo intervento generale, datato 1986, cerca di offrire – ma in modo ancora molto parziale e provvisorio – una risposta alle questioni relative al collocamento dei lavoratori immigrati

---

<sup>8</sup> Cfr. Secco, L. (1987), *Intercultura tra pedagogia e politica*, Morelli, Verona; Borrelli, M. (1989), *Pedagogia interculturale: una nuova teoria?*, in "Qualeducazione", n.26, pp. 16-21. Per esaminare le origini del dibattito interculturale in pedagogia, si veda anche: Damiano, E. (1999) (a cura di), *La sala degli specchi. Pratiche scolastiche di educazione interculturale in Europa*, Angeli, Milano.

<sup>9</sup> Susi, F. (1988), *I bisogni formativi e culturali degli immigrati stranieri. La ricerca come metodologia educativa*, Angeli, Milano.

<sup>10</sup> Demetrio, D. (1984) (a cura di), *Immigrazione straniera e interventi formativi*, Angeli, Milano.

<sup>11</sup> Favaro, G. (1987), *Italiano seconda lingua*, Angeli, Milano.

“extracomunitari”<sup>12</sup>. Per quanto riguarda la scuola dobbiamo aspettare il 1989 per avere una prima circolare che consideri gli studenti “extracomunitari”. La C.M. 301/1989 prevede infatti la possibilità di estendere le applicazioni previste per gli studenti comunitari<sup>13</sup> in tema di ingresso a scuola e, dunque, di iscrivere gli studenti immigrati “alla classe della scuola d’obbligo successiva, per numero di anni di studio, a quella frequentata con esito positivo nel Paese di provenienza”<sup>14</sup>.

7

### *La scuola reale*

A fronte di un’esigua presenza di studenti di cittadinanza non italiana nella scuola italiana – nell’A.S. 1983/1984 si contavano, ad esempio, soltanto 6.104 presenze, pari allo 0,06% sulla popolazione scolastica complessiva<sup>15</sup> – la scuola si attiva per come può, in assenza di indicazioni ministeriali e di un quadro di riferimento teorico, facendo leva su idee, strumenti ed esperienze pregresse che non erano state pensate, però, per i bambini di diversa origine culturale (il fenomeno investe inizialmente soprattutto la scuola materna e la scuola elementare). Per quanto le conquiste degli anni ’70 siano state importanti e decisive nella direzione della democratizzazione della scuola, possiamo pensare che la loro riformulazione e il loro adattamento rispetto all’inserimento scolastico dei bambini di diversa origine abbiano seguito delle vie e dei percorsi che hanno risentito – nelle pratiche educative - dei vizi di un atteggiamento inconsapevolmente etnocentrico. In linea di principio e molto sommariamente, possiamo analizzare alcune questioni, che hanno costituito, in un certo senso, anche un *imprinting*, le cui tracce sono ancora oggi visibili negli atteggiamenti educativi, nelle prassi e nei modelli di inserimento scolastico:

---

<sup>12</sup> L. 30 dicembre 1986, *Norme in materia di collocamento e trattamento dei lavoratori extracomunitari immigrati e contro le immigrazioni clandestine*.

<sup>13</sup> D.P.R. 10/09/1982, n. 722 recante l’attuazione della direttiva CEE n. 77/486 relativa alla formazione scolastica dei lavoratori migranti.

<sup>14</sup> C. M. n. 301/1989, *Inserimento degli stranieri nella scuola dell’obbligo: promozione e coordinamento delle iniziative per l’esercizio del diritto allo studio*.

<sup>15</sup> Ministero della Pubblica Istruzione, Direzione Generale per i Sistemi Informativi, Direzione Generale per lo Studente, *Alunni con cittadinanza non italiana. Scuole statali e non statali. Anno Scolastico 2003-2004, 2004* consultabile in [www.istruzione.it](http://www.istruzione.it)

1. Un'idea di immigrato come soggetto *naturalmente* svantaggiato, che si presenta dunque con *gap* linguistici e culturali da superare all'interno di un approccio di tipo compensativo (in analogia al modello della pedagogia per stranieri che si era affermato nella Germania degli anni '70)<sup>16</sup>;
2. Un'idea di integrazione tutta orientata alla dimensione socio-affettiva e poco invece alla questione del successo scolastico quale fattore di emancipazione sociale;
3. Una definizione di cultura ancora ferma all'idea di *usi e costumi dei popoli*, con slanci verso l'esotismo o, al contrario, verso l'annullamento delle differenze.

Tutto questo attiva un'idea di inserimento scolastico caratterizzato da approcci di tipo compensativo e legati ad un'idea di solidarietà asimmetrica che spiegano molto bene perché si sia diffuso in modo piuttosto generalizzato il ritardo scolastico come dispositivo-chiave per l'ingresso a scuola degli alunni di cittadinanza non italiana: pur non disponendo di dati ufficiali relativi a questo periodo, è nella memoria di tutti il fatto che i soggetti in età scolare neoarrivati in Italia venissero iscritti in classi anche molto distanti da quella effettivamente frequentata nel paese d'origine e dall'età anagrafica, con un sovraffollamento nelle prime classi dell'ordine d'istruzione elementare.

Su un altro piano, le categorie di diversità e uguaglianza, applicate ai concetti di identità e cultura, tendono ad essere assunte solo unilateralmente, favorendo o approcci di tipo multi-culturale (con enfasi educative sempre poste sulle differenze tra i popoli) o di tipo assimilativo e dunque monoculturale (secondo un'idea di *normalizzazione* culturale e dunque di assimilazione).

A fronte di questo, le prime circolari ministeriali, che non a caso datano 1989 e 1990, raccogliendo anche le numerose richieste di chiarimento da parte delle scuole sulle modalità di accoglienza, rappresentano un primo e spesso non ascoltato tentativo di arginare la piega che la scuola italiana stava assumendo in assenza di linee

---

<sup>16</sup> Cfr. Portera, A. (2000), *L'educazione interculturale nella teoria e nella pratica. Stereotipi, pregiudizi e pedagogia interculturale nei libri di testo della scuola elementare*, CEDAM, Padova.



guida e sulla pista di una anche comprensibile improvvisazione di fronte ad un fenomeno nuovo e sostanzialmente inaspettato.

### 3. Seconda fase. Educazione e interculturalismo negli anni ‘90

#### *Contesto storico e sociale*

9

Il cambiamento in direzione multiculturale della società italiana inizia a presentarsi, agli studiosi, ma anche all’opinione pubblica, come un dato di fatto, all’interno di uno scenario che, tuttavia, viene ancora a cambiare aspetto e fisionomia poiché, non solo il fenomeno migratorio cresce quantitativamente, ma si compone e si ricompone anche negli assetti e nelle sue dimensioni socio-culturali interne. Il crollo del muro di Berlino, ad esempio, apre la strada a nuovi flussi, che andranno a modificare per tutti gli anni ‘90 le forme dell’universo migratorio presente in Italia e anche il modo attraverso cui esse vengono percepite. La *sindrome da assedio* o *da invasione*, e quindi la paura dello “straniero-immigrato”, attraversa l’Italia e la “fortezza Europa”, sull’onda di un’emotività collettiva costruita e supportata dalle immagini mediatiche degli sbarchi sulle coste italiane. L’immigrazione diventa un fenomeno ormai strutturale nella società italiana, come dimostra, anche nell’alternanza delle stagioni politiche e del clima verso gli immigrati da parte dell’opinione pubblica, l’intensa attività legislativa che vede le sue applicazioni su questioni generali e particolari. La Legge Martelli<sup>17</sup>, che segna l’avvio per la regolarizzazione e l’inserimento sociale degli immigrati in Italia, la Turco Napolitano<sup>18</sup>, più orientata all’integrazione e alla costruzione di una società multiculturale, la Bossi Fini<sup>19</sup> (datata 2002, e quindi riferita al periodo che analizzeremo successivamente), più attenta al contenimento dei flussi, dipingono, nell’arco di un decennio,

---

<sup>17</sup> Legge 28 febbraio 1990, n. 39, *Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 30 dicembre 1989, n. 416, recante norme urgenti in materia di asilo politico, di ingresso e soggiorno dei cittadini extracomunitari e di regolarizzazione dei cittadini extracomunitari ed apolidi già presenti nel territorio dello Stato. Disposizioni in materia di asilo.*

<sup>18</sup> Legge 6 marzo 1998, n. 40, *Disciplina dell’immigrazione e norme sulla condizione dello straniero.*

<sup>19</sup> Legge 30 luglio 2002, n. 39, *Testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina della immigrazione e norme sulla condizione dello straniero.*

politiche sociali di diversa matrice, facendo comunque emergere il carattere della società italiana ormai strutturalmente definito in direzione multiculturale. Nel corso degli anni '90, si affermano le generazioni più giovani e i soggetti in età scolare assumono una centralità diversa all'interno della popolazione immigrata, sia perché aumentano i nati in Italia sia per effetto dei ricongiungimenti familiari: nel 1996 troviamo ad esempio che i minorenni di cittadinanza non italiana costituiscono il 14,4% dell'intera popolazione straniera, mentre nel 2000 arriviamo a toccare già il 21,3%<sup>20</sup>. Non si tratta soltanto di bambini e bambine: sul finire degli anni '90, infatti, comincia ad emergere la presenza di studenti di cittadinanza non italiana anche nella scuola superiore.

### *Le prospettive pedagogiche*

Gli iniziatori della ricerca pedagogico interculturale (Susi, Demetrio, Favaro) saranno i principali portavoce di un importante dibattito, spostato negli anni '90 soprattutto sui problemi scolastici, che vedrà nascere numerosi studi di carattere teorico e numerose indagini sul campo, nonché la definizione della pedagogia interculturale quale settore specialistico dell'indagine pedagogica, legittimato anche dall'istituzione di corsi di insegnamento universitario<sup>21</sup>. A fronte di un bisogno di chiarezza da parte della scuola – a volte esplicitato ma più volte ancora latente –, si cercano di definire oggetti e metodi della pedagogia interculturale, nonché i principi di un nuovo modo di intendere l'educazione in una scuola e in una società ulteriormente diversificate dalla presenza di nuovi soggetti sociali e arricchite nella loro compagine ormai multiculturale. Si fanno strada alcune idee estremamente importanti, seguite da numerose ricerche di giovani studiosi, che si legheranno indissolubilmente all'identità della pedagogia interculturale italiana e ai suoi sviluppi:

---

<sup>20</sup>Istat - <http://demo.istat.it>

<sup>21</sup> Cfr. Pinto Minerva, F. (2002) (a cura di), *Le parole dell'interculturalità*, Mario Adda Editore, Bari; Id. (2002), *L'interculturalità*, Laterza, Roma-Bari. Per i problemi della formazione dei docenti, cfr. Sirna, C. (1996), *Docenti e formazione interculturale*, Il Segnalibro, Torino.

1. l’esplorazione del concetto antropologico di cultura, quale concetto chiave per rielaborare le premesse e le modalità dell’esperienza educativa, al di fuori di visioni riduzionistiche e tenendo a distanza tentazioni quali ad esempio il fascino verso l’esotico e la promozione di interventi di tipo museografico o etnografico<sup>22</sup>;
2. la necessità di pensare l’approccio interculturale come trasversale a tutte le dimensioni dell’istruzione e dell’educazione scolastica, e quindi non come un’aggiunta al “normale” svolgimento della progettualità formativa<sup>23</sup>; la necessità, ancora, di rivolgere un’esperienza educativa di questo tipo a tutti i soggetti, immigrati e non, secondo la doppia modalità dell’*interazione* e dell’*integrazione*<sup>24</sup>;
3. la conseguente messa in campo di due concetti chiave, *accoglienza* e *integrazione*<sup>25</sup>, da tradurre in dispositivi organizzativi, pedagogici e didattici, utili ad orientare in direzione interculturale l’inserimento scolastico degli studenti di cittadinanza non italiana;
4. un’idea di integrazione pensata in modo non ambiguo, dunque come integrazione *tra* soggetti, *tra* italiani e individui di altra origine culturale, con un riferimento alle categorie di *uguaglianza* e *diversità*, *universalismo* e *relativismo* pensato in modo non univoco, al fine di evitare rischi di differenzialismo (puntando tutto sulle diversità) o di assimilazione culturale (puntando tutto sull’uguaglianza).

Soprattutto in riferimento alle idee di *accoglienza* e *integrazione*, nonché alle sollecitazioni da parte della scuola riferite alle difficoltà di tipo linguistico, i problemi relativi all’apprendimento e all’insegnamento dell’italiano come seconda lingua emergono

---

<sup>22</sup> Cfr. Nigris, E. (1996) (a cura di), *Educazione interculturale*, Mondadori, Milano.

<sup>23</sup> Susi, F. (1995) (a cura di), *L’interculturalità possibile*, Anicia, Roma; IDEM (1998), *L’educazione interculturale tra teoria e prassi*, Università di Roma Tre, Roma; IDEM (1999) (a cura di), *Come si è stretto il mondo. L’educazione interculturale in Italia e in Europa: teorie, esperienze e strumenti*, Armando, Roma.

<sup>24</sup> Demetrio, D., Favaro, G. (1992), *Immigrazione e pedagogia interculturale. Bambini, adulti, comunità nel percorso di integrazione*, La Nuova Italia, Firenze.

<sup>25</sup> Demetrio, D., Favaro, G. (1997), *Bambini stranieri a scuola. Accoglienza e didattica interculturale nella scuola dell’infanzia e nella scuola elementare*, La Nuova Italia, Firenze.

come questione cruciale, soprattutto rispetto alle funzioni che la lingua esercita rispetto all'integrazione sociale più in generale e al successo scolastico. Negli anni '90 sono tuttavia pochi i pedagogisti che se ne occupano<sup>26</sup>, mentre sono soprattutto gli studiosi delle scienze del linguaggio che inquadrano il problema visto però dal punto di vista tecnico e specialistico<sup>27</sup>.

### *Il quadro normativo*

Negli anni '90 il Ministero della Pubblica Istruzione produce una serie di indicazioni normative ed orientative, che iniziano a disegnare un modello di inserimento scolastico pensato, in continuità con le prospettive della pedagogia interculturale, sul piano dell'accoglienza e dell'integrazione. Molto significativa è la C.M. 26 luglio 1990 n. 205, *La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri. L'educazione interculturale*, che, oltre ad introdurre ufficialmente e formalmente l'idea di educazione interculturale nella scuola, chiarisce in modo netto e chiaro alcuni principi regolativi legati all'inserimento scolastico: il criterio dell'assegnazione dell'alunno alla classe corrispondente all'età anagrafica e nel rispetto della scolarità pregressa viene definitivamente esteso anche ai soggetti "extracomunitari" e in questo senso le prove di accertamento delle competenze linguistiche sono considerate in funzione formativa e non in direzione selettiva; si ribadisce inoltre il criterio della disseminazione e della compresenza (già accennato un anno prima nella C.M. 301/89), quindi della possibilità di inserire un numero massimo di cinque alunni dello stesso gruppo linguistico per classe e al tempo stesso di evitare, laddove possibile, l'isolamento rispetto a compagni della stessa provenienza; si rende possibile l'utilizzazione di docenti delle dotazioni organiche aggiuntive per progetti di integrazione e di prevenzione della dispersione

---

<sup>26</sup> Favaro, G., *Op. cit.*; IDEM (1999), *Imparare l'italiano, imparare in italiano*, Guerini, Milano.

<sup>27</sup> Cfr. ad esempio, Vedovelli, M. (1991), *L'immigrazione straniera in Italia: note tra socio-linguistica ed educazione linguistica*, in "Studi Italiani di Linguistica Teorica ed Applicata", n. 2; Balboni, E. (1994), *Didattica dell'italiano a stranieri*, Bonacci, Roma; Tosi, A. (1995), *Dalla madrelingua all'italiano. Lingue ed educazione linguistica nell'Italia multi-etnica*, La Nuova Italia, Firenze.

scolastica e viene ribadito che le compresenze tra docenti possono essere impiegate per il lavoro didattico individualizzato con alunni di altra nazionalità. Il ritardo scolastico, evidentemente, viene messo bene a fuoco dallo spirito della circolare come “problema” da affrontare e risolvere visto che, come la stessa circolare recita, “l’inserimento in classe inferiore potrebbe risultare addirittura penalizzante per l’alunno, se disposto soltanto a causa dell’insufficiente padronanza della lingua italiana”. Molte altre questioni vengono affrontate da circolari e documenti normativi successivi: questioni di merito riguardanti l’educazione interculturale<sup>28</sup>, il diritto all’istruzione agli individui privi di permesso di soggiorno<sup>29</sup>, la necessità dell’impegno contro le forme di intolleranza, razzismo, antisemitismo<sup>30</sup>, tutte istanze che ritroveremo nella Legge 6 marzo 1998, nota come legge Turco Napolitano, n.40 "*Disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero*" (in particolare, gli artt. 35, 36 e 37). Un’analisi della normativa<sup>31</sup> spinge, in continuità con quanto in sede di riflessione e di ricerca pedagogica si viene maturando negli anni ‘90, a pensare ad una via integrazionista della scuola italiana, fondata sull’interculturalismo quale prospettiva/sfida/approccio dell’educazione e della formazione.

### *La scuola reale*

Se nel 1983/1984 la percentuale di alunni con cittadinanza non italiana ammontava allo 0,06%, esattamente 10 anni dopo, nell’a.s. 1993/1994, il numero si è sestuplicato, arrivando a 37.478 soggetti, con un una percentuale dello 0,41% sull’intera popolazione scolastica.<sup>32</sup>

---

<sup>28</sup> C.M. 2/3/1994, n.73, *Dialogo interculturale e convivenza democratica*.

<sup>29</sup> C.M n.5 del 12/1/94, *Iscrizione nelle scuole e negli istituti di ogni ordine e grado di stranieri privi di soggiorno*.

<sup>30</sup> C.M. 16/2/1995, n.56 "*Campagna europea dei giovani contro il razzismo, la xenofobia, l'Antisemitismo e l' intolleranza*".

<sup>31</sup> Solo per esigenze di sintesi non sono state affrontate le questioni relative all’autonomia scolastica e alla riforma ordinamentale della scuola elementare (legge 148/90).

<sup>32</sup> Ministero della Pubblica Istruzione, Direzione Generale per i Sistemi Informativi, Direzione Generale per lo Studente, *Op. cit.*

Nella scuola prende corpo l’esigenza di affrontare il problema dell’inserimento scolastico degli alunni di cittadinanza non italiana in modo più chiaro e deciso, e sembra emergere la consapevolezza di avere a che fare con un fenomeno che va modificando strutturalmente la sua composizione sociale e culturale. Le prime iniziative di formazione dei docenti all’interno delle realtà più dinamiche (Milano, Roma, Firenze), una cultura educativa (soprattutto da parte della scuola elementare) attenta ai processi di cambiamento sociale, diffondono interesse verso l’approccio interculturale e i suoi principi, come anche alcune ricerche sul campo mettono in luce<sup>33</sup>, pur nella percezione di una problematicità di tipo organizzativo-didattico che contrasta con le intenzioni educative e la volontà di operare in modo adeguato.

A fronte di ciò, l’atteggiamento prevalente – se si fa eccezione per le scuole già consolidate in quanto a presenza straniera e in quanto a iniziative di innovazione educativa, organizzativa e didattica - è orientato soprattutto ad affrontare le emergenze e a individuare dispositivi per l’inserimento scolastico dei neoarrivati in Italia che destabilizzassero il meno possibile l’organizzazione e il “normale” procedere della progettualità educativa.

L’apprendimento della lingua italiana diventa la questione centrale, ma, per quanto centrale, viene vissuta in modo fortemente ansiogeno e depauperata della sua necessaria collocazione all’interno di un approccio realmente e globalmente interculturale<sup>34</sup>. A questo si deve aggiungere che pesano ancora fortemente alcuni vizi etnocentrici nell’affrontare le varie questioni legate all’inserimento scolastico. Tra i principali approcci rileviamo ancora una volta il ricorso esteso, disattendendo la normativa, al ritardo scolastico<sup>35</sup> come criterio di inserimento e alla sommersione

---

<sup>33</sup> Cfr. Giusti, M. (1995), *L’educazione interculturale nella scuola di base*, La Nuova Italia, Firenze.

<sup>34</sup> Vaccarelli, A. (2004), *L’apprendimento e l’insegnamento dell’italiano a scuola: una mediazione di fatto*, in Fiorucci, M. (a cura di), *Incontri. Spazi e luoghi della mediazione interculturale*, Armando, Roma.

<sup>35</sup> Omodeo, M. (1997), *Studenti cinesi nella scuola italiana: ritardo scolastico ed obiettivi limitati*, in Ceccagno, A. (a cura di), *Il caso delle comunità cinesi. Comunicazione interculturale ed istituzioni*, Armando, Roma.

linguistica (e culturale) degli studenti quale modalità per l’accoglienza e la scolarizzazione<sup>36</sup>.

Laddove presente, l’insegnamento dell’italiano come seconda lingua tende a presentarsi ancora come compensativo, nei termini di “recupero” linguistico, in assenza di una formazione degli insegnanti tale da promuovere un approccio glottodidattico idoneo, e viziato da un pregiudizio di fondo sul bilinguismo degli immigrati, tale da favorire l’idea secondo cui le lingue d’origine rappresentino un ostacolo all’apprendimento dell’italiano e all’inserimento scolastico e sociale<sup>37</sup>.

#### 4. Terza fase. Intercultura e scuola nel nuovo millennio

##### *Contesto storico-sociale*

Il terzo millennio si apre in Italia con un’accentuazione del dibattito tra i favorevoli e i contrari alla nuova identità multiculturale del Paese, che si riflette nel terreno del confronto politico e nelle attività legislative che tentano di favorire misure più restrittive circa i flussi, le regolarizzazioni, il contenimento delle situazioni di irregolarità (ricordiamo in questo senso la Legge Bossi Fini del 2002). Cambiano anche le percezioni della situazione internazionale soprattutto a seguito dell’attacco alle Twin Towers nel settembre 2001, che fa emergere, a livello globale, un nuovo senso di minaccia e un bisogno psicologico di sicurezza non più dipendente dalle logiche della Guerra Fredda. Il modello dello *scontro delle civiltà*<sup>38</sup>, elaborato già prima dell’11 settembre, si afferma nelle opinioni pubbliche occidentali e genera attenzioni nuove anche dentro i dibattiti politici interni circa la presenza degli immigrati. Solo negli ambienti più sensibili ed attenti alle questioni di carattere interculturale<sup>39</sup>, esso viene considerato una vera e

---

<sup>36</sup> Cfr. Vaccarelli, A., *Op. cit.*, 2004.

<sup>37</sup> Cfr. Vaccarelli, A., (2001) *L’italiano e le lingue altre nella scuola multiculturale. Fattori culturali e psico-socio-pedagogici negli apprendimenti linguistici degli studenti immigrati*, ETS, Pisa.

<sup>38</sup> Huntington, S. (2000), *Lo scontro delle civiltà e il nuovo ordine mondiale*, tr. It.: Garzanti, Milano.

<sup>39</sup> Cfr. Genovese, A. (2003), *Per una pedagogia interculturale. Dalla stereotipia dei pregiudizi all’impegno dell’incontro*, Bononia University Press, Bologna.

propria “trappola” per i rapporti internazionali, disegnando un futuro che potremmo definire distopico e un presente che, sempre sul piano internazionale, si presenta teso e inquietante. I confronti mediatici sulla reclamata identità cristiana dell’Europa, le questioni relative al velo indossato dalle donne mussulmane, le polemiche sul crocifisso nella scuola<sup>40</sup>, ecc., segnano una nuova epoca, in cui emerge un allarme generato non più soltanto dalla presenza fisica (come ad esempio accadeva con la *sindrome da invasione* che negli anni ’90 accompagnava gli sbarchi di immigrati dai Balcani), ma anche dalla presenza simbolica di nuove forme culturali percepite come rischio e pericolo per l’identità culturale e gli equilibri sociali<sup>41</sup>. Tra spinte alla chiusura e atteggiamenti di differenzialismo da un lato e spinte che cercano di assecondare il dinamismo sociale dall’altro, l’Italia si presenta ormai come una realtà strutturalmente multiculturale, e non solo per la presenza degli immigrati, ma anche per effetto di una globalizzazione che, tanto sul piano economico quanto su quello culturale, contribuisce a ridefinire molti aspetti della vita sociale<sup>42</sup>. Per quanto riguarda l’universo migratorio, possiamo individuare alcuni aspetti centrali, che si riflettono direttamente sulla scuola, circa la tendenza alla stabilizzazione e all’assunzione di un carattere strutturale, vale a dire di una sua “radicazione” nella storia sociale e nelle prospettive future. Si tratta, in particolare, di segnali evidenti, riportati e descritti nei diversi rapporti statistici<sup>43</sup>, tra i quali: la presenza di famiglie con progetti di vita pensati e in via di realizzazione all’interno della società italiana; l’incremento di richieste di cittadinanza e di altri dispositivi utili alla residenza nel lungo periodo (ad esempio, la carta di soggiorno); il cambiamento di status (da “extracomunitari” a “comunitari”) per diverse nazionalità appartenenti ai nuovi paesi membri dell’Unione Europea;

---

<sup>40</sup> Cfr. Aime, M. (2004), *Eccessi di culture*, Einaudi, Torino.

<sup>41</sup> *Ibidem*.

<sup>42</sup> A. Genovese, *Op. cit.*

<sup>43</sup> Si segnalano in particolare quelli redatti annualmente dalla Caritas Migrantes sulla base di dati ufficiali raccolti a livello nazionale ed europeo. Per un’analisi della situazione attuale sull’immigrazione, si veda: Caritas Migrantes (2010), *Immigrazione. Dossier statistico 2010. XX rapporto*, IDOS, Roma.



l’emergere delle seconde generazioni<sup>44</sup>, e quindi di individui che, nascendo in Italia, rappresentano un nuovo elemento di stabilizzazione e una nuova sfida per le diverse connotazioni sociologiche e culturali che l’universo migratorio viene ad assumere.

I recentissimi avvenimenti in molte aree dell’Africa e del Mediterraneo, le guerre (pensiamo alla Siria), le questioni dei rifugiati e dei richiedenti asilo e protezione aprono nuovi scenari e nuove emergenze, i cui sviluppi potrebbero mettere in moto nuove dinamiche nella società multiculturale italiana ed europea tali da stimolare ulteriormente la ricerca e la pratica pedagogico-interculturale su problemi nuovi e relativamente inattesi. Ciò anche a fronte dell’innalzamento del clima di intolleranza cui quotidianamente si assiste non solo nelle interazioni sociali quotidiane ma anche nel linguaggio politico.

### *Le prospettive pedagogiche*

In continuità con la fase precedente, ricca di stimoli sul piano teorico e su quello della ricerca sul campo, le prospettive pedagogiche dell’ultimo decennio si presentano più mature ed articolate. Se gli anni ’90 sono stati importanti per il loro carattere “fondativo”, nell’individuazione dei temi e dei problemi più salienti, nelle esplorazioni delle dimensioni più rilevanti della pedagogia e dell’educazione interculturale, in questa terza fase sono state approfondite alcune questioni cruciali, unitamente all’apertura di nuove strade di riflessione e indagine dovute, da un lato, ai processi di maturazione interna del dibattito sull’interculturalismo, dall’altro, ai cambiamenti legati al quadro sociale e culturale<sup>45</sup>. Ad esempio, l’invito a non considerare la cultura/le culture in modo statico, descrittivo e museografico, si traduce in un serio approfondimento di questo concetto, in

---

<sup>44</sup> Per considerazioni e dati si rimanda al contributo successivo di Fiorucci: “Educazione interculturale e Mediazione culturale”.

<sup>45</sup> Cfr. Cambi, F. (2001), *Intercultura: fondamenti pedagogici*, Carocci, Roma; IDEM (2006), *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*, Carocci, Roma; F. Pinto Minerva (2002), *L’intercultura*, Laterza, Roma-Bari.

un'attenzione verso le prospettive dell'antropologia culturale<sup>46</sup>, e ad una sua rilettura in chiave pedagogica che stimola il confronto non più sulle culture dell'altrove pensate in modo esotico, ma sul ruolo dei soggetti quali creatori di significati culturali. La necessità di passare da un'educazione ad una didattica interculturale, richiamata più volte da Susi, diventa la prospettiva di chi, come alcuni suoi collaboratori hanno fatto, comincia a ripensare il sapere e i saperi, la didattica e le didattiche, in chiave interculturale<sup>47</sup>. Accanto a ciò, il dibattito su libri di testo<sup>48</sup> e il rinnovamento dei programmi, la questione della decostruzione degli stereotipi e dei pregiudizi<sup>49</sup>, il tema della mediazione culturale<sup>50</sup> si affermano come questioni centrali, fino ad arrivare a leggere e pensare l'intercultura anche nei contesti extrascolastici, come il tempo libero<sup>51</sup>, lo sport<sup>52</sup>, ecc.. La consapevolezza di agire non soltanto sul soggetto di cittadinanza non italiana diventa un'acquisizione comune e condivisa dai pedagogisti, che investono molto sull'idea di un progetto pedagogico interculturale globalmente inteso<sup>53</sup>, inclusivo,

---

<sup>46</sup> Gobbo, F. (2000), *Pedagogia interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse*, Carocci, Roma; IDEM (2008) (a cura di), *L'educazione al tempo dell'intercultura*, Carocci, Roma.

<sup>47</sup> Catarci, M. (2004), *All'incrocio del saperi. Una didattica per una società multiculturale*, Anicia, Roma; Santarone, D. (2004) (a cura di), *Educare diversamente. Migrazioni, differenze, intercultura*, Armando, Roma; Fiorucci, M. (2008) (a cura di), *Una scuola per tutti. Idee e proposte per una didattica interculturale delle discipline*, Angeli, Milano.

<sup>48</sup> Portera, A., *Op. cit.*

<sup>49</sup> Cfr. Genovese, A., *Op. cit.*; Vaccarelli, A. (2008), *Dal razzismo al dialogo interculturale. Il ruolo dell'educazione negli scenari della contemporaneità*, Quaderni di Didatticamente, ETS, Pisa.

<sup>50</sup> Fiorucci, M. (2000), *La mediazione culturale e linguistica. Strategie per l'incontro*, Armando, Roma; IDEM (2004) (a cura di); Catarci, M., Fiorucci, M., Santarone, D. (2009) (a cura di), *In forma mediata. Saggi sulla mediazione interculturale*, Unicopli, Milano.

<sup>51</sup> Giusti, M. (2008), *Immigrati e tempo libero. Comunicazione e formazione interculturale a cielo aperto*, UTET, Torino.

<sup>52</sup> Zoletto, D. (2010), *Il gioco duro dell'integrazione. L'intercultura nei campi da gioco*, Cortina, Milano.

<sup>53</sup> Cfr. Santerini, M. (2010), *La qualità della scuola interculturale. Nuovi modelli per l'integrazione*, Erickson, Trento; Sirignano, S.F. (2007), *La società interculturale. Modelli e pratiche pedagogiche*, ETS, Pisa.

orientato all’integrazione, ma anche aperto alla dimensione globale e planetaria<sup>54</sup>.

### *La normativa*

19 La normativa sull’inserimento scolastico dei ragazzi con cittadinanza non italiana si presenta, all’interno di questa fase, soprattutto attraverso alcuni documenti piuttosto importanti: la C.M. n. 24 del 1 marzo 2006, *Linee guida per l’accoglienza e l’integrazione degli alunni stranieri*, il documento *La via italiana per la scuola interculturale e l’integrazione degli alunni stranieri*, pubblicato nell’ottobre 2007 e redatto dall’Osservatorio nazionale per l’integrazione degli alunni stranieri e per l’educazione interculturale e la C.M. n. 2 del 08/01/2010, *Indicazioni e raccomandazioni per l’integrazione di alunni con cittadinanza non italiana*. La prima rappresenta una buona sintesi di quanto già intrapreso a livello italiano sul piano normativo, sul piano della riflessione/ricerca pedagogica e su quello delle buone pratiche. Nel documento datato 2007 oltre ad essere ribaditi i principi di base dell’educazione interculturale, vengono individuate le 10 azioni che vanno a caratterizzare il modello di italiano per l’integrazione degli alunni di cittadinanza diversa e che di fatto evidenziano i punti chiave su cui far leva per promuovere successo formativo e integrazione sociale: 1) pratiche di accoglienza e di inserimento nella scuola; 2) italiano seconda lingua; 3) valorizzazione del plurilinguismo; 4) relazione con le famiglie straniere e orientamento; 5) relazioni a scuola e nel tempo extrascolastico; 6) interventi sulle discriminazioni e sui pregiudizi; 7) prospettive interculturali nei saperi e nelle competenze; 8) autonomia e reti tra istituzioni scolastiche, società civile e territorio; 9) il ruolo dei dirigenti scolastici; 10) il ruolo dei docenti e del personale non scolastico.

La C.M. 2/2010 rappresenta un momento di rottura, e per certi versi di involuzione, poiché accanto alla scelta di base che prevede una distribuzione degli alunni di cittadinanza non italiana secondo il criterio della soglia massima fissata al 30% sulla totalità degli

---

<sup>54</sup> Cfr. su quest’ultimo aspetto Orefice, P. (2003), *La formazione di specie. Per la liberazione del potenziale di conoscenza del sentire e del pensare*, Guerini, Milano.

iscritti, è possibile osservare, attraverso un’attenta analisi, una visione della presenza immigrata a scuola come fattore di rischio per la qualità dell’offerta formativa e del successo scolastico di tutti gli alunni. Ad esempio leggiamo:

*“Pur nella oggettiva complessità della questione, infatti, la scuola non può certo rinunciare alla sua priorità fondamentale, che è appunto quella di perseguire con ogni possibile efficacia e responsabilità una istruzione di qualità. E in merito è indubbio che classi formate da alunni con livelli di scolarizzazione fortemente disomogenei – siano essi italiani o stranieri – possono tradursi in un oggettivo fattore di rischio di parziale o totale insuccesso formativo per tutti gli alunni coinvolti in tali situazioni.”*

La circolare ripropone la questione del ritardo scolastico, prevedendone la possibilità anche in riferimento alle competenze linguistiche.

Nella scheda seguente (tabella 16.1), riportiamo i testi di tre circolari diverse, tra cui la C.M. 2/2010.

Da un confronto possiamo notare che mentre nei primi due casi la competenza in italiano L2 non può essere utilizzata come criterio per l’assegnazione alla classe ma solo in funzione della programmazione (C.M. 205/1990), e che l’assegnazione ad una classe diversa può essere disposta anche sulla base “dell’accertamento di competenze, abilità, livelli di preparazione” (C.M. 93/2006), nella circolare 2/2010 si fa esplicitamente riferimento alle competenze linguistiche in ingresso.

L’assunzione di questo criterio, considerando che è nella condizione di un neoarrivato quella di non conoscere la lingua italiana, riporta la scuola a favorire, in modo legittimato, il ricorso al ritardo scolastico quale “strategia” di inserimento, soprattutto in assenza di altri dispositivi che prevedono copertura finanziaria e di risorse umane.

<b>C.M. 205/1990</b>	<b>C.M. 93/2006</b>	<b>C.M. 2/2010</b>
<b>(...) le prove, soprattutto per quanto concerne il livello di conoscenza della lingua italiana, risultano opportune, piuttosto che in funzione selettiva, ai fini</b>	“L’iscrizione dei minori stranieri nelle scuole italiane di ogni ordine e grado avviene nei modi e alle condizioni previste per i minori italiani e può	In via ordinaria gli alunni stranieri soggetti all’obbligo di istruzione sono iscritti d’ufficio alla classe corrispondente

<p><b>della programmazione mirata alle attività didattiche.</b></p> <p>L'iscrizione alla classe sarà disposta, in linea di principio, sulla base della scolarità pregressa (cfr. richiamata C.M. n. 301/1989) in considerazione delle responsabilità specifiche della scuola dell'obbligo. <b>L'inserimento in classe inferiore potrebbe risultare addirittura penalizzante per l'alunno, se disposto soltanto a causa dell'insufficiente padronanza della lingua italiana.</b></p> <p>(...) <b>In presenza di situazioni di particolare difficoltà, i consigli di classe valuteranno responsabilmente la possibilità di iscrivere l'alunno alla classe immediatamente precedente a quella cui aspira per numero di anni di studio</b></p>	<p>essere richiesta in qualunque periodo dell'anno scolastico... I minori stranieri vengono iscritti alla classe corrispondente all'età anagrafica, salvo... <b>che il collegio dei docenti deliberi l'iscrizione ad una classe diversa, tenendo conto: dell'ordinamento degli studi nel Paese di provenienza, che può determinare l'iscrizione ad una classe immediatamente inferiore o superiore rispetto a quella corrispondente all'età anagrafica; del corso di studi eventualmente seguito nel Paese di provenienza; del titolo di studio eventualmente posseduto; dell'accertamento di competenze, abilità e livelli di preparazione”.</b></p>	<p>all'età anagrafica. <b>L'allievo straniero può tuttavia essere assegnato a una classe diversa</b> sulla base di criteri definiti dai Collegi dei docenti tenendo conto della normativa vigente. <b>Al riguardo, sarà opportuno che il Collegio affidi a un gruppo di docenti, appositamente individuato per l'accoglienza di tutti i nuovi alunni, la puntuale definizione dei criteri suddetti, anche attraverso la verifica delle competenze linguistiche in ingresso.</b></p>
--	---	---

Tabella 16.1: Normative sull'inserimento scolastico dei ragazzi con cittadinanza non italiana a confronto

Gli ultimi documenti ministeriali mostrano una prospettiva di apertura e lungimiranza, in accordo con i principali riferimenti europei (Consiglio di Europa, 2010) e con le migliori prassi sviluppate nei contesti più maturi. E mostrano di aver saputo cogliere ed interpretare lo scarto tra le dichiarazioni di principio e i modelli reali messi in atto nelle scuole, cercando di intervenire su tale scarto non solo ribadendo i principi stessi (equità, coerenza tra principi e scelte educative, equità), ma cercando di offrire il ventaglio delle pratiche da adottare proficuamente. Nelle *Linee*

*guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* (2014)<sup>55</sup> leggiamo:

«in questi anni, nelle nostre scuole, si sono diffuse alcune consapevolezze e attenzioni che vanno consolidate. Tra queste: l'importanza di conoscere la situazione linguistica degli alunni; la visibilità che deve essere data alle lingue d'origine degli alunni negli spazi della scuola (...); la valorizzazione, quando è possibile, della diversità linguistica, attraverso momenti di narrazione, disponibilità di testi e libri bilingui, proposte laboratoriali di scrittura, confronti tra gli alunni su “come si dice”, “come si scrive”, ecc.».

22

Ci soffermiamo, molto brevemente, su alcuni punti salienti:

- è preferibile iscrivere gli alunni stranieri alla classe corrispondente alla loro età anagrafica – piuttosto che in base al livello di competenza in lingua italiana – tenendo conto al contempo della scolarizzazione pregressa nel paese di provenienza. Solo in casi particolare è possibile l'iscrizione ad una classe diversa (assegnazione alla classe immediatamente inferiore o superiore);
- viene richiamata l'esigenza di concentrare per quanto possibile le presenze di alunni stranieri nelle classi, ma di ripartirli in esse in numero comunque non superiore al 30%;
- viene riconosciuta l'importanza della cultura e della lingua d'origine;
- viene data centralità all'insegnamento dell'italiano L2, considerato in base a due prospettive (l'italiano per la comunicazione e l'italiano per lo studio), anche attraverso indicazioni operative calibrate a partire dalle fasi dell'acquisizione/apprendimento.

---

<sup>55</sup> MIUR, *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, 2014 - [http://www.istruzione.it/allegati/2014/linee\\_guida\\_integrazione\\_alunni\\_stranieri.pdf](http://www.istruzione.it/allegati/2014/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf)

L'altra questione, tuttora in discussione, riguarda i diritti di cittadinanza e rimanda al criterio dello IUS SOLI che molto potrebbe aiutare, soprattutto gli studenti e le studentesse di seconda generazione, nati e nate in Italia, nel processo di integrazione sociale. La disamina della normativa in discussione verrà affrontata nel modulo relativo al diritto e alla legislazione in materia di integrazione e di migrazioni.

### *La scuola reale*

Alcuni fattori di cambiamento interni al mondo della scuola introducono elementi di novità rispetto alla progettualità educativa e all'inserimento scolastico degli alunni di cittadinanza non italiana. Se nell'a.s. 1993/1994, il loro numero ammontava a 37.478 unità, con un una percentuale dello 0,41% sull'intera popolazione scolastica, nell'a.s. 2003/2004 la presenza raggiunge le 282.683 unità, con una percentuale che sale al 3,49%<sup>56</sup>, fino a salire al 7% nell'a.s. 2008/2009<sup>57</sup>. Gli studenti stranieri iscritti nell'anno scolastico 2015/2016 sono risultati 814.851, il 9,2% del totale degli iscritti, di cui il 54,7% nato in Italia. Scuola dell'infanzia primaria totalizzano rispettivamente il 10,4% e il 10,6% del totale degli studenti, mentre per la secondaria di I e di II grado la loro presenza scende al 9,4% e il 7% delle scuole secondarie di secondo grado. Gli studenti universitari stranieri in Italia nell'a.a. 2015/2016 sono stati invece 70.339 (il 4,3% di tutti gli iscritti)<sup>58</sup>. Queste differenze lasciano pensare ad un sistema a imbuto che caratterizza il passaggio dalla scuola all'università.

Emergono le seconde generazioni, che, non presentando le stesse caratteristiche dei neoarrivati, soprattutto per quanto riguarda le competenze linguistiche in italiano, rischiano di essere soggetti inascoltati e inosservati, pur presentando talvolta bisogni educativi che soltanto all'interno di un approccio di tipo interculturale

---

<sup>56</sup> MIUR, Direzione Generale per i Sistemi Informativi, Direzione Generale per lo Studente, *Alunni con cittadinanza non italiana. Scuole statali e non statali. Anno Scolastico 2003-2004*, 2004 consultabile in [www.istruzione.it](http://www.istruzione.it).

<sup>57</sup> MIUR, Direzione Generale per gli Studi e la Programmazione e per i Sistemi Informativi – Servizio Statistico, *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano. A.S. 2008/2009*, Roma, dicembre 2009.

<sup>58</sup> [http://www.dossierimmigrazione.it/docnews/file/2016\\_Rapporto%20OECD%20-%20ITA\(2\).pdf](http://www.dossierimmigrazione.it/docnews/file/2016_Rapporto%20OECD%20-%20ITA(2).pdf)

possono essere analizzati e affrontati. L'ultimo rapporto MIUR, riferito all'A.S. 2015/2016, riporta una percentuale di bambini/e, ragazzi/e di II generazione pari al 58,7% degli alunni di cittadinanza non italiana<sup>59</sup>.

La scuola inizia ad essere più consapevole e in questo senso va considerato anche il ruolo della formazione iniziale<sup>60</sup> e in servizio degli insegnanti sui temi dell'educazione interculturale.

Possiamo individuare tuttavia alcune criticità piuttosto preoccupanti, delle quali l'attività periodica di monitoraggio del Ministero della Pubblica Istruzione dà ampiamente testimonianza. Ancora una volta osserviamo, tra scuola ideale e scuola reale, uno scarto troppo evidente, che interroga su quanto i principi e gli orientamenti pedagogico-interculturali siano entrati a far parte effettivamente della cultura professionale dei docenti e dei dirigenti e quanto siano effettivamente implementabili all'interno di una situazione sempre più povera e depauperata non solo di risorse umane e finanziarie, ma anche di tempo-scuola. Lo studio sistematico, a livello nazionale, della situazione scolastica degli alunni di cittadinanza italiana, ha lasciato emergere infatti un dato allarmante, riguardante la dispersione scolastica degli studenti di cittadinanza diversa: nell'a.s. 2006-2007 i tassi di promozione degli alunni con cittadinanza non italiana alla classe successiva sono significativamente più bassi rispetto ai quelli dei loro compagni italiani: nella scuola primaria, il 96,4% di alunni di cittadinanza diversa sono risultati promossi a fronte del 99,9% di promossi italiani (differenza %: - 3,6); nella scuola secondaria di I grado, il 90,5% di promossi di cittadinanza diversa, contro il 97,3% di promossi italiani (differenza %: - 6,8); nella secondaria di II grado, il 72,0% di promossi tra la prima categoria considerata contro l'86,4% di promossi italiani (differenza %: -14,4)<sup>61</sup>.

---

59

[http://www.istruzione.it/allegati/2017/Notiziario\\_alunni\\_Stranieri\\_nel%20sistema\\_scolastico\\_italiano\\_15\\_16.pdf](http://www.istruzione.it/allegati/2017/Notiziario_alunni_Stranieri_nel%20sistema_scolastico_italiano_15_16.pdf)

<sup>60</sup> Si pensi ad esempio ai laureati in Scienze della Formazione Primaria e agli specializzati nelle SSIS che in modo piuttosto generalizzato hanno incontrato nei loro percorsi formativi insegnamenti e/o laboratori di pedagogia interculturale.

<sup>61</sup> Ministero della Pubblica Istruzione - Direzione Generale per gli Studi e la Programmazione e per i Sistemi Informativi, *Alunni con Cittadinanza Non Italiana. Scuole statali e non statali - Anno scolastico 2006-2007*, Roma, 2008.



Dai dati emersi in una ricerca condotta da CNEL e Censis<sup>62</sup> a livello nazionale (su un campione di insegnanti e su uno di genitori), il 67% degli insegnanti dichiara che la propria scuola segue le linee guida per l’inserimento degli stranieri, con un’attenzione particolare alla lingua, ma con significative incongruenze e difficoltà: senso di solitudine dei docenti (formazione ancora insufficiente, scarso coinvolgimento del territorio, possibilità di progettare – ad esempio ricorrendo a figure di mediazione culturale - solo a breve termine). Il 75,2% dei docenti indica la preferenza della propria scuola a iscrivere regolarmente, senza ritardi, i bambini e i ragazzi, ma il 15,9% di questi di fatto poi nega che questo si verifichi, oltre alla parte rimanente che ha da subito dichiarato la non applicazione del principio.

I dati più recenti (A.S. 2015/2016) relativi a ritardo scolastico e dispersione evidenziano come continui a permanere il divario tra studenti italiani e di altra cittadinanza. Leggiamo nel rapporto MIUR:

Nel 2015/2016 l’80,4% degli studenti stranieri con 10 anni di età frequenta regolarmente la quinta classe di scuola primaria, il 14% ha un anno di ritardo, il 2% ha accumulato due anni e oltre di ritardo (...). Il ritardo scolastico degli studenti cresce al crescere dell’età. A 14 anni, corrispondenti alla frequenza della prima classe di secondaria superiore, la percentuale degli studenti stranieri con percorso di studio regolare si ferma al 52,0% mentre il 46,0% frequenta ancora una classe di scuola secondaria di I grado; il 34,8% è in ritardo di un anno, il 9,5% di due e l’1,7% di tre anni. All’età di 18 anni la percentuale di studenti regolari è scesa al 30,4% contro il 69,6% in ritardo: si va dal 4,8% dei 18-enni che frequenta il primo anno di secondaria di II grado al 34,0% che frequenta il quarto anno.

Tra gli studenti di secondaria di II grado in ritardo si annoverano, inoltre, più di 35.000 studenti che frequentano i corsi di secondaria di II grado a 19 anni, 20 e oltre. Il 46,5% frequenta il quinto e ultimo anno di secondaria, ma un buon 11,2% si trova ancora al primo o al secondo anno di corso (...).

L’andamento nel tempo segnala positivamente che la situazione attuale è comunque migliore rispetto al passato. Nel A.S. 2009/2010 l’incidenza degli

---

<sup>62</sup> CNEL, Censis (2008) (a cura di), *Vissuti ed esiti della scolarizzazione dei minori di origine immigrata in Italia*, Fondazione Censis, Roma.

studenti stranieri in ritardo era uguale al 25% all’età di 10 anni, al 62,3% all’età di 14 anni, e all’80,8% a 18 anni (...)<sup>63</sup>.

## **5. L’implementazione della progettualità pedagogico-interculturale per affrontare la dispersione scolastica: atteggiamenti educativi e insegnamento linguistico**

Quello che emerge all’interno del quadro temporale esaminato non va considerato come il marchio definitivo da applicare alla realtà scolastica italiana. I dati sulla dispersione e le considerazioni emerse vanno assunti nel loro carattere tendenziale che, naturalmente, non esclude, nei contesti più ricchi di risorse e di esperienze e socialmente più maturi, la possibilità di individuare scuole funzionanti, che hanno cercato di sviluppare una progettualità coerente con i principi della pedagogia interculturale e orientata a risultati positivi. Tuttavia, i dati indicano che è necessario ancora procedere verso una sedimentazione dei principi dell’educazione interculturale e una effettiva implementazione della progettualità sia sul piano pedagogico sia sul piano dell’organizzazione scolastica. Per affrontare correttamente la questione della scolarizzazione degli alunni di cittadinanza italiana, e trattare in particolare il discorso su successo e insuccesso, il primo rischio da evitare è quello di “essenzializzare” il problema, vale a dire di cercare all’interno della situazione individuale/sociale in cui si trova un bambino o un ragazzo tutte le cause che conducono ad una esperienza scolastica poco proficua o negativa: la lingua italiana non ancora padroneggiata, un presunto senso di disorientamento culturale o una presunta chiusura, ecc..

I fattori in gioco sono molteplici e, condividendo quanto asserito nel rapporto statistico del Ministero della Pubblica Istruzione, le cause sono per lo più da rintracciarsi all’interno delle azioni progettuali e istituzionali:

---

<sup>63</sup> MIUR, GLI ALUNNI STRANIERI NEL SISTEMA SCOLASTICO ITALIANO A.S. 2015/2016, Marzo 2017, pp. 44-45.

[http://www.istruzione.it/allegati/2017/Notiziario\\_alunni\\_Stranieri\\_nel%20sistema\\_scolastico\\_italiano\\_15\\_16.pdf](http://www.istruzione.it/allegati/2017/Notiziario_alunni_Stranieri_nel%20sistema_scolastico_italiano_15_16.pdf)

“Il successo scolastico (...) non è mai la conseguenza di elementi imponderabili, ma è piuttosto la sintesi di una serie di azioni pienamente o malamente programmate, di misure di accompagnamento dell’attività didattica efficacemente o malamente organizzate. Se il mancato successo di un’ampia tipologia di alunni, quali possono essere quelli con cittadinanza non italiana, assume connotazioni nettamente differenziate o sperequate rispetto ad altra tipologia di alunni, quali sono, ad esempio, quelli con cittadinanza italiana, occorre registrare innanzitutto il divario conclusivo nelle sue diverse espressioni, ricercarne le cause e, se possibile, studiare nuove strategie di intervento per ridurre il divario e favorire il successo scolastico per tutti o per tanti.”<sup>64</sup> (p.65)

Quello che sembra emergere nella realtà italiana è un grado abbastanza ampio di divaricazione tra un modello teorico di interculturalismo (integrazionista, emancipazionista, aperto a sprovvincializzare le menti<sup>65</sup>) e uno scenario reale diversificato, che non sempre tende a tradurre in modo significativo le istanze, i principi, i metodi, i dispositivi organizzativi che in quasi trenta anni di riflessione, ricerca, esperienza pedagogica (anche attenta alle pedagogie interculturali di altri contesti europei ed extraeuropei) sono venuti ad emergere. Dare la responsabilità agli insegnanti potrebbe essere la via più semplice per individuare la causa di un problema, che certamente li riguarda, ma che per molti aspetti li trascende anche. Possiamo in questo senso tentare di individuare alcuni problemi a monte, distinguendoli in problemi di ordine strutturale e di ordine culturale/progettuale.

Dal punto di vista strutturale, ciò che le scuole lamentano in modo più netto<sup>66</sup> riguarda l’assenza delle istituzioni nazionali e locali. Al di là di un quadro normativo che si è sviluppato con ampiezza di vedute e che soltanto nell’ultima circolare del 2010 sembra essere di respiro più corto, quello che forse è mancato è stato un concreto investimento di risorse per far funzionare al meglio la progettualità educativa in modo continuativo e nel lungo periodo. Questo problema riguarda non solo la formazione degli insegnanti, ma anche il ricorso ad esperti ed operatori che

---

<sup>64</sup>Ministero della Pubblica Istruzione - Direzione Generale per gli Studi e la Programmazione e per i Sistemi Informativi, *Alunni con Cittadinanza Non Italiana. Scuole statali e non statali - Anno scolastico 2006-2007*, Roma, 2008, p. 65

<sup>65</sup> Cfr. Visalberghi, A. (1995), *Ragioni dell’educazione interculturale*, in “Scuola Democratica”, N. 1-2, Gennaio-Settembre.

<sup>66</sup> CNEL, Censis, *Op. cit.*

all’interno della scuola possono avere un ruolo decisivo nell’orientare le dinamiche interculturali e che, se impegnati solo su tempi brevi, possono essere funzionali soltanto alla gestione delle emergenze e delle questioni di più immediata problematicità. La scuola sta facendo i conti con tagli e riduzioni di organico, con un tempo-scuola che tende a contrarsi, con l’abbattimento di quote orarie di compresenza tra docenti, con un rilancio dell’idea di meritocrazia che, posto dentro queste condizioni, non può che favorire processi di selezione più che di formazione<sup>67</sup>.

Tra i problemi di ordine culturale/progettuale, possiamo individuare invece alcuni fattori che, tra fraintendimenti e, ancora, carenza di risorse, tra resistenze, spesso inconsapevoli, e difficoltà logistico-organizzative, agiscono da freno nel raggiungimento degli obiettivi e della progettualità educativa. Si tratta di problemi che soltanto attraverso una buona e più estesa formazione degli insegnanti possono essere affrontati adeguatamente. Di seguito cercheremo di individuarne soltanto alcuni, sottolineando in via preliminare, come di fatto essi non si traducono soltanto in azioni adeguate o meno, ma passano prima di tutto all’interno di atteggiamenti educativi che dovrebbero essere il primo fattore da mettere a fuoco per una vera innovazione pedagogica centrata sull’idea di intercultura. Negli atteggiamenti educativi possiamo individuare infatti tutti gli *impliciti* dell’azione educativa, delle sue finalità e delle sue aspettative e, quindi, degli aspetti sociali e politici che, volontariamente o involontariamente, consapevolmente o meno, lo sottendono. Se consideriamo ad esempio il problema dell’italiano come seconda lingua (su cui si costruisce spesso il senso di emergenza che insegnanti e scuole vivono in rapporto agli studenti non italofoeni, e che costituisce di fatto una – ma non l’unica – sfida educativa di grande rilievo), si tratta di chiedersi quali significati e quali aspettative siano implicite nelle attività messe in campo per promuoverne acquisizione e apprendimento. O, ancora, bisogna interrogarsi sul rapporto tra atteggiamenti, aspettative e il “tipo” di lingua italiana che si insegna agli studenti neoarrivati. Ci troviamo talvolta a constatare

---

<sup>67</sup> Ci riferiamo ai diversi provvedimenti che costituiscono nel loro insieme il processo di riforma scolastica guidato dal Ministro Gelmini.

che gli obiettivi intermedi (il raggiungimento delle abilità linguistiche per la comunicazioni quotidiana) diventano gli obiettivi finali dei percorsi scolastici, insufficienti comunque a supportare la scolarizzazione secondaria e quindi il successo scolastico dei figli degli immigrati<sup>68</sup>:

E in questo senso probabilmente ancora non ci si libera di quegli *imprinting* che nella prima fase di costruzione della scuola multiculturale, durante gli anni '80, si sono costituiti come atteggiamenti e modelli impliciti per l'inserimento degli studenti di cittadinanza non italiana, segno il fatto che ancora oggi il ritardo scolastico è una modalità attivata proprio in funzione della necessità di promuovere gli apprendimenti linguistici in italiano:

“se l'intenzionalità educativa si muove verso un insegnamento/apprendimento che interpreta la situazione linguistica di un immigrato necessariamente come “svantaggiata”, quasi che la cultura e la lingua di origine riflettano una presunta povertà di strumenti economici e uno scarso prestigio sociale, ci si può aspettare un'azione educativa con aspettative basse, limitata negli obiettivi da raggiungere e compensativa nelle sue modalità. L'idea del “recupero” che spesso caratterizza gli interventi didattici rivolti agli alunni immigrati è la cartina tornasole di un tale modo di rapportarsi e presume, come pregiudizio di fondo, che il non conoscere la lingua italiana significhi il non sapere in generale”<sup>69</sup>.

L'atteggiamento educativo non sempre è libero da visioni etnocentriche o “glottocentriche” (per esempio quando si investe tutto sull'insegnamento/apprendimento dell'italiano e nulla in direzione della valorizzazione delle lingue e delle culture d'origine) e può condizionare fortemente i risultati dell'apprendimento attraverso una mediazione educativa orientata proprio da tali presupposti.

Il ricorso al ritardo scolastico come approccio di primo inserimento scolastico degli studenti di cittadinanza non italiana riflette, ci sembra, proprio questo tipo di atteggiamento, oltre ad essere direttamente responsabile – attraverso la distanza istituzionalizzata tra classe frequentata ed età anagrafica e anche le

---

<sup>68</sup> Si rimanda a questo proposito, a Omodeo, M. (1997), *Studenti cinesi nella scuola italiana: ritardo scolastico ed obiettivi limitati*, in A. Ceccagno (a cura di), *Il caso delle comunità cinesi. Comunicazione interculturale ed istituzioni*, Armando, Roma.

<sup>69</sup> Vaccarelli, A. (2004), *Op. cit.*, pp. 212-213.

situazioni di disagio socioaffettivo che comporta –di abbandoni e dispersione scolastica. Il ritardo viene motivato dalla scarsa conoscenza della lingua italiana, la quale però andrebbe gestita all’interno di momenti diversi e di modalità didattiche adeguate e non, semplicisticamente, entro una situazione che solo illusoriamente si presenta come facilitante e funzionale. Pensare a una didattica dell’italiano come seconda lingua non significa neanche applicare in modo esclusivo tecniche specifiche e riferirsi a teorie dell’apprendimento di varia natura, ma soprattutto “caricare” di valenza pedagogico-interculturale la filosofia e l’azione progettuale. Solo all’interno di un contesto “carico” di progettualità interculturale (che può far riferimento alle 10 azioni individuate nel Documento *La via italiana per la scuola interculturale e l’integrazione degli alunni stranieri*), diventa possibile un intervento educativo sulla lingua significativo, orientato all’integrazione sociale e culturale, attento a quegli aspetti meno evidenti (ma non per questo non determinanti) che sottendono gli apprendimenti linguistici e gli apprendimenti in genere.

Si tratta quindi di favorire un modello di inserimento scolastico che riduca al massimo i fattori di sommersione linguistica e culturale, attraverso un lavoro di promozione degli apprendimenti dell’italiano di base e dell’italiano per lo studio<sup>70</sup>, la valorizzazione delle lingue e delle culture d’origine, il ricorso, secondo le modalità più opportune, di mediatori interculturali<sup>71</sup>, la costruzione di buone relazioni tra studenti italiani e di altra cittadinanza.

---

<sup>70</sup> Le competenze linguistiche vanno considerate lungo due prospettive distinte, e anche relativamente autonome, che Jim Cummins ha messo bene in luce: quelle comunicative (BICS, *Basic Interpersonal Communicative Skills*) e quelle riferite ai linguaggi dell’istruzione (CALP, *Cognitive Academic Language Proficiency*). Infatti non si presta mai abbastanza attenzione al fatto che una buona fluenza e una buona comunicazione, non necessariamente è accompagnata dalle competenze più “sottili” che riguardano invece l’uso della lingua nella costruzione di concetti astratti, ecc. In questo senso il lavoro di ricerca di Cummins ha permesso di individuare un fattore decisamente importante che concorre a spiegare l’insuccesso scolastico degli studenti provenienti dal contesto migratorio. Cfr. Cummins, J. (1989), *Empowering minority students*, Association for Bilingual Education, Sacramento.

<sup>71</sup> Fiorucci, M. *Infra*

## 6.L’inserimento scolastico tra immersione, sommersione, modello “integrato”

31

Come abbiamo visto, nel loro formularsi, i dispositivi che determinano nei fatti l’inserimento scolastico, risentono fortemente del ruolo e della qualità delle aspettative e delle relazioni educative, dei fattori percettivi e psicosociali, delle “teorie” che gli attori formulano spesso in modo ingenuo circa le situazioni educative, i soggetti, le azioni da promuovere. In questa prospettiva, per la nostra analisi, risulta piuttosto significativa la distinzione introdotta da Cummins tra immersione e sommersione<sup>72</sup>, due dimensioni che possono caratterizzare i contesti educativi e le scelte di campo che orientano l’inserimento scolastico degli studenti di cittadinanza non italiana. Sebbene questi due concetti siano nati soprattutto in riferimento alle situazioni socio-cognitive che riguardano l’ambito linguistico, vedremo che essi possono essere letti e considerati anche come strategie più generali per l’inserimento e la scolarizzazione degli studenti di diversa origine.

Cummins utilizza il concetto di immersione per riferirsi alla situazione nella quale l’insegnamento della L2, vista come lingua per la comunicazione ma anche come lingua veicolare degli altri apprendimenti, viene introdotto con gradualità e secondo le opportune metodologie glottodidattiche e rivolto a gruppi di studenti di minoranza omogenei rispetto al livello linguistico e alla provenienza.

Per spiegare il concetto di sommersione (anche detto *sink or swim model*) fa ricorso invece alla metafora del “bagno linguistico”: viene chiesto a uno studente di “affogare” o “nuotare” quando, senza alcuna competenza nella lingua del paese di immigrazione, viene inserito in una classe con compagni autoctoni e gli si chiede implicitamente di imparare al più presto, e in forma spontanea, la loro lingua, che permette tutte le forme di comunicazione quotidiana e, al tempo stesso, veicola gli apprendimenti disciplinari.

L’idea che il bagno linguistico possa favorire lo sviluppo di competenze nella lingua del paese di immigrazione risulta scarsamente convincente sul piano teorico e sulla base dei risultati della ricerca sul campo. Un approccio di questo tipo si presta bene

---

<sup>72</sup> Cummins, J. Op. cit.

ad agire in sintonia con l'inserimento di uno studente non italofono in una classe non corrispondente al suo percorso pregresso e alla sua età. Possiamo considerare dunque il ritardo scolastico - quando esso viene assunto quale strategia iniziale di inserimento – come un fattore che determina sommersione, non solo, come vedremo, sul piano linguistico, ma anche sul piano psico-socio-affettivo (con problemi che si dispongono a livello di corporeità, di autostima, di percezione di sé nel contesto).

In attesa che le 10 azioni utili a realizzare concretamente la via italiana all'integrazione scolastica siano effettivamente implementate, la sommersione, soprattutto in quelle scuole che solo di recente hanno conosciuto il fenomeno e che non hanno avuto modo, negli anni, di maturare consapevolezza ed esperienze significative, sembra funzionare ancora come il modello che contraddistingue la "scuola reale" quando si tratta di inserimento scolastico e di scolarizzazione di alunni di recente immigrazione. Il fatto che uno studente non italofono sia iscritto in una classe non adeguata alla sua età e al suo grado di istruzione, non attiva di fatto nessuna strategia di facilitazione né di semplificazione linguistica: anche in una classe diversa e di grado inferiore, il contesto comunicativo è già determinato da regole pragmatiche, schemi culturali e da un codice linguistico estranei allo studente non italofono, che viene a trovarsi comunque dentro ad una realtà comunicativa non "alla pari", e in una situazione in cui comunque può sentirsi linguisticamente, culturalmente, emotivamente, *sommerso*.

Una terza via tra *immersione* e *sommersione* è possibile quando, esistendo dei limiti per entrambi i modelli, si vogliono mediare certe istanze di natura socio-educativa (le classi separate previste dai programmi di *immersione* non favoriscono l'integrazione) con altre di natura cognitiva (la *sommersione* produce insuccesso linguistico e scolastico). I programmi di *immersione* che prevedano classi di accoglienza per la preparazione linguistica, propedeutiche all'inserimento nelle classi ordinarie, o il ricorso iniziale alla Lingua d'origine almeno fino a quando non si strutturino solide competenze nella lingua del paese di immigrazione, sono poco praticabili non solo per tutta una serie di ragioni organizzative legate al nostro sistema scolastico e alla natura diversificata e multiforme dell'immigrazione in Italia, ma anche e soprattutto perché tale modello ha come rischio quello di rendere implicita l'idea della separazione e di rispondere ad una logica multiculturale



piuttosto che interculturale. Ma la credibilità scientifica che posizioni come quelle di Cummins sembrano avere in merito a questi problemi ci spinge a riflettere sul fatto che, se non è possibile prevedere l’immersione linguistica come modello centrale dell’inserimento scolastico dei bambini e ragazzi neoarrivati, è possibile e auspicabile invece studiare approcci che puntino sulla *riduzione della sommersione* anche attraverso l’organizzazione di momenti che consentano di pervenire a modalità organizzative “miste”: l’inserimento nelle classi accompagnato dunque da programmi di immersione linguistica che impegnano gli studenti per una quantità di ore rapportata ai livelli di partenza e condotti in maniera tale da non rischiare la logica delle classi “differenziali”.

Lo schema che segue intende esplicitare meglio il funzionamento dei diversi modelli di inserimento scolastico, aggiungendo a quelli relativi all’immersione e alla sommersione, un terzo modello che si può definire come “integrato”.

L’*integrazione* dei modelli rispetta dunque una doppia esigenza: prevedere momenti strutturati e intenzionali per l’apprendimento della lingua del paese di immigrazione e promuovere, all’interno di un approccio che punti alla mediazione culturale e linguistica, alla facilitazione e alla riduzione della *sommersione* in genere, l’inserimento immediato degli studenti immigrati nelle classi scolastiche (evitando così i rischi di separazione).

MODELLI DI INSERIMENTO	Descrizione	Presupposti
Sommersione	<p>Gli studenti immigrati sono inseriti direttamente nelle classi e non vengono studiati percorsi di apprendimento della lingua del paese di immigrazione, nella speranza che il “bagno linguistico” possa da sé favorire lo sviluppo della competenza.</p> <p>In Italia si è proceduto per lungo tempo, nonostante una normativa chiaramente in antitesi con quanto è accaduto nelle scuole, ad inserire gli studenti in classi di livello inferiore rispetto all’età o alla scolarizzazione pregressa, incorrendo in quelle forme di ritardo scolastico che, lungi dal supportare lo sviluppo di competenza in L2, costituiscono vere e proprie forme di “declassamento” linguistico, culturale, psicologico per gli studenti e di ulteriore <i>sommersione</i>.</p> <p>Tra gli esiti che tale modello potrebbe produrre menzioniamo il semilinguismo, il bilinguismo sottrattivo, la dispersione scolastica.</p>	<p>Si oscilla tra una visione dello studente immigrato come soggetto svantaggiato ad un approccio che punta tutta la sua attenzione sulla categoria di <i>uguaglianza</i>. A queste diverse immagini di studente corrispondono approcci che variano dal trattare i singoli casi dentro percorsi di “recupero” linguistico (anche attraverso il ritardo scolastico), a forme di <i>laissezfaire</i> che non prevedono nessuna azione di “accompagnamento” dello studente.</p> <p>Tale modello risponde alla logica dell’assimilazione e non tiene conto dei bisogni cognitivi degli immigrati, senza peraltro seriamente ispirarsi alle prospettive educative multiculturali o interculturali.</p>

<p>Immersione</p>	<p>Gli studenti vengono accolti in classi con compagni che presentano le stesse caratteristiche e per i quali è previsto – prima di essere inseriti nelle classi “ordinarie” - un periodo di apprendimento della L2 necessario a costruire le competenze BICS e le competenze CALP. Tale modello, nelle sue forme più pure, è caratterizzato da programmi di educazione bilingue, nelle quali la lingua d’origine viene utilizzata anche per gli insegnamenti curricolari.</p> <p>Tra gli esiti che tale modello potrebbe produrre menzioniamo il bilinguismo aggiuntivo, ma col rischio di orientare le identità verso la biculturalità più che verso l’interculturalità.</p>	<p>Lo studente immigrato va rispettato nella sua identità e nelle sue <i>differenze</i> e supportato da un punto di vista linguistico e cognitivo, ancorando significativa parte delle attività didattiche sulla lingua d’origine.</p> <p>Da un punto di vista generale tale modello, pur considerando le problematiche cognitive degli studenti immigrati, rischia di approdare ad una visione multiculturale dell’educazione.</p>
-------------------	--	---

<p>Modello “integrato”</p>	<p>Gli studenti vengono inseriti nelle classi con i compagni autoctoni, ma seguono per un numero di ore a settimana (tra le 2 e le 5) percorsi didattici in lingua del paese di immigrazione. Strategie che consentono una riduzione della sommersione devono accompagnare la quotidianità scolastica all’interno delle classi frequentate: facilitazione linguistica nella comunicazione di base e nelle discipline studiate, mediazione culturale e linguistica, valorizzazione delle lingua d’origine, percorsi educativi interculturali, ecc.</p> <p>Gli studenti stranieri non sono l’unico “bersaglio” degli interventi educativi. Al contrario il coinvolgimento in attività di diverso tipo degli studenti autoctoni consente di predisporre per i ragazzi immigrati condizioni contestuali favorevoli all’apprendimento linguistico e agli apprendimenti in genere, per gli autoctoni le basi della convivenza interculturale.</p> <p>Gli esiti possono oscillare tra forme di bilinguismo aggiuntivo quando si sostengono le lingue d’origine a forme di bilinguismo sottrattivo quando invece le L1 non sono adeguatamente o non sono affatto sostenute.</p>	<p>Lo studente immigrato non viene trattato come soggetto “svantaggiato”, ma come in potenziale posizione di vantaggio, diventando al contempo una “risorsa” per l’intero gruppo classe. Si media tra <i>differenza</i> e <i>uguaglianza</i> attraverso un approccio orientato a valorizzare le lingue e le culture di origine e a favorire al massimo le relazioni con i compagni autoctoni, approdando a momenti di condivisione delle esperienze e dei significati culturali.</p> <p>Da un punto di vista generale, tale modello mira ad una <i>integrazione</i> tra italiani e stranieri, cercando di dare agli uni gli strumenti per la comprensione e la partecipazione alla vita degli altri, rispondendo di fatto ad una logica interculturale.</p>
----------------------------	---	---

Tabella 16.2: Modelli di inserimento scolastico degli studenti immigrati<sup>73</sup>

## Conclusioni

Quando analizziamo dal punto di vista pedagogico-interculturale l’inserimento scolastico degli studenti di cittadinanza non italiana,

<sup>73</sup> Ripreso e adattato da Vaccarelli, A. (2004), *Op. cit.*

dobbiamo sempre considerare il fatto che non è scontato individuare nella realtà educativa e nelle pratiche correnti, criteri e dispositivi organizzativi che regolino in modo *neutro* e univoco gli accessi e i percorsi di scolarizzazione. Questo perché, accanto ai criteri definiti dalla normativa, bisogna considerare, nelle azioni della scuola, fattori di tipo socio-culturale che hanno mosso – come abbiamo visto nel caso del ritardo scolastico – la composizione di strategie alterate, nella loro natura, dalla presenza di pregiudizi latenti e di forme asimmetriche di rapporto sociale ed educativo. A definire le modalità, i criteri, i passaggi sostanziali di quello che consideriamo “inserimento scolastico”, troviamo dunque un insieme di teorie, di modelli e pratiche, di atteggiamenti educativi e, ultimi ma non ultimi, di dispositivi normativo-organizzativi, che, nel breve tratto di storia analizzato, si sono composti e definiti secondo modalità molto differenti, all’interno di una disomogenea gestione della scolarizzazione degli studenti di cittadinanza non italiana. A fronte di uno scollamento tra i modelli elaborati in sede teorica o in ambito normativo e quelli invece messi in atto dalla scuola, divisa tra buone pratiche della scuola militante e improvvisazione, disattenzione, ambiguità, si è assistito nel tempo all’emergere di una situazione a macchia di leopardo, all’interno della quale non è immediato, né facile, individuare “un” modello di riferimento pienamente condiviso per l’inserimento scolastico. Il problema della dispersione scolastica degli studenti stranieri va affrontato dunque a partire anche da queste considerazioni, ponendo attenzione non soltanto alle azioni macro e microistituzionali, alle loro traduzioni in termini di intervento educativo, ma anche in riferimento a fattori, spesso latenti, quali ad esempio gli atteggiamenti educativi, che sottendono le scelte e le attraversano spesso in modo inconsapevole e incontrollato.

---

**Alessandro Vaccarelli**, Professore associato in Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze Umane e docente di Pedagogia interculturale presso l’Università degli Studi dell’Aquila.

Ha pubblicato numerosi lavori. Tra i più significativi, in tema di intercultura:

A. Vaccarelli, *Le lingue lontane dei bambini immigrati*, in “La vita scolastica”, n. 3, 1 ottobre 1998.

Vaccarelli A. , *Scuola, extrascuola, identità culturale e linguistica: una ricerca sugli studenti cinesi nell'area romana. PARTE I - Esperienze scolastiche ed educative dei minori cinesi tra paese d'origine e contesto migratorio*, in “I Problemi della Pedagogia”, n. 1-3, 2000.

A. Vaccarelli, *Scuola, extrascuola, identità culturale e linguistica: una ricerca sugli studenti cinesi nell'area romana. PARTE II - Studiare e crescere in Italia: la scuola e la comunità d'origine*, in “I Problemi della Pedagogia”, n.4-6, 2000.

A. Vaccarelli, *L'italiano e le lingue altre nella scuola multiculturale. Fattori culturali e psico-socio-pedagogici negli apprendimenti linguistici degli studenti immigrati*, ETS, Pisa, 2001

A. Vaccarelli, *L'apprendimento e l'insegnamento dell'italiano come L2*, Master in Educazione interculturale, Università degli Studi di RomaTre, Roma, 2003

A. Vaccarelli, *L'apprendimento e l'insegnamento dell'italiano a scuola: una mediazione di fatto*, in M. Fiorucci (a cura di), *Incontri. Spazi e luoghi della mediazione interculturale*, Armando, Roma, 2003.

A. Vaccarelli, *Il razzismo coloniale e i testi scolastici durante il fascismo*, in “Nuovo Bollettino CIRSE”, 1-2/2008

Vaccarelli, *Educazione e razzismo. Orientamenti per la scuola secondaria*, in “Didatticamente. La voce della SSIS”, n. 1-2, 2005.

A. Vaccarelli, *Dal razzismo al dialogo interculturale. Il ruolo dell'educazione negli scenari della contemporaneità*, Quaderni di *didatticamente*, n. 10, ETS, Pisa, 2008

Vaccarelli A., *La dimensione interculturale delle competenze*, in A. Marconi (a cura di), *Il cantiere delle competenze. Formazione e lavoro nella società della conoscenza*, Armando, Roma, 2008.

Vaccarelli, *Istanze e principi di pedagogia razzista durante il fascismo*, in “Nuovo Bollettino CIRSE”, 1-2/2010

Vaccarelli A., *L’inserimento scolastico degli alunni di cittadinanza non italiana: storia, problemi e prospettive pedagogiche*, in G. Benvenuto (a cura di), *La scuola diseguale. Dispersione ed equità nel sistema di istruzione e formazione*, Anicia, Roma, 2011.

39

Vaccarelli A., *La pedagogia interculturale tra emergenze sociali e rapporti interdisciplinari*, in A. Mariani (a cura di), *25 saggi di pedagogia*, Franco Angeli, Milano, 2011.

Vaccarelli A., *Migranti e italiani a L’Aquila dopo il terremoto. Stato della convivenza e bisogni formativi*, in L. Calandra (a cura di), *Territorio e democrazia. Un laboratorio di geografia sociale nel doposisma aquilano*, L’Una, L’Aquila, 2012

Vaccarelli A., *Il nero, ovvero «l’uomo dell’attimo presente». Il discorso razzista nei testi scolastici del periodo fascista*, in G. Bandini (a cura di), *Manuali, sussidi, didattica della geografia*, Firenze University Press, Firenze, 2012

Vaccarelli A., *“Faccetta nera, bella abissina”. Rappresentazioni della donna africana tra razzismo e sessismo nel periodo fascista*, in A. Cagnolati, F. Pinto Minerva, S. Olivieri, *Le frontiere del corpo. Mutamenti e metamorfosi*, ETS, Pisa, 2013.

Vaccarelli A. (2015), *Itaca. Un gioco per raccontare, raccontarsi, incontrare, incontrarsi*, in Nanni S., a cura di (2015), *Educare oltre confine. Storie narrazioni intercultura*, FrancoAngeli, Milano.

Vaccarelli A., *Razzismo. Prospettive pedagogiche per la decostruzione*, in M. Catarci, E. Macinai, *Le parole chiave dell’intercultura. Temi e problemi nella società multiculturale*, ETS, Pisa, 2015.

Vaccarelli A., *Emotions and representations of “the city” after the 2009 earthquake in L’Aquila: children, education and social reconstruction in a post-catastrophe context*, in *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education* 10, 3, 2015.

Vaccarelli A. (a cura di), *Studiare in Italia. Intercultura e inclusione all’Università*, FrancoAngeli, Milano, 2015 (anche on line).

Calandra L. M., González Aja T., Vaccarelli A. (a cura di), *L'educazione outdoor: territorio, cittadinanza, identità plurali fuori dalle aule scolastiche*, PensaMultimedia, 2016.

Vaccarelli A., *Le prove della vita. Promuovere la resilienza nella relazione educativa*, FrancoAngeli, Milano, 2016.

Vaccarelli A., *Shock culturale, migrazioni, resilienza*, in Fiorucci M., Pinto Minerva F., Portera A. (a cura di), *Gli alfabeti dell'intercultura*, ETS, Pisa, 2017

Vaccarelli A., *The Black Venus: African female bodies as objects of desire between colonial sexism and racism*, in "Pedagogia oggi", 1/2017 (anche on line).

Vaccarelli A., *Le rappresentazioni sociali sull'immigrazione in un campione di futuri insegnanti, assistenti sociali ed educatori: sfide interculturali e decostruzione pedagogica*, in "MeTis", 2017 (anche on line).