

Dall'esperienza degli insegnanti alla voce degli studenti

Percorsi di ricerca nella Rete delle Scuole Multiculturali abruzzesi

A cura di Mara Maretti,
Roberta Di Risio, Thea Rossi

LABORATORIO SOCIOLOGICO



FRANCOANGELI

Ricerca empirica
ed intervento sociale

Copyright © FrancoAngeli

N.B: Copia ad uso personale. È vietata la riproduzione (totale o parziale) dell'opera con qualsiasi mezzo effettuata e la sua messa a disposizione di terzi, sia in forma gratuita sia a pagamento.

ISBN 9788835126164

La cura redazionale ed editoriale del testo è stata realizzata da Francesca Cubeddu.

FONDO ASILO MIGRAZIONE INTEGRAZIONE (FAMI) 2014-2020

Obiettivo Specifico 2 Integrazione/Migrazione Legale.

Obiettivo Nazionale ON2- Integrazione- Piani d'intervento regionali per l'integrazione dei cittadini di Paesi terzi

Autorità delegata- IMPACT-

Progetto dal titolo: "Scommettiamo sulla cittadinanza" - Codice progetto: PROG – 2424

CUP n. C99G18000070006

Progetto co-finanziato dall'Unione Europea



Copyright © 2021 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy

Ristampa						Anno							
0	1	2	3	4	5	6	2021	2022	2023	2024	2025	2026	2027

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore. Sono vietate e sanzionate (se non espressamente autorizzate) la riproduzione in ogni modo e forma (comprese le fotocopie, la scansione, la memorizzazione elettronica) e la comunicazione (ivi inclusi a titolo esemplificativo ma non esaustivo: la distribuzione, l'adattamento, la traduzione e la rielaborazione, anche a mezzo di canali digitali interattivi e con qualsiasi modalità attualmente nota od in futuro sviluppata).

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun fascicolo dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633. Le fotocopie effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale, possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da CLEARedi, Centro Licenze e Autorizzazioni per le Riproduzioni Editoriali (www.clearedi.org; e-mail autorizzazioni@clearedi.org).

Stampa: Geca Industrie Grafiche, Via Monferrato 54, 20098 San Giuliano Milanese

Copyright © FrancoAngeli

N.B: Copia ad uso personale. È vietata la riproduzione (totale o parziale) dell'opera con qualsiasi mezzo effettuata e la sua messa a disposizione di terzi, sia in forma gratuita sia a pagamento.

ISBN 9788835126164

Indice

Prefazione , di <i>Antonella Tozza</i>	pag.	IX
Introduzione	»	1
1. A scuola, il mondo , di <i>Fiorella Paone</i>	»	5
1. Note introduttive: inclusività e interculturalità	»	5
2. Per un'idea di scuola: farsi <i>comunità democratica</i>	»	9
3. Rimuovere gli ostacoli	»	13
4. Uno sguardo a fattori di rischio ed esiti della selezione scolastica	»	17
5. La prospettiva interculturale nella scuola delle differenze	»	23
6. Prospettive conclusive	»	28
2. Student retention. Rassegna dei modelli di studio della dispersione scolastica e dell'abbandono , di <i>Mara Maretti, Clara Salvatori</i>	»	31
1. Introduzione	»	31
2. Definizioni, fattori soggettivi e contesto scolastico	»	32
3. Le determinanti soggettive, familiari e amicali	»	34
4. Modelli di student retention per lo studio dell'integrazione studente/istituzione	»	36
5. Analisi della motivazione a svolgere il compito e procrastinazione	»	43
3. Dalla student retention alla student voice: un approccio grounded , di <i>Mara Maretti, Fiorella Paone</i>	»	48
1. La student voice	»	48

2. Studiare l'integrazione scolastica: un approccio comprendente	pag.	51
3. Il percorso di ricerca	»	53
4. Cultura organizzativa e inclusione nell'esperienza degli insegnanti della rete delle scuole multiculturali,		
di <i>Roberta Di Risio</i>	»	60
1. La scuola come organizzazione culturale	»	60
2. La scuola come organizzazione "a connessioni lasche": attori e processi	»	62
3. La selezione delle scuole coinvolte	»	63
4. Composizione della popolazione straniera studentesca delle scuole coinvolte nella ricerca	»	66
4.1 Descrizione della popolazione straniera da parte dei docenti intervistati	»	67
5. Ricostruzione del "sistema relazionale" entro cui inserire l'alunno straniero	»	69
6. "Facilitatori" e "barriere" rispetto al processo di inclusione scolastica per alunni stranieri	»	73
6.1 Facilitatori personali, materiali e/o strumentali e sociali	»	73
6.2 Barriere personali, materiali e/o strumentali e sociali	»	74
7. Conclusioni: quali azioni per una cultura organizzativa inclusiva?	»	76
5. La voce degli studenti stranieri nel contesto scolastico abruzzese. Un approccio mixed method,		
di <i>Vanessa Russo</i>	»	77
1. Introduzione	»	77
2. Il Disegno della ricerca: un approccio multi-struttura e multi-attore	»	78
2.1 L'intervista comprendente	»	79
2.2. Il campione	»	80
3. Analisi dei dati	»	82
4. Risultati	»	84
4.1 Core Categories	»	84
5. Categorie interpretative	»	87
5.1 Alunni di Scuola secondaria di II grado	»	87
5.2 Alunni CPIA	»	90
5.3 Studenti universitari	»	92
6. Problematiche affini	»	95

6.1 Problemi di intolleranza	pag.	95
6.2 Episodi di bullismo	»	97
6.3 Dispersione scolastica	»	99
7. Conclusioni	»	101
7.1 Dimensione personale	»	102
7.2 Dimensione sociale	»	103
7.3 Dimensione materiale	»	103
8. Note metodologiche conclusive	»	104
6. Traiettorie biografiche e vissuti scolastici. Gli studenti con origini migratorie raccontano se stessi, di Thea Rossi	»	106
1. Per un orientamento interculturale: premessa e questioni di sfondo	»	107
2. Percorsi migratori e confronto intergenerazionale	»	110
3. Ragazzi ricongiunti alla famiglia. Ricomposizione del rapporto familiare e inserimento scolastico	»	119
4. Percorsi di studio e problematiche di relazione interculturale	»	125
4.1 La dispersione scolastica dal punto di vista degli studenti	»	125
4.2 Le relazioni interculturali in ambito scolastico tra retorica e creatività	»	130
5. Note conclusive: percezione del rischio e meccanismo del <i>blaming</i>	»	136
7. Buone prassi di integrazione e inclusione scolastica degli alunni stranieri, di Annalina Sarra	»	139
1. Introduzione	»	139
2. Esempi di best practice nazionali	»	142
2.1 Prato	»	143
2.2 Torino San Salvario	»	144
2.3 Milano e provincia	»	147
2.4 Bologna	»	150
2.5 Roma-Esquilino	»	153
2.6 Mazara del Vallo	»	155
3. Alcune considerazioni di sintesi	»	157
4. Uno sguardo alle esperienze europee	»	158
8. Proposte operative per il territorio, di Mara Maretti, Fiorella Paone, Thea Rossi	»	161
1. Premessa e nota metodologica	»	161

2. Struttura e aree di azione	pag.	163
3. La governance regionale per l'integrazione/inclusione, l'intercultura e la dispersione	»	166
3.1 Azioni di sistema	»	167
3.2 Misure di prevenzione a livello locale	»	168
3.3 Misure di intervento a livello locale	»	170
4. Alcune considerazioni conclusive	»	178
Riferimenti bibliografici	»	181
Le autrici	»	197

VIII

1. A scuola, il mondo

di *Fiorella Paone*

Abstract

Un progetto pedagogico che voglia prevenire l'insuccesso scolastico di ogni alunno e alunna, promuovendo il loro pieno sviluppo personale in una cornice che garantisca pari opportunità di riuscita a tutti e a tutte, non può prescindere da una riflessione che metta a fuoco i tratti fondamentali di una scuola che coniughi la prospettiva inclusiva e quella interculturale. Tali approcci, infatti, aprono a processi interconnessi in una relazione di reciprocità circolare che è fondamento della scuola democratica. Data la complessità del tema, la riflessione volge lo sguardo ad alcune delle questioni chiave che caratterizzano il dibattito scientifico in materia, inquadrando dal punto di vista teorico alcuni elementi fondanti: il concetto di scuola come comunità democratica, i fenomeni legati alle pari opportunità di accesso e riuscita scolastica nei loro tratti generali e specifici in relazione agli alunni e alunne con origini migratorie e l'evoluzione della prospettiva interculturale.

1. Note introduttive: inclusività e interculturalità

Nel corso di poco più di trent'anni, a partire dalla doppia spinta della crescita economica e della globalizzazione, la scuola si trova a confrontarsi con alcune nuove questioni che hanno una forte influenza sulle concrete possibilità di una sua effettiva democratizzazione. Fra queste, si individuano (De Michele, 2010): la fragilità della risposta della scuola al fallimento della "promessa" di mobilità sociale legata al grado di istruzione raggiunto; l'anticipazione delle funzioni di socializzazione secondaria prima dell'ingresso a scuola del bambino o della bambina ad opera dei nuovi media; il sovraccarico della scuola dovuto alla precarizzazione e frammentazione del contesto sociale; l'arretramento del welfare.

All'interno di questo quadro generale di trasformazioni che investono la società e la scuola e che sono effetto di un insieme di forze che si muovono a livello globale, si inserisce la crescente presenza di *alunne e alunni provenienti da altrove* (Cavalletto, 2015, p. 27). A questo proposito, in un recente documento dell'Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza si ricorda che (2018, p. 8):

secondo l'ISTAT, dal 1993 al 2014 in Italia sono nati quasi 971 mila bambini da genitori stranieri, con una tendenza alla crescita che si è però invertita negli ultimi anni: dopo oltre vent'anni di incrementi, ora stanno diminuendo le nascite da genitori immigrati in Italia. Erano quasi 80 mila nel 2012, nel 2015 erano poco più di 72 mila, e alla fine del 2017 erano 67.933. Si tratta comunque di quasi il 15% delle nascite complessive, con marcate sperequazioni territoriali: si va da punte superiori al 20% nelle regioni settentrionali a un modesto 5% nel Mezzogiorno e nelle Isole.

Secondo i dati MIUR (2018) nell'anno scolastico 2017/2018 le scuole italiane hanno accolto 842.000 alunni/e con cittadinanza non italiana, ossia il 9,7% della popolazione studentesca complessiva (con un incremento dello 0,3% rispetto al 2016)¹.

Nella Scuola primaria si concentrano 302.122 alunni e alunne con origini migratorie, mentre nella Scuola secondaria di I grado sono 191.663 e nella Scuola secondaria di II grado 167.486. Secondo i dati ISTAT relativi all'a.s. 2015/16 (Quattrociochi, Conti, 2017, pp. 154-170), i nati in Italia sono il 30,4% degli alunni e delle alunne con origini migratorie che frequentano le scuole secondarie di I e II grado², mentre il 23,5% è arrivato/a prima dei 6 anni di età, il 26,2% è entrato in Italia tra i 6 e i 10 anni e il 19,9% è venuto a 11 anni e più.

Il mescolamento di culture e etnie diverse, che caratterizza come un dato oramai strutturale le classi italiane e che rende il contatto con altre lingue, usanze e tradizioni diretto e immediato, sta contribuendo a modificare le forme di rappresentazione dell'identità della comunità scolastica e le stesse modalità del fare scuola, sollecitando i professionisti e le professioniste del settore in merito alla necessità di progettare e sperimentare nuove pratiche pedagogico/didattiche capaci di rispondere alle esigenze di tutti/e e di ciascuno/a.

Va sottolineato che alunni e alunne con origini migratorie³, con la loro

¹ Fra questi il 63,1% è nata in Italia e le comunità maggiormente rappresentate provengono da Romania (18,8%), Albania (13,6%), Marocco (12,3%) e Cina (6,3%).

² Le questioni relative alla specificità del processo di inclusione delle seconde generazioni di origine migratoria sono ampie e complesse e non verranno trattate in questa sede, pur nella consapevolezza della loro rilevanza.

³ Con il documento *Diversi da chi?* dell'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli

stessa presenza, interrogano con nuove istanze le istituzioni scolastiche già rese fragili a causa degli scarsi investimenti, dei tagli e dell'ancora troppo marginale e poco incisivo interesse del mondo politico. Emergono, infatti, bisogni legati, solo per fare alcuni esempi, alla lingua, alla precarietà della condizione familiare o abitativa, alle differenze rispetto al percorso scolastico progressivo.

Tale situazione, pur nelle sue peculiarità, ha un importante elemento di continuità con quanto accadde negli anni '60-'70 con le migrazioni interne (soprattutto da sud a nord della penisola) e l'avvento della scuola di massa, che portarono all'emergere del tema dell'allargamento della scolarizzazione a tutte le fasce sociali in un'ottica di equità e universalità (Santerini, 2017). È sempre a partire da quest'ottica, infatti, che ci si interroga per comprendere e intervenire sul fatto che l'insuccesso scolastico è maggiore fra gli alunni e le alunne che esprimono una differenza socioculturale rispetto ai modelli dominanti nelle classi, come, spesso, quelli/e con origini migratorie. Costoro, in particolare i non nati in Italia, hanno in media voti più bassi e un più comune vissuto di bocciature e allontanamento dalla scuola (ISTAT, 2020a, pp. 39-52): si crea, così, un divario con i coetanei di cittadinanza italiana, che si allarga in modo progressivo con il passaggio da un grado all'altro del sistema di istruzione, dimostrando la sconfitta della vocazione inclusiva della scuola (Santerini, 2017).

Con il termine inclusione si fa riferimento al processo grazie al quale il contesto scuola assume le caratteristiche di una *comunità democratica* (Baldacci, 2014; 2019) capace di superare approcci tesi alla normalizzazione, omogeneizzazione e categorizzazione e di rispondere ai bisogni di ciascun alunno e alunna, promuovendone il pieno sviluppo in linea con le proprie potenzialità e risorse. L'inclusione è, cioè, quel processo che, coinvolgendo l'intera comunità scolastica, stimola a eliminare ogni forma di pregiudizio, discriminazione ed emarginazione culturale, sociale, istituzionale ed educativa, costruendo contesti in grado di riconoscere e valorizzare le peculiarità di ognuno/a. A tal fine opera per cancellare quelle barriere sociali, culturali, economiche e istituzionali che possono inficiare il percorso formativo. Promuovere inclusione vuol dire, quindi, mettere in campo azioni di facilitazione volte a sostenere l'emancipazione e la crescita culturale, sociale, cognitiva, affettiva globale in riferimento non solo ai progetti di vita e alle aspettative degli alunni, delle alunne e delle loro famiglie, ma anche a una qualità positiva:

alunni promosso dal MIUR nel 2015, si supera l'espressione "alunni stranieri" che viene sostituita da altre definizioni: "studenti con origini migratorie", "studenti con *background* migratorio", "figli di migranti".

- dei risultati scolastici;
- della relazionalità e della partecipazione;
- della soddisfazione e motivazione personale.

Coerentemente con quanto sin qui sostenuto e con i principi costituzionali per i quali la “scuola è aperta a tutti” (art. 34) e tutti e tutte hanno diritto “al pieno sviluppo personale” (art. 3), negli ultimi trent’anni la riflessione pedagogica e il mondo scolastico si sono orientati a costruire i presupposti teorici, metodologici, organizzativi e didattici atti ad accrescere le opportunità di benessere scolastico e di riuscita in termini di risultati raggiunti da alunni/e con origini migratoria in un’ottica inclusiva, quindi, di equità e universalità. L’istruzione è, infatti, diritto primario e inalienabile, coerentemente con quanto stabilito dalla Dichiarazione Internazionale dei diritti del fanciullo del 1989, ratificata dall’Italia con legge del 27 maggio 1991, n. 176. Pertanto, il diritto all’istruzione è da garantire a qualunque condizione anche ai minori con origini migratorie presenti sul territorio nazionale in base a un principio di pari opportunità, a prescindere dalla posizione di regolarità dei genitori in ordine al soggiorno (d.p.r. 394/1999). Come sancisce l’art. 38 del Testo unico 286/1999:

i minori stranieri presenti sul territorio sono soggetti all’obbligo scolastico; ad essi si applicano tutte le disposizioni vigenti in materia di diritto all’istruzione, di accesso ai servizi educativi, di partecipazione alla vita della comunità scolastica.

In linea generale, pertanto, si ritiene che per promuovere il successo formativo di alunni e alunne con origini migratoria non si possa prescindere dalla costruzione di una prospettiva inclusiva che si muova di pari passo all’assunzione di una visione interculturale capace di coinvolgere tutta la classe. Si ritiene, infatti, che nella società democratica contemporanea l’educazione o si fa educazione interculturale o non è affatto educazione. Una società, cioè, non può dirsi democratica se le sue istituzioni dell’istruzione e dell’educazione non sono attrezzate per offrire a tutti/e e ciascuno/a opportunità concrete per sviluppare ed esprimere pienamente la propria identità e competenza culturale in un’ottica di piena partecipazione e di cittadinanza intenzionale e attiva, al di là delle differenti origini.

Come avremo modo di approfondire nel corso del capitolo, fare intercultura vuole, infatti, dire, costruire una mentalità capace di riconoscere, accogliere e valorizzare le differenze, lavorando nell’ottica che alle pari opportunità di accesso corrispondano opportunità di riuscita pari per ogni alunno e alunna. Vuol dire adottare misure che contrastino condizioni di

svantaggio e prevengano le disuguaglianze determinante, solo per fare alcuni esempi molto comuni nei vissuti di alunni e alunne con origini migratorie, da: mancata conoscenza della lingua, precarietà abitativa, carriere scolastiche precedenti bruscamente interrotte o frammentarie, difficoltà dei genitori a seguire l'impegno scolastico di figli/e, ecc. Vuol dire superare visioni assimilazioniste e di tipo compensativo per aprirsi ad una realtà caledoscopica in quanto a valori, visioni, abitudini quotidiane, stili di vita, principi religiosi ed etici, patrimoni culturali, intesi come una ricchezza in grado di far crescere tutta la comunità scolastica grazie al confronto, al dialogo e allo scambio in un'ottica di meticciamiento (Bruni, 2019).

Inclusività e interculturalità, dunque, possono essere intese come chiavi per costruire il senso di un progetto pedagogico che veda l'istituzione scolastica come soggetto in grado di garantire quotidianamente e in modo consapevole e intenzionale l'espressione, la negoziazione e la condivisione dei valori, dei significati e delle prassi di una comunità scolastica sempre più plurale, individuando percorsi curricolari in grado di accogliere e valorizzare le differenze (Gentile, Chiappelli, 2016).

A partire da queste riflessioni, si è scelto di approfondire e articolare alcuni dei costrutti che, a nostro avviso, sono alla base di una scuola autenticamente per tutti/e e per ciascuno/a, quali quelli di: scuola come *comunità democratica*, pari opportunità di accesso e riuscita scolastica e intercultura. Tali concetti sono, infatti, parte costitutiva e imprescindibile di uno sfondo di senso che sia orizzonte verso il quale orientare la progettualità pedagogica di una scuola che non lascia indietro o metta ai margini nessun alunno e nessuna alunna⁴.

2. Per un'idea di scuola: farsi *comunità democratica*

Per meglio contestualizzare il senso di un'attenzione che si volge a riflettere in modo particolare su differenze socioculturali, disuguaglianza scolastica e intercultura, ci sembra utile esplicitare l'idea di scuola cui si fa riferimento. A tal proposito, infatti, si ritiene con Baldacci (2014; 2019) che sia di fondamentale importanza la consapevolezza, l'esplicitazione e la condivisione dell'idea di scuola cui si fa riferimento in quanto è a partire da quest'ultima che è possibile aprire un dialogo fra gli attori coinvolti al fine

⁴ I concetti appena accennati definiscono la cornice a partire dalla quale si è mosso il lavoro di ricerca realizzato nell'anno 2019, con il coordinamento scientifico della Prof.ssa Mara Maretti, da un'équipe di ricercatrici dell'Università "G. d'Annunzio" – di cui ho fatto parte – nella Rete delle Scuole Multiculturali della Regione Abruzzo nell'ambito del Progetto *Scommettiamo sulla Cittadinanza*.

di orientare in modo intenzionale sia le politiche in materia di istruzione (a livello macro), sia le progettazioni, le programmazioni scolastiche e la vita quotidiana in classe (a livello micro).

Si adotta qui un'ottica di tipo culturale e bioecologico per la quale la scuola, in quanto sistema di azioni e prassi rilevabili, è da considerare come contesto formativo da mettere in relazione sia al particolare tipo di società in cui si inserisce, dato dall'interazione fra un complesso di sistemi interconnessi tra loro, sia al modo in cui è percepita dai singoli e dalla collettività, presupposto delle convinzioni costruite e dei comportamenti agiti (Bronfenbrenner, 1979; 2010). Essa è da intendersi come un'unità ecologica, cioè un'organizzazione sistematica di relazioni fra un gruppo di persone (la classe) e il suo contesto, sia fisico che culturale (Colombo, 2010). In quest'ottica, la scuola è caratterizzata dalle stesse contraddizioni presenti a livello sociale, che oggi possiamo individuare nella svalutazione della cultura umanistica a favore di quella utilitaristica, nell'affermarsi di una ideologia individualistica e competitiva alle spese di quella solidaristica, nell'espansione di un approccio medico e terapeutico a problematiche di ordine sociale e pedagogico (Goussot, 2015, p. 1). I *fatti* sociali, considerati durkheimianamente⁵, influenzerebbero, cioè, l'agire quotidiano delle persone anche a scuola. La scuola, quindi, sarebbe da intendere come un vero e proprio ambiente di vita con una sua cultura di riferimento⁶ (si potrebbe dire con Bourdieu un *habitus di scholè*), veicolata innanzitutto dagli insegnanti e costruita a partire da differenti livelli, che dialoga con un'utenza sempre più varia, costituita in primis dagli alunni e dalle alunne e dai loro genitori, anch'essa portatrice di una sua cultura di riferimento (Besozzi, 2006).

A questo proposito, possiamo sostenere che i valori sui quali si fonda la cultura scolastica siano influenzati da due macro-paradigmi che si confronta-

⁵ «Non diciamo infatti che i fatti sociali sono cose materiali, bensì che essi sono cose allo stesso titolo in cui lo sono le cose materiali – per quanto in un'altra maniera» (Durkheim, 1895, p. 10). Per il sociologo francese, inoltre, lo studio della realtà, come speculazione teorica su di essa, implica il tentativo di migliorarla.

⁶ La cultura scolastica è, infatti basata su una dimensione etico-morale di condivisione di valori comuni, routines e prassi che permettano ai suoi appartenenti di avere un criterio di orientamento, valutazione e comportamento collettivo. Va sottolineato che la formazione scolastica non si basa solo sulla trasmissione di un curriculum esplicito, ma anche di un curriculum latente, in riferimento alle dimensioni contenutistico-cognitiva, comportamentale, morale e culturale (Benadusi *et al.*, 2004). Con l'espressione *curricolo esplicito* si indica il percorso educativo formale costruito sull'acquisizione progressiva di una serie di competenze specifiche in vista del raggiungimento di predeterminati obiettivi sulla base della trasmissione sequenziale dei diversi contenuti dell'insegnamento, in base alle capacità di apprendimento legate allo sviluppo cognitivo degli studenti. Con l'espressione *curricolo latente* si fa, invece, riferimento al sistema non formalizzato di convinzioni, atteggiamenti, valori, orientamenti agiti nella scuola e interiorizzati dagli studenti a partire dalle relazioni che vivono a scuola.

no in una sorta di gramsciana *guerra di posizione*. Da un lato vi sarebbe, infatti, l'idealtipo della "scuola della monarchia", dall'altro quello della "scuola della repubblica" (Alberti, 2015); in termini generali, il primo accentuerebbe una finalità selettiva di formazione del capitale umano su presupposti adattivi e competitivi, il secondo una finalità democratica di promozione sociale e costruzione di cittadinanza su presupposti critici e emancipativi.

La prospettiva inclusiva e interculturale, che è chiave per orientarci in questo percorso di approfondimento, trova un suo pieno significato e una più coerente collocazione in riferimento al secondo degli idealtipi citati, in quanto non avrebbe senso "dichiararsi inclusivi" e poi costruire contesti e climi basati su competizione e selezione in un processo alimentato dalla dialettica premio/punizione. Lo spazio epistemico⁷ che quest'ultimo delinea è, infatti, l'unico in grado di orientare in termini di equità e universalità l'insieme delle pratiche scolastiche, almeno al livello dell'obbligo.

Il *tipo ideale* della "scuola della repubblica" apre a un'idea di scuola intesa come *comunità democratica* che, come ci ha proposto Dewey (1916), educa attraverso il confronto e il dialogo al significato più autentico della cittadinanza, intesa come processo intenzionale e consapevole, mai completamente compiuto, di partecipazione, socialità e corresponsabilità. In questa accezione, la comunità scolastica è tesa a far raggiungere a tutti/e e a ognuno/a competenze culturali per la propria emancipazione, autonomia e formazione integrale, in quanto ogni individuo è considerato come fine in sé e in quanto tale il suo pieno sviluppo è da proteggere e sostenere come un dovere etico. In questo senso, la competenza non è da intendere in chiave produttivistica, bensì di autonomia critica che apra sia al consenso che al conflitto o dissenso. È intesa (Baldacci, 2019, pp. 222-224):

come *la capacità di usare intelligentemente le conoscenze in rapporto a un certo campo d'attività*. A questo proposito l'espressione "campo d'attività" va concepita in senso ampio, tale da abbracciare anche l'attività culturale [...]. Dove c'è un'attività non ci sono solo conoscenze, ma anche competenze ad essa inerenti, ossia la capacità di usare un certo insieme di conoscenze in modo intelligente per compiere operazioni significative entro quel campo. Per esempio, individuare l'idea chiave di un saggio letterario (o di un testo in genere) è un'operazione che richiede competenza: esige conoscenze, capacità di comprensione, abili mentali, sensibilità ecc.

⁷ Con tale espressione ci riferiamo alla cornice culturale in cui si definiscono, a livello macro- e micro-sociale, gli spazi di esercizio, i paradigmi teorici, le metacondizioni e i metacriteri di possibilità dei processi di produzione e riproduzione socioculturale. Ogni *episteme* ha carattere contingente ed è al tempo stesso effetto e condizione delle trasformazioni storico-sociali (Foucault, 1969).

In ottica deweyana, dunque, la competenza sintetizzerebbe il sapere, il saper fare e il saper pensare in un mescolarsi di conoscenze dichiarative, procedurali e abiti mentali che sono fine di una scuola di iniziativa democratica. Tale scuola si pone, infatti, finalità di istruzione/educazione di tutti/e e di ciascuno/a, nell'ottica di promuovere il pieno sviluppo delle potenzialità personali in vista dell'esercizio consapevole della cittadinanza e della piena partecipazione economico-sociale. La scuola *comunità democratica* si basa sui significati e i valori della Costituzione italiana, intesi come condizione necessaria e motore per l'efficacia formativa e lo sviluppo umano dei suoi membri, dunque per l'espansione delle libertà sostanziali di cittadini/e (Baldacci, 2019). Queste ultime sono funzione delle opportunità esterne, di cui ognuno può godere in termini di beni e diritti, e delle capacità interne ad ogni persona di utilizzarle sia per definire i propri progetti di vita in modo autonomo, realistico e soddisfacente sia per realizzarli in modo concreto. Responsabilità della scuola è promuovere tali capacità interne, formando alunni e alunne competenti dal punto di vista culturale, ossia in grado di esercitare intenzionalmente e attivamente la propria cittadinanza e di inserirsi consapevolmente nel mondo del lavoro. Tale responsabilità si muove nella consapevolezza dell'importanza delle opportunità esterne in quanto «se è vero che la coscienza non è solo un prodotto delle condizioni materiali, rimane vero che è difficile che si sviluppi pienamente in condizioni materiali completamente ostili» (Lucisano, 2017, p. 139).

Chiarita la concezione di fondo e la cornice all'interno della quale si muove la nostra riflessione sulla scuola, ci sembra utile volgere lo sguardo alla sua attuale concreta condizione, esplicitando che, in termini generali, si condivide la lettura di De Mauro (2015):

nonostante le minori risorse stanziate, le scelte punitive nei confronti degli insegnanti e i vari provvedimenti nefasti e peggiorativi, la scuola italiana – così com'è – ha funzionato complessivamente bene in questi anni. Non abbiamo memoria storica: cinquant'anni fa, due terzi della nostra popolazione non era scolarizzata, rispetto ad allora abbiamo fatto passi da gigante. Come attestano i dati internazionali sull'istruzione, in alcuni livelli – materna, elementari, media inferiore – i nostri alunni sono tra i migliori al mondo come competenze e capacità didattiche. [...]. Ovviamente servono più soldi per la scuola e i governi stanno tagliando troppo su un settore strategico per il Paese.

Continuando a tenere presente quanto appena sostenuto, riteniamo che, nel proseguo dell'analisi, sia, però, importante focalizzare l'attenzione su quei casi di insuccesso formativo in cui la scuola non riesce a tener fede fino in fondo alla sua ispirazione democratica. Questa, infatti, implica la responsabilità di ottemperare al dettato costituzionale di rimuovere quegli

ostacoli che impediscono la piena realizzazione personale di ogni cittadino e cittadina e che, in ambito scolastico, possono influenzare i processi di scolarizzazione in direzione di un progressivo disinvestimento e allontanamento degli alunni e delle alunne che accedono al sistema di istruzione e lo frequentano in assenza di un contesto socioculturale di origine in grado di supportarli/e. Fra costoro, come vedremo, spesso vi sono coloro che hanno un *background* migratorio.

3. Rimuovere gli ostacoli

Occuparsi di processi di scolarizzazione implica l'assunzione di una prospettiva multidimensionale e di ampio respiro, nella consapevolezza di trovarsi ad osservare e analizzare un processo in cui si intrecciano una pluralità di fattori interagenti. Il confronto tra famiglia, corpo docente, alunni e alunne, infatti, fa sì che vengano messe in gioco le reciproche aspettative e reazioni, ciascuno a partire dalla propria storia, cultura, posizione socioculturale, origine etnica e in riferimento al proprio contesto di vita, a livello micro, meso e macro. È, quindi, necessario superare un'ottica che limiti il proprio sguardo al ristretto ambito scolastico, considerandolo nelle sue molteplici connessioni e interazioni con la cornice sociale e culturale in cui si inserisce (Archer, 1995). Occorrerebbe, cioè, porre attenzione al fatto che (Cederna, 2017, p. 300):

ogni scuola affaccia su una strada, un quartiere, un mondo con il quale, volente o nolente, deve dialogare ogni giorno, non fosse altro per il via vai degli alunni che la frequentano. Il fenomeno della dispersione scolastica è strettamente correlato alla difficoltà della scuola di aprirsi, farsi comunità educante e mettersi in rete con i propri territori di appartenenza... I territori sono segnati da profonde differenze in termini di spazi, servizi, attività culturali e produttive, condizioni occupazionali, culturali, sociali. Veri e propri baratri in certi casi, che hanno il potere di condizionare le stesse regole di ingaggio della sfida educativa.

La necessità di un confronto fra il mondo scolastico e quello extrascolastico non vuol certo dire che i professionisti e le professioniste della scuola dovrebbero affannarsi a realizzare una molteplicità di attività extracurricolari prima del riconoscimento di un'effettiva e intenzionale maturazione di una richiesta da parte di alunni/e, ossia prima di aver avviato un reale processo di apprendimento/insegnamento che porti alla opportunità di un confronto critico e consapevole col territorio, con i suoi attori e con le questioni che lo animano. Al contrario, vuol dire che è importante che i professionisti e le professioniste della scuola sfuggano qualunque atteggiamento di

delega a terzi e si assumano la responsabilità (parte integrante ed imprescindibile del proprio ruolo):

- di interrogarsi su punti di forza e bisogni di alunni/e, a partire dalla conoscenza delle caratteristiche del *background* socioculturale col quale accedono alla scuola;
- di progettare, in base a tali punti di forza e bisogni, curricoli che, nella loro dimensione esplicita ed implicita, sia attraverso i linguaggi e i percorsi disciplinari nelle loro specificità e convergenze progettuali sia attraverso altre attività curriculari realizzate anche in collaborazione con altri soggetti, mettano in grado di allargare e consolidare il bagaglio di conoscenze e competenze di alunni/e, in modo da renderli capaci di interrogare e interpretare la realtà ed intervenire su di essa, quindi, di esercitare consapevolmente, intenzionalmente e attivamente la propria cittadinanza (Ambel, 2020).

È importante, dunque, che la solida preparazione disciplinare, pedagogica e didattica dei professionisti e delle professioniste della scuola sia arricchita dalla capacità di mettere a fuoco i più importanti fattori sociali che influenzano la vita scolastica, al fine di poter progettare curricoli in linea con le esigenze emergenti di alunni/e e con le loro potenzialità e risorse, e di ottemperare al suddetto dettato Costituzionale, rimuovendo gli ostacoli e avviando e sostenendo processi di scolarizzazione inclusivi.

Come sostiene Benadusi (2004, pp. 144-145):

l'uguaglianza delle opportunità è considerata effettiva qualora garantisca per tutti gli studenti uguali possibilità di riuscita. [...] Si va, dunque, verso la progressiva considerazione dell'uguaglianza delle opportunità intesa non tanto come sistemi, contenuti, mezzi di istruzioni uguali, ma ugualmente efficaci in ordine alla loro offerta alle fasce sociali.

Si rilegge, cioè, il principio dell'uguaglianza a partire da una prospettiva di equità e universalità.

In quest'ottica, si può sostenere che la dispersione scolastica sia una delle manifestazioni più esplicite di quei casi di sconfitta del tentativo della scuola stessa di contribuire a ridurre la distanza sociale fra gli alunni e le alunne in modo da promuovere lo sviluppo umano di tutti/e e di ciascuno/a, qui considerato come fine ultimo dell'istruzione/educazione (Baldacci, 2014). La distanza sociale si tradurrebbe, cioè, in disuguaglianza scolastica, trasformando il privilegio in merito. Quanto detto fa sì che oggi ci si trovi nelle condizioni per cui (Benadusi, 2004, p. 134):

l'analfabetismo lascia il posto al problema della dispersione scolastica nei vari livelli di istruzione e a forme di neoanalfabetismo, mentre l'elitarismo assume le forme più manifeste della selezione e della differenziazione (o gerarchia) interna fra i vari indirizzi della scuola secondaria superiore e fra le diverse facoltà universitarie, che continuano a manifestare esiti altrettanto disparati anche in relazione allo status sociale d'origine dello studente.

La dispersione scolastica è da noi intesa come fenomeno multifattoriale che ha le sue radici già nei primi anni di scuola. È, infatti, da leggere come esito finale e punto culminante di un processo di progressivo disinvestimento sull'istruzione da parte di alunni e alunne. Questo sarebbe frutto di un loro prolungato senso di frustrazione e impotenza dovuto al fatto che la scuola non riuscirebbe a fare scelte pedagogico-didattiche capaci di rispondere ai loro bisogni, superando un approccio, manifesto o pregiudiziale, di discriminazione diretta o indiretta verso coloro che esprimono una differenza socioculturale. Si può, dunque, sostenere, in accordo con Bourdieu, che il fatto che a opportunità di accesso pari non corrispondano necessariamente opportunità di riuscita pari⁸ sia riflesso di un contesto⁹ che, ancora troppo spesso, etichetta come "carenti", o dal punto di vista della capacità o dell'impegno, comportamenti che sono frutto dell'estraneità al linguaggio e ai valori ereditati nell'ambiente di origine rispetto al linguaggio e ai valori propri della scuola (Romito, 2016). Sebbene si stia adoperando l'espressione *dispersione scolastica*, siamo consapevoli che non facciamo che riferirci, in modo meno diretto, e forse deresponsabilizzante, a quei fenomeni di "selezione" che escludono i più fragili operati dalla scuola attraverso meccanismi di violenza simbolica che generano una sorta di illusione ottica, che consiste nel considerare merito il privilegio di avere un *background* culturale conforme a quello accettato e valorizzato nella scuola¹⁰ (Bourdieu,

⁸ Tale disparità sino all'inizio degli anni '80 si è tradotta soprattutto nelle difficoltà di assolvimento dell'obbligo scolastico. In tempi più recenti essa, invece, sembrerebbe agire per lo più nei termini di una discrepanza nelle possibilità di permanenza nel sistema scolastico fino all'ottenimento dei titoli di istruzione formale più alti.

⁹ A questo proposito, si può sostenere che ancora troppi insegnanti non riescono a staccarsi definitivamente dal loro ruolo di *vestali della classe media* (Barbagli, Dei, 1969), rafforzando le disuguaglianze sociali attraverso la riproduzione, a livello organizzativo, contenutistico e metodologico, delle contraddizioni proprie della società (Romito, 2016).

¹⁰ «I bambini originari degli ambienti sociali privilegiati non sono debitori al loro ambiente soltanto di abitudini e di stimoli che servono loro direttamente nei compiti scolastici; e il vantaggio più importante non è quello che essi traggono dall'aiuto diretto che i genitori possono loro concedere. Essi ricevono in eredità anche delle conoscenze e uno stile di comportamento, dei gusti e un "buon gusto", i quali fruttano nella scuola a tal punto che questi aspetti imponderabili dell'atteggiamento sono il più delle volte attribuiti alle doti naturali» (Bourdieu, 1966, tr. it. 1978, p. 292).

1970). Sarebbe, dunque, la mancata conformità alle aspettative cognitive e comportamentali della scuola che, secondo Bourdieu, determinerebbe i minori risultati scolastici degli alunni e delle alunne con origini socioculturali difforni dalla cultura scolastica dominante.

In risposta al quadro di determinismo delineato, ricordiamo la lettura proposta da Boudon (1973, tr. it. 1979), che sostiene che la dimensione personale della scelta ha un peso nei percorsi scolastici. Egli ritiene, infatti, che permanga uno spazio di autonomia di scelta per il singolo che travalica i determinismi dei vincoli sociali. In quest'ottica, l'iter scolastico si ri-costituisce come una sequenza di decisioni personali che si inseriscono all'interno di una cornice di vincoli sociali che definiscono i margini all'interno dei quali sono possibili le diverse scelte. Tra vincoli sociali e decisione personale vi sarebbe, dunque, una reciproca relazione di influenza che condizionerebbe, ma non determinerebbe, gli esiti delle diverse carriere scolastiche. Boudon introduce il concetto di *bivio* in relazione al quale ognuno compie scelte che riguardano il suo percorso scolastico. Su tali scelte hanno una forte influenza il bilancio personale sui costi-benefici che si possono trarre dall'acquisizione di titoli di studio più elevati, che si rende più necessario e vincolante per coloro che hanno minori possibilità di un investimento in istruzione. Il rischio cui questi ultimi si esporrebbero scegliendo di proseguire gli studi sarebbe, infatti, molto più elevato rispetto a quanto avviene per coloro che hanno una posizione socioculturale più elevata; questo porterebbe in molti casi a indebolire la motivazione ad accrescere i propri livelli di istruzione. Pertanto, anche se nell'ottica di Boudon la condizione di fragilità socioculturale non avrebbe connotato un destino di insuccesso scolastico, tale condizione rimane un vincolo talmente forte da continuare a condizionare le scelte dei singoli in merito alla loro permanenza nel sistema di istruzione.

Permanerebbe, dunque, anche all'interno di questo approccio una "disuguaglianza relativa", ossia una disparità, anche se non vincolante, fra le concrete opportunità offerte agli alunni e alle alunne in termini di risultati. Quanto detto spiegherebbe l'ipotesi della *selezione differenziale* per la quale gli effetti netti della disuguaglianza relativa si declinano su un doppio livello: in primo luogo, essa condizionerebbe l'inclinazione, la motivazione e l'interesse verso il mondo scolastico, influenzando sulla riuscita scolastica; in secondo luogo, influirebbe sia sui fattori decisionali sia sulle concrete possibilità di investire le proprie risorse in istruzione. La combinazione di questi fattori fa sì che man mano che si procede nei diversi ordini scolastici diminuisca il numero di alunni/e con minori possibilità socio-culturali (Gulli, 2003, p. 104):

si può dire che la scuola opera una sorta di “capovolgimento sociale”. Infatti, se al momento dell’ingresso, l’intera società, ovvero tutte le parti sociali sono proporzionalmente presenti all’interno di essa, con l’innalzarsi del livello degli studi, la minoranza – ovvero quelli provenienti da fasce sociali abbienti – diventa maggioranza e la maggioranza, presente al momento dell’entrata, minoranza.

La selezione scolastica, dovuta, dunque, a dinamiche curricolari, didattiche e istituzionali, nel corso degli anni ha portato a esiti scolastici che si sono espressi come (Benadusi, 2004, p. 21): evasione dall’obbligo per canalizzazione precoce (prima dell’istituzione della “scuola media unica”), per selezione esplicita (bocciature, abbandoni) e per selezione implicita (promozioni cui non corrisponde una effettiva preparazione in relazione al grado di studi di riferimento).

4. Uno sguardo a fattori di rischio ed esiti della selezione scolastica

Fatte le suddette considerazioni, capaci di analizzare e rendere esplicita la “parte sommersa” del fenomeno indagato, la selezione scolastica può portare a esiti che compongono un puzzle di cinque “tasselli” (MIUR, 2019) che includono tutte le forme di interruzione dell’istruzione e della formazione prima del completamento dell’istruzione secondaria superiore o dei suoi equivalenti nella formazione professionale:

- abbandoni in corso d’anno, durante la Scuola secondaria di I grado;
- abbandoni tra un anno e il successivo, durante la secondaria di I grado;
- abbandoni tra un anno e il successivo, nel passaggio tra cicli scolastici (non si iscrivono a una scuola superiore, né a un percorso di formazione professionale, né ripetono l’anno);
- abbandoni in corso d’anno: interruzioni della frequenza prima della fine dell’anno scolastico;
- abbandoni fra un anno e l’altro, durante la scuola secondaria di II grado.

Fattori di rischio per il buon esito della carriera scolastica degli alunni e delle alunne sono: le frequenze irregolari, le bocciature, i casi di ritardo, quali “i falsi trasferimenti ad altra scuola”, l’interruzione temporanea della frequenza per i motivi più vari, il ritiro dalla scuola per periodi determinati di tempo.

Nel 2017/18 in Italia, i 18-24enni che hanno abbandonato precocemente gli studi sono pari al 14,0%. Questo vuol dire che per la prima volta non si registra un miglioramento nel tasso di abbandono scolastico rispetto all’anno precedente (ISTAT, 2018, p. 4).

A questo si aggiunga, in primo luogo, il fatto che la mobilità scolastica che si realizza nel nostro Paese è quasi del tutto apparente in quanto se i ragazzi e le ragazze provenienti da famiglie meno facoltose vedono aumentare le possibilità di accrescere la loro istruzione, i figli dei ceti più abbienti raggiungono livelli scolastici post-laurea comunque più alti e spesso dispendiosi dal punto di vista economico, pertanto inaccessibili a figli e figlie di famiglie più fragili dal punto di vista socio-culturale (Cavaletto, 2015, p. 21). Questo genera, di fatto, un *gap* difficilmente colmabile fra le opportunità di vita e gli strumenti di pensiero critico offerti agli uni e agli altri, rafforzando le iniziali situazioni di disuguaglianza¹¹.

Si aggiunga, poi, che la distribuzione territoriale degli abbandoni della scuola durante il primo ciclo dell'istruzione è fortemente sbilanciata verso il Mezzogiorno con situazioni che raggiungono il 18,5% (ISTAT, 2018, pp. 5-6). L'allontanamento precoce da scuola riguarda in prevalenza maschi, spesso con origine migratoria (MIUR, 2019): «gli alunni con cittadinanza non italiana sono quelli a più alto rischio di abbandono. Nel 2017 l'indicatore ELET¹² riferito agli studenti stranieri è pari al 33,1% a fronte di una media nazionale del 14,0%». Anche precedenti ricerche rilevavano tale situazione, facendo emergere che l'abbandono scolastico è molto più rilevante tra gli alunni e le alunne con origini migratorie che fra gli italiani (33,1% contro 12,1%)¹³ (ISTAT, 2017). Emerge, infatti, che gli alunni e le alunne con origini migratorie, inclusi/e i nati e le nate in Italia, vengono bocciati con maggiore frequenza: i non ammessi alla classe successiva della scuola secondaria di I

¹¹ «Con il concetto di disuguaglianza sociale si fa riferimento all'asimmetria di potere e di possibilità di accesso alle risorse materiali, simboliche e sociali che contraddistingue singoli o gruppi e che produce un trattamento differenziale in base alla posizione sociale occupata. Tale trattamento differenziale può essere inteso sia in senso positivo che negativo e tradursi in un processo discriminatorio che costruisce un sistema di vantaggi e svantaggi. La disuguaglianza, dunque e al di là di ogni affermazione di principio, potrebbe essere intesa come un'asimmetria di fatto fra quanto impedito dai vincoli situazionali e quanto potenzialmente raggiungibile a partire dalle possibilità di scelta e di vita disponibili per singoli e gruppi. Essa è il prodotto di ogni forma di relazione di potere che genera, a priori e in base alle precondizioni sociali e relazionali possedute, un trattamento differenziale che ostacola la possibilità non solo di pari accesso a risorse, ma anche di opportunità di un loro impiego che porti a esiti pari. In ambito scolastico, [...] questo potrebbe andare a discapito della popolazione studentesca più fragile in relazione al contesto socioculturale di origine, caratterizzando la vita a scuola in accezione discriminatoria» (Paone, 2019, pp. 28-29).

¹² Con tale indicatore largamente utilizzato in Europa (ELET: *early leaving from education and training*), si prende a riferimento la quota dei giovani tra i 18 e i 24 anni d'età con al massimo il titolo di Scuola secondaria di I grado o una qualifica di durata non superiore ai 2 anni, e non più in formazione.

¹³ A questo proposito è importante sottolineare che, secondo i suddetti dati Istat, negli ultimi dodici anni sono proprio gli alunni e le alunne con origini migratorie che hanno mostrato il miglioramento più significativo rispetto alla permanenza nel sistema di istruzione.

grado sono 7,5%, mentre per gli alunni e le alunne con cittadinanza italiana la percentuale è di 2,7. La situazione delle ripetenze degli alunni e le alunne con origini migratorie relative alla Scuola secondaria di II grado è molto varia a seconda delle aree geografiche e oscilla dal 12,8%, al 18,5% al primo anno di corso, mentre per i non ammessi di cittadinanza italiana si scende in media al 7,1% del totale (ISMU, MIUR, 2016, p. 84). Sempre in riferimento ai risultati scolastici, emerge che alunni e alunne con origini migratorie ottengono punteggi inferiori alla media nei test Invalsi, anche se vi è un miglioramento nel passaggio alla seconda generazione (Invalsi, 2018, p. 28).

Questi dati sono ancora più significativi se pensiamo che purtroppo ancora oggi, come dimostra una ricerca di Argentin e Tridenti (2015), la popolazione studentesca con background migratorio è tendenzialmente penalizzata dai docenti anche in termini di valutazione, fatto che secondo gli studiosi pesa più sulla Scuola primaria e può influenzare in termini di disinvestimento l'intera carriera scolastica. Il rischio è che bambini e bambine con origini migratorie presentino ritardi già dal terzo anno della Scuola primaria, anche perché spesso l'offerta precedente alla scuola dell'obbligo non è adeguatamente incentivata (Premazzi, Ricucci, 2014).

Il legame fra selezione scolastica e origine socioculturale incrina l'ottimismo dei promotori della scuola inclusiva, evidenziando che c'è ancora molto da costruire per sostenere l'iniziativa democratica di una scuola che voglia divenire in grado di dare a ognuno secondo i suoi bisogni.

Questo è ancor più evidente in questi ultimi mesi dell'A.S. 2019/2020, nei quali, al fine di cercare di garantire il rispetto del diritto all'istruzione, si adotta per decisione ministeriale una modalità di didattica a distanza (Dad), in risposta alla sospensione delle attività didattiche in presenza dovuta all'emergenza epidemiologica¹⁴. Tale situazione fa emergere in modo sempre più evidente la presenza di forti disegualianze dovute sia a questioni di connettività e *device*¹⁵, cui il Ministero dell'Istruzione e le scuole stanno

¹⁴ «In corrispondenza della sospensione delle attività didattiche in presenza a seguito dell'emergenza epidemiologica, il personale docente assicura comunque le prestazioni didattiche nelle modalità a distanza, utilizzando strumenti informatici o tecnologici a disposizione» (art. 2, comma 3 del decreto-legge 8 aprile 2020, n. 22: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2020/04/08/20G00042/sg>).

¹⁵ «Nel periodo 2018-2019, il 33,8% delle famiglie non ha computer o tablet in casa, la quota scende al 14,3% tra le famiglie con almeno un minore. Solo per il 22,2% delle famiglie ogni componente ha a disposizione un pc o tablet. (...) Nel Mezzogiorno il 41,6% delle famiglie è senza computer in casa (rispetto a una media di circa il 30% nelle altre aree del Paese) e solo il 14,1% ha a disposizione almeno un computer per ciascun componente. (...) Il 12,3% dei ragazzi tra 6 e 17 anni non ha un computer o un tablet a casa, la quota raggiunge quasi un quinto nel Mezzogiorno (470mila ragazzi). Solo il 6,1% vive in famiglie dove è disponibile almeno un computer per ogni componente» (Istat, 2020b).

provando a rispondere insieme a comuni, forze dell'ordine, protezione civile e terzo settore, sia ad altre rilevanti, anche se meno discusse, questioni. Fra queste ricordiamo, innanzitutto, l'adeguatezza degli spazi disponibili in casa¹⁶ e l'ineguale possibilità di supporto dei genitori, che, in ogni caso, non hanno preparazione e ruolo opportuni per divenire tutor scolastici dei figli e delle figlie, fatto che contribuisce a creare dei nuovi *Pierino* e dei nuovi *Gianni* (Scuola di Barbiana, 1967). La loro disponibilità di fornire assistenza nello studio, necessaria in particolare nel caso degli alunni e delle alunne di scuola dell'infanzia e primaria, potrebbe, infatti, venire inficiata dagli impegni lavorativi (in casa, in modalità di *smartworking*, o all'esterno) o da situazioni problematiche dovute, ad esempio, al fatto che molte famiglie sono senza reddito, senza prospettiva occupazionale, e, quindi, particolarmente in difficoltà per incremento di povertà. Altri genitori possono avere strumenti culturali e linguistici inadeguati, come, ma non solo e non necessariamente, nel caso di coloro che non padroneggiano la lingua italiana. Vi sono, poi, da considerare i bisogni scolastici degli alunni e delle alunne con disabilità, con disturbi specifici dell'apprendimento e/o disturbi evolutivi specifici, nei confronti dei e delle quali risulta ancor più difficile offrire risposte consone al di fuori del contesto classe e senza la mediazione dei pari, aspetti peraltro costitutivi di ogni processo di insegnamento/apprendimento. Infine, ricordiamo la posizione di alunni/e che non sono italo-foni; per costoro sarebbe necessario sia partecipare a corsi di italiano lingua seconda (L2) sia avere la possibilità di un'immersione nel contesto linguistico della classe.

Quanto detto è ribadito anche dalla recente e importante Nota dell'Osservatorio per l'integrazione degli alunni stranieri e l'interculturale¹⁷, secondo la quale:

gli studenti con background migratorio appartengono alla quota di popolazione scolastica che ha subito i maggiori danni dalla didattica a distanza [...]. Gli alunni stranieri sono per la gran parte anche loro vittime, per motivi comuni e

¹⁶ «Nel 2018 il 27,8% delle persone vive in condizioni di sovraffollamento abitativo. Tale condizione di disagio è più diffusa per i minori, il 41,9% dei quali vive in abitazioni sovraffollate. Il disagio si acuisce se, oltre ad essere sovraffollata, l'abitazione in cui si vive presenta anche problemi strutturali oppure non ha bagno/doccia con acqua corrente o ha problemi di luminosità. La condizione di grave deprivazione abitativa riguarda il 5% delle persone residenti e, ancora una volta, è più diffusa tra i giovani. Infatti, vive in condizioni di disagio abitativo il 7,0% dei minori e il 7,9% dei 18-24enni» (Istat, 2020b).

¹⁷ Il documento *È la lingua che ci fa uguali. Nota per ripartire senza dimenticare gli alunni stranieri* è a cura di Graziella Favaro, con la collaborazione di Fiorella Farinelli e Italo Fiorin (2020). È stato, inoltre, rivisto e condiviso dai coordinatori dei gruppi di lavoro dell'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'interculturale.

in parte diversi da quelli di altri studenti, del surplus di disuguaglianza che, per effetto della pandemia, si è abbattuto su un sistema scolastico già tutt'altro che solido in termini di equità sociale, spesso incapace di assicurare opportunità formative eguali per tutti e di compensare le disparità determinate dalle differenze socioculturali di partenza. Un sistema scolastico, nel caso dei figli dell'immigrazione, ancora sprovvisto – a più di venticinque anni dall'inizio dell'esperienza – di tutte le risorse organizzative e professionali necessarie. [...] In molti casi, la didattica a distanza, tuttavia, ha fatto emergere le differenze, più che costruire inclusione (Favaro, 2020).

L'interessante e articolata Nota individua sette punti critici e altrettante proposte operative per un avvio dell'anno scolastico 2020/2021 «senza dimenticare gli alunni stranieri», specificati in relazione a: apprendimento dell'italiano come seconda lingua, misure compensative durante i mesi estivi e a settembre, laboratori di italiano L2, sviluppo della competenza narrativa già dalla fascia 0-6 anni, rischi di dispersione, modelli didattici inclusivi, supporto alle famiglie.

Il documento dà per scontato il ricorso a forme di didattica a distanza anche per il prossimo anno scolastico, non facendo cenno a condizioni strutturali e organizzative che sarebbero necessarie ad un reale processo inclusivo e che comporterebbero un importante posizionamento sia a garanzia dei diritti di alunni e alunne con origini migratorie sia a testimonianza della centralità del ruolo dell'istituzione scolastica nel rimuovere gli ostacoli. Aspetti di fondo e di contesto, quali le questioni della cittadinanza per i “nati in Italia” e le modalità organizzative della scuola in relazione a spazi e tempi necessari e organici adeguati per numerosità e formazione a fare fronte al diritto all'istruzione di alunni e alunne con origini migratorie non sono, infatti, toccati nel documento in oggetto, disancorando gli interventi proposti dal contesto in cui andrebbero posti in essere. L'occasione di una più coraggiosa e coerente denuncia delle criticità non è, così, colta a pieno.

La Nota ha, comunque, l'importante merito di fare luce su una questione rimasta per troppi mesi in ombra nel dibattito scolastico e di sottolineare i rischi di un possibile ritorno di alunni e alunne alla condizione di «neorriavato di ritorno», con un focus specifico sui danni di un brusco interrompersi di una situazione di immersione linguistica. Si evidenzia, infatti, quanto la padronanza linguistica, considerata come elemento imprescindibile per godere parimenti del diritto all'istruzione per la cittadinanza, sia stata penalizzata da una modalità didattica a distanza.

La didattica a distanza è, quindi, di per sé escludente e non basta per garantire il diritto allo studio, per quanto, nella fase di emergenza, abbia svolto la funzione di cercare di sostenere obiettivi di continuità educativa. Quanto detto è confermato da un recente documento di *Save The Children*,

secondo il quale la situazione di deprivazione educativa e culturale dovuta all'emergenza «rischia di avere effetti di lungo periodo sull'apprendimento e, più in generale, sulla dispersione scolastica, che già mostrava tendenze negative prima della crisi. E che colpirà particolarmente i minori che vivono in famiglie in condizione di svantaggio socioeconomico, le cui esigenze immediate, oggi, sono ancor più focalizzate a garantire la disponibilità dei beni materiali essenziali, a scapito dell'investimento in educazione» (2020, p. 4). Da questa situazione, che amplifica e rende maggiormente evidenti le disuguaglianze presenti, quindi, i più penalizzati sono ancora una volta gli alunni e le alunne più fragili dal punto di vista socioculturale, che vedono aggravarsi la propria situazione di disuguaglianza scolastica. A tal proposito, nel suddetto documento si legge che

considerando l'incidenza più elevata del lavoro precario non tutelato e della povertà materiale tra i nuclei familiari migranti, è facilmente intuibile che la crisi del Covid-19 colpirà particolarmente i bambini con genitori stranieri molti dei quali, nel periodo di confinamento, hanno sensibilmente rallentato, se non interrotto, la pratica della lingua italiana (2020, p. 5).

Quello dei “persi alla scuola” (Scuola di Barbiana, 1967) è, quindi, un problema sociale ancora attuale e che riguarda tutti e tutte in quanto a medio termine influenza l'esercizio consapevole della cittadinanza e la vita culturale, politica ed economica. Un problema sociale che rappresenta, ancora oggi, come ai tempi di Don Milani, la più importante sconfitta dello stesso sistema di istruzione¹⁸ per il quale «quel principio costituzionale sancito nell'art. 34 è un'ambizione continuamente disattesa» (Raimo, 2017, p. 6). Un problema dovuto al fatto che la scuola continuerebbe troppo spesso a tradurre le differenze socioculturali in disuguaglianza scolastica, generando esiti di discriminazione. La scuola continuerebbe, cioè, ad essere «un ospedale che cura i sani e abbandona i malati» (Scuola di Barbiana, 1967, p. 15), ossia coloro che sono più lontani dal modello scolastico dominante: questo spesso è il caso degli alunni e alunne con origini migratorie. Le disuguaglianze scolastiche non sono certo una questione introdotta dalle mi-

¹⁸ Vogliamo sottolineare che se fino alla fine degli anni '70 è soprattutto la sociologia critica che si occupa di studiare come le differenze di origine socioculturale si trasformino in disuguaglianze scolastiche, oggi, salvo qualche rara eccezione, il tema è trattato in ambito economico (De Michele, 2010, p. 56). Questo sembra il sintomo di un approccio culturale che vede la scuola non tanto come spazio di vita e di costruzione di cittadinanza, quanto come luogo di preparazione al lavoro. Una prospettiva culturale che non può che non avere una forte ripercussione sulla vita quotidiana a scuola, quindi, sulle scelte contenutistiche, metodologiche, didattiche e degli obiettivi e sulla relativa riuscita degli studenti (De Michele, 2010, pp. 48-51).

grazioni, ma le migrazioni ci aiutano a riconsiderarle, divenendo rivelatrici di una situazione già compromessa. Mettere a fuoco tale situazione può divenire il primo passo per rendere in grado e sostenere i professionisti e le professioniste della scuola nell'adottare una prospettiva inclusiva e interculturale capace di riconoscere, accogliere e valorizzare le differenze e di promuovere il dialogo.

5. La prospettiva interculturale nella scuola delle differenze

Il 1981 è l'anno in cui in Italia il saldo migratorio in entrata supera per la prima volta quello in uscita (Maciotti, 1992). A questo proposito De Mauro già alla fine del secolo scorso scrive (1998, p. 26):

da allora, è stato sempre più frequente l'arrivo di bambine e bambini che vengono da diverse parti del mondo [...]. I bambini e le bambine con i quali sempre più tutti i paesi del Nord del mondo e l'Italia, lo sappiamo, dovranno fare largamente i conti, nei prossimi decenni.

In questo scenario in rapida e continua evoluzione, che vede l'Italia trasformarsi rapidamente da spazio di emigrazione a spazio di immigrazione, cresce l'esigenza della scuola di rispondere ai bisogni di classi sempre più frequentate da alunni e alunne con origini migratorie.

Negli anni '80, in assenza di indicazioni ministeriali e di un quadro teorico di riferimento, nella scuola si fa strada un approccio di tipo compensativo, che fa leva su uno stereotipo di migrante come *naturalmente svantaggiato*, e su un approccio di tipo multiculturale, che si pone sostanzialmente obiettivi di inserimento.

La c.m. 301/1989, *Inserimento degli alunni stranieri nella scuola dell'obbligo. Promozione e coordinamento delle iniziative per l'esercizio del diritto allo studio*, costituisce un primo significativo segnale nell'ottica del superamento di una visione assimilazionista. Si disciplina, ad esempio, l'accesso generalizzato al diritto allo studio, l'apprendimento della lingua italiana e la valorizzazione della lingua e cultura d'origine, estendendo a tutti/e il diritto ad iscriversi «alla classe della scuola dell'obbligo successiva, per numero di anni di studio, a quella frequentata con esito positivo nel Paese di provenienza»¹⁹.

Negli anni '90, le ricerche nell'ambito del giovanissimo settore specialistico della pedagogia interculturale cominciano ad approfondire questioni

¹⁹ <https://www.edscuola.it/archivio/norme/circolari/cm30189.html>.

che diverranno centrali nel dibattito in materia, quali l'universalità e la trasversalità dell'approccio interculturale (Susi, 1999; Favaro, 2000). Il Ministero della Pubblica Istruzione, in continuità con tali studi, adotta una via integrazionista basata sull'interculturalismo. La c.m. n. 205 del 26/7/1990, *La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri. L'educazione interculturale* è il primo atto formale con cui si introduce a scuola un'idea di educazione interculturale che ribadisce, fra gli altri aspetti, l'importanza dell'inserimento di tutti gli alunni e tutte le alunne nella classe corrispondente all'età anagrafica e al percorso scolastico già fatto. Si ricorda anche che fra i criteri di formazione delle classi si propone quello di un numero massimo di cinque alunni/e con la stessa lingua madre in modo da avere realtà eterogenee e non ghettizzanti. Si sottolinea, infine, che viene ribadito il valore formativo e non selettivo delle prove di accertamento linguistico.

Con il nuovo secolo, la realtà migratoria italiana ed europea diviene più complessa, ad esempio, ma non solo, per il crescente numero di richiedenti asilo o per l'aumento degli appartenenti alle seconde generazioni. I fenomeni emergenti legati alla migrazione interrogano e stimolano la ricerca nel campo della pedagogia interculturale, sostenendo la sua crescita. La prospettiva interculturale in campo educativo diviene asse culturale di fondo e riferimento per le programmazioni disciplinari e transdisciplinari volte al coinvolgimento di tutta la classe, superando un approccio teso all'emancipazione degli alunni e delle alunne con origini migratorie (Favaro, 2011). In un contesto scolastico democratico, infatti, la convivenza e il dialogo tra culture diviene un obiettivo da perseguire anche in assenza di questi ultimi. La prospettiva interculturale è, infatti, orientata a favorire l'adozione di abitudini mentali caratterizzati da spirito critico, rispetto per l'alterità e competenze di dialogo, mediazione, cooperazione, gestione non violenta dei conflitti. Si tende, quindi, a costruire una mentalità interculturale che permetta di muoversi nella complessità (Bruni, 2016) in un'ottica capace di riconoscere la specificità culturale e l'identità di ognuno, valorizzando le differenze e la pluralità delle esperienze presenti, intese come risorse e occasioni di meticciamento e decentramento culturale, dunque di confronto, crescita e reciproca evoluzione (Santerini, 2017).

In continuità con le prospettive pedagogiche appena delineate, nel 2006 è istituito dal Ministero della Pubblica Istruzione l'*Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale*. Questo emana, a solo un anno dalla sua costituzione, il documento *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri* (2007) che guarda alla presenza in classe di alunni e alunne con origini migratorie come ad una sfida che chiama in causa una responsabilità istituzionale pubblica, nell'ottica di un complessivo rinnovamento della scuola sotto il profilo orga-

nizzativo, pedagogico e didattico. Si vuole, cioè, costruire una cornice unitaria al sistema delle politiche educative in tema di scuola e fenomeni migratori. Particolare attenzione è spesa per garantire pari opportunità in materia di accesso, di riuscita scolastica e di orientamento, in quanto si ribadisce che l'istruzione è diritto di ogni bambino/a a prescindere dalle origini etniche e familiari, in un'ottica di universalità e equità. Si vogliono, quindi, valorizzare le specificità di ognuno/a, riducendo i rischi di omologazione e assimilazione e promuovendo dialogo e confronto tra le culture.

Parlare di intercultura, dunque, non significa fare riferimento a una singola disciplina, bensì assumere una postura attraverso la quale riconsiderare tutto il sapere scolastico in ottica non etnocentrica, innovando in tal senso tutto il processo di apprendimento/insegnamento (Fiorucci, 2008). Le scelte curriculari, didattiche e comunicazionali sono, quindi, volte a valorizzare le differenze sia come parte dell'identità stessa della scuola, nel suo pluralismo di visioni e pratiche, sia come opportunità per la costruzione di una mentalità interculturale che dia nuova forma alla cittadinanza e, più in generale, alla coesione sociale.

Nel 2014 il MIUR emana, poi, *Le linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* con un intento di aggiornamento in relazione all'evoluzione della situazione della migrazione. La caratteristica distintiva del documento è di configurarsi come uno strumento di lavoro che presenti, con obiettivo di condivisione e disseminazione, una selezione delle buone prassi organizzative e didattiche elaborate e realizzate dalle scuole stesse. Particolare attenzione è volta ai temi del coinvolgimento delle famiglie, dell'orientamento scolastico, della valutazione, dell'insegnamento dell'italiano come lingua seconda (L2) e del plurilinguismo. Il documento ribadisce l'importanza di un'equilibrata distribuzione delle iscrizioni fra alunni/e con cittadinanza italiana e non italiana che conti sulla collaborazione tra scuole, organizzate in reti, ed enti locali. Per quanto riguarda la composizione delle classi, si ribadisce l'importanza del favorire l'eterogeneità delle cittadinanze, piuttosto che l'omogeneità di provenienza territoriale o religiosa.

Quest'ultimo punto è di notevole interesse in quanto va a scontrarsi con il pregiudizio di molte famiglie italiane che tendono a non iscrivere i figli e le figlie in scuole con un alto tasso di alunni/e con origini migratorie, ritenendo che tali scuole siano "meno prestigiose" (Santerini, 2017, p. 122). I motivi per cercare di decostruire il suddetto pregiudizio che genera la tendenza a "segregare" alunni e alunne con origini migratorie in "certe scuole o classi" sono dovuti a varie ragioni. In primo luogo, tale scelta non rispecchia la realtà sociale, bensì contribuisce a frammentarla. In secondo luogo, l'immersione linguistica quotidiana in classe e il contatto non formale con i

compagni e le compagne sono uno degli aspetti più importanti per l'acquisizione di una buona padronanza linguistica e per la costruzione di un senso di appartenenza. In terzo luogo, la separazione produce effetti negativi sul rendimento, in quanto chi si trova in una condizione di ghettizzazione interiorizza il disprezzo sociale con le conseguenze che questo comporta. Infine, questa impostazione contraddice l'ispirazione democratica dei principi normativi e costituzionali di universalismo e equità.

La L. 107/2015 è il più recente provvedimento che si occupa di alunni/e con origini migratorie. Il documento vi fa riferimento a proposito degli obiettivi di sviluppo delle competenze di cittadinanza attiva e democratica. Quest'ultima, infatti, viene vista come basata sulla valorizzazione dell'educazione interculturale e alla pace, sul rispetto delle differenze, sul dialogo fra culture, sulla responsabilità e sulla solidarietà. Il documento, inoltre, tra gli obiettivi prioritari per le scuole prevede: lo sviluppo della dimensione interculturale del curriculum scolastico, il coinvolgimento dei mediatori linguistici e culturali, nonché di rappresentanti delle comunità di origine di alunni/e, il potenziamento dei laboratori di insegnamento dell'italiano come lingua seconda (L2).

In ogni caso, la ricerca internazionale rileva una forte distanza fra «il “dire” dei documenti e il “fare” delle pratiche scolastiche» (Santerini, 2017, p. 112) che sono spesso lasciate alla “buona volontà” dei singoli istituti. Fra le criticità si rileva la persistenza di un approccio compensativo, la resistenza a valorizzare le lingue d'origine, la mancanza dei mediatori linguistici e culturali, l'assenza di un piano specifico di formazione dei e delle docenti.

Si avverte, quindi, il bisogno di un progetto pedagogico capace di promuovere percorsi formativi, tecniche didattiche, dispositivi organizzativi e amministrativi, modalità comunicative e relazionali che sostengano strategie di intervento scolastico inclusive in ottica interculturale, da intendere come

progetto educativo intenzionale che taglia trasversalmente tutte le discipline insegnate nella scuola e che si propone di modificare le percezioni e gli abiti cognitivi con cui generalmente ci rappresentiamo sia gli stranieri sia il nuovo mondo delle interdipendenze (Susi, 1999, p. 11).

Per realizzare un progetto pedagogico di questa natura è ancora necessario lavorare sul rafforzamento dei seguenti aspetti (Santerini, 2017, pp. 113-117):

- la complementarità tra integrazione (misure specifiche, ossia supplementari e non speciali, rivolte ad alunni/e con *background* migratorio) e intercultura (educazione alle differenze rivolta a tutta la classe);

- un approccio educativo che superi un atteggiamento relativistico che impedisce il dialogo e riconosca ogni alunno nella sua specificità al di là degli stereotipi, valorizzando la sua identità;
- la costruzione di un'identità interculturale e plurilingue per la scuola stessa.

L'approccio interculturale, quindi e in primo luogo, implica per ogni docente la modifica degli abiti professionali e organizzativi, il decentramento del punto di vista, la messa in discussione e la decostruzione di pregiudizi il superamento di un atteggiamento educativo che poggia, spesso implicitamente, su una visione per la quale l'immigrazione sia un problema da risolvere (Vaccarelli, 2009). In secondo luogo, implica il riconoscimento e la valorizzazione di tutte le differenze presenti, nella convinzione che i concetti di "identità" e "cultura" siano dinamici e aperti e che il confronto con l'alterità sia occasione di arricchimento e di crescita individuale e collettiva. In terzo luogo, implica il tenere in considerazione gli aspetti comuni alle differenti culture (approccio transculturale) e il riconoscimento e il rispetto delle reciproche differenze (approccio multiculturale), in un'ottica di dialogo, confronto, interazione e meticciamento (Fiorucci, 2017).

Vogliamo sottolineare che, mentre il contesto scolastico cerca di valorizzare una cultura inclusiva e interculturale, sul piano politico-legislativo la mancata approvazione da parte del governo Gentiloni della proposta di legge di riforma della cittadinanza, detta "ius soli", basata sul principio che lega la cittadinanza stessa al fatto di aver frequentato le scuole nel paese dove si risiede prima dei 12 anni, alimenta una fortissima situazione di disuguaglianza che si scontra con le finalità inclusive e di promozione di opportunità di accesso e riuscita pari della scuola italiana (secondo Costituzione). Si alimenta, infatti, un paradosso nelle interazioni scolastiche dovuto alla presenza in classe di alunni/e che, pur frequentando le scuole con compagni/e italiani/e, non sono cittadini/e come loro. Si delegittima, inoltre, la centralità del ruolo della scuola nella costruzione del senso di appartenenza a una società e nella costruzione di una cittadinanza che, per essere tale, deve poter essere riconosciuta e spesa anche al di fuori delle mura scolastiche.

Il paradosso esplicitato dalla appena citata situazione è nutrito anche da ulteriori criticità con le quali la scuola concreta si confronta, come, solo per fare alcuni esempi, il ridursi degli investimenti sull'istruzione e la mancanza di adeguate risorse materiali e professionali (come i mediatori linguistici e culturali) o l'inadeguata formazione iniziale e in servizio dei docenti in tema di interculturalità e plurilinguismo (e non solo).

La scuola concreta, quindi, ancora troppo spesso fa fatica, nonostante le

intenzioni e fatte alcune dovute virtuose eccezioni²⁰, a valorizzare le opportunità offerte dalla presenza in classe di alunni e alunne con origini migratorie e a garantire opportunità pari di riuscita scolastica coerentemente con i principi e gli orientamenti pedagogico-interculturali e, più in generale, con quelli costituzionali.

6. Prospettive conclusive

A conclusione di queste riflessioni, vogliamo esplicitare la convinzione che la scuola possa essere interessante spazio di innovazione in cui, in modo partecipato dagli stessi attori sociali che ne sono protagonisti, dunque in un'ottica di ricerca-azione, sia possibile sperimentare traiettorie formative nuove e capaci di accogliere, valorizzare e declinare i bisogni specifici delle singole realtà, le più recenti linee di tendenza pedagogiche, sociologiche, antropologiche e didattiche.

Potrebbe, dunque, essere interessante ipotizzare successivi approfondimenti di matrice interazionista e fenomenologica sui vissuti scolastici di alunni e alunne con origini migratorie, volti a dare spazio e voce al punto di vista di coloro che vivono quotidianamente la scuola²¹. È all'interno della scuola, infatti, che è possibile comprendere quali fattori influenzano più fortemente i vissuti scolastici quotidiani e quali meccanismi interattivi si mettono in gioco. Entrare a scuola e aprire un dialogo con gli alunni e le alunne potrebbe, ad esempio, aiutare a comprendere perché il 23,7% fra i ragazzi e le ragazze di seconda generazione continua a sentirsi straniero/a e perché solo il 36% di loro esprime l'intenzione di rimanere a vivere in Italia a conclusione del percorso scolastico (ISTAT, 2016). Una linea di ricerca che valorizzi l'incontro diretto con bambini/e e ragazzi/e con origini migratorie, permette, infatti, di fare luce sui vissuti di coloro che sono i protagonisti attivi dei processi scolastici, e che, come tali, sono portatori di prospettive proprie e di una loro specifica cultura. Quest'ultimo aspetto è considerato di massima importanza, in linea con quanto suggerito dalla prospettiva *Student Voice*²², per la quale è prioritario legittimare la voce di studenti e studentesse come forza trasformativa della scuola. Alla base di tale ottica, vi è il principio che

²⁰ Si veda il capitolo 7 del presente volume.

²¹ Come sarà chiarito in varie parti del volume, è questo l'approccio scelto nel corso della ricerca precedentemente citata (cfr. nota 3).

²² *Student Voice* è un movimento pedagogico nato in Inghilterra negli anni '90 e a oggi diffuso a livello internazionale. Anche se poco presente in Italia, esso è radicato nel Regno Unito, Usa, Canada e Australia. Per approfondimenti, si rimanda al capitolo 3 del volume, dedicato alla metodologia utilizzata nella ricerca.

c'è qualcosa di profondamente sbagliato nel costruire e ricostruire un intero sistema senza prestare mai attenzione a coloro per i quali verosimilmente si edifica tale sistema. L'inefficacia di questo approccio sta divenendo sempre più evidente [...]. È giunto il tempo di considerare gli studenti fra coloro che hanno il diritto di partecipare sia alla riflessione critica sull'educazione sia al rinnovamento della stessa» (Cook-Startet, 2013, pp. 27-28).

Per finire, si ritiene che sia importante sottolineare che le questioni legate a pari opportunità di accesso e riuscita scolastica e differenze culturali siano, ancora oggi, terreno di confronto di differenti visioni della scuola e che, dunque, esse non sono politicamente neutre. È per questo che un progetto pedagogico che voglia essere inclusivo e interculturale deve tener conto sia dei processi di insegnamento/apprendimento effettivamente agiti sia dei vincoli dell'istituzione scolastica, cioè del modo in cui la scuola è organizzata. Si è convinti, infatti, che la consapevolezza dell'insegnante sui principi di un'educazione inclusiva e interculturale in classi plurilingue e pluriculturali, la sua preparazione disciplinare, pedagogica e didattica, nonché la sua sensibilità e la capacità di comunicazione e relazione non bastino, per quanto siano di massima importanza, a migliorare la situazione della scuola in assenza di un suo cambiamento e rinnovamento strutturale in senso democratico. Come sostiene Besozzi, infatti (2006, p. 282):

appare illusorio e in larga misura fuorviante continuare a pensare che gli insegnanti possono cambiare mentre la scuola in cui insegnano rimane immutata con tutte le carenze del suo tempo.

Considerare gli insegnanti come agenti di cambiamento appare ancora possibile solo nella misura in cui li si ricollochi all'interno di un'istituzione che assume su di sé, in un'ottica collegiale, una visione democratica, che si declini nella necessità di riformulare e riprogettare obiettivi e strategie educative, regole e routine di funzionamento in un'ottica di inclusione e sostegno di tutti/e e di ciascuno/a.

Gli insegnanti, cioè, possono contribuire alla costruzione di una scuola inclusiva e interculturale, ma possono farlo in relazione ai limiti e le opportunità istituzionali all'interno delle quali si trovano a operare; pertanto il cambiamento è possibile solo a partire dall'interazione fra un ripensamento di tali vincoli e possibilità e la disponibilità dei docenti a mettere in discussione le strategie e le prassi che dovessero risultare inefficaci e obsolete. Se non si dovesse attivare questo doppio processo virtuoso di riorganizzazione e ristrutturazione della scuola (intesa sia come istituzione che come pratiche professionali e relazioni agite da insegnanti e studenti), uno dei rischi sarebbe quello della diffusione di un vissuto di delusione rispetto alla pos-

sibilità di rispondere efficacemente alle esigenze dell'utenza. Si è convinti, comunque, che la complessità del compito non esoneri i docenti e le docenti dal dovere professionale e civile di impegnarsi per la progressiva democratizzazione della scuola, nella consapevolezza che, per usare una metafora di Gianni Rodari (1973, p. 7):

un sasso gettato in uno stagno suscita onde concentriche che si allargano sulla superficie, coinvolgendo nel loro moto, a distanze diverse, con diversi effetti, la ninfea e la canna, la barchetta di carta e il galleggiante del pescatore. Oggetti che se ne stavano ciascuno per conto proprio, nella sua pace o nel suo sonno, sono come richiamati in vita, obbligati a reagire, a entrare in rapporto tra loro. Altri movimenti invisibili si propagano in profondità, in tutte le direzioni, mentre il sasso precipita smuovendo alghe, spaventando pesci, causando sempre nuove agitazioni molecolari. Quando poi tocca il fondo, sommuove la fanghiglia, urta gli oggetti che vi giacevano dimenticati, alcuni dei quali ora vengono dissepoliti, altri ricoperti a turno dalla sabbia. Innumerevoli eventi, o microeventi, si succedono in un tempo brevissimo. Forse nemmeno ad avere tempo e voglia si potrebbero registrare tutti, senza omissioni. Non diversamente una parola, gettata nella mente a caso, produce onde di superficie e di profondità, provoca una serie infinita di reazioni a catena, coinvolgendo nella sua caduta suoni e immagini, analogie e ricordi, significati e sogni, in un movimento che interessa l'esperienza e la memoria, la fantasia e l'inconscio e che è complicato dal fatto che la stessa mente non assiste passiva alla rappresentazione, ma vi interviene continuamente per accettare e respingere, collegare e censurare, costruire e distruggere.