

Giulia Messere, Maria Letizia Zanier*

Tra diritto all'istruzione e diritto a migrare: le sfide della coesistenza di universi linguistico-culturali plurali nel sistema educativo italiano

Riassunto

In Italia, il dialogo tra diritto allo studio e diritto a migrare appare ancora gravato da una frammentarietà diffusa e da una limitata disponibilità di strumenti didattico-linguistici atti a favorire un'inclusione effettiva per i giovani dal *retroterra migratorio*. Questa contingenza è riconducibile *in primis* allo spirito dei referenti normativi statuali che regolano l'ammissione legale sul territorio nazionale e l'accesso alla cittadinanza delle persone di origine straniera, ma anche a un indirizzo prevalentemente disomogeneo nelle *policies* rivolte all'integrazione scolastica, come conseguenza di una surroga – parziale o addirittura totale – delle istituzioni educative e del terzo settore nella relativa attuazione. Dopo un excursus di prospettiva socio-giuridica sul diritto allo studio inteso come diritto *implicito* al diritto a migrare per le generazioni di origine straniera in età scolare, il contributo discute criticamente le principali indicazioni normative ministeriali che, nel corso degli anni, hanno tentato di costruire una direzione unitaria tra norme e prassi dell'inclusione educativa. Nella fase dell'implementazione sul piano locale si dimostra cruciale la rivendicazione della corresponsabilità tra i vari attori – istituzionali e non – coinvolti nell'obiettivo di garantire un equo diritto allo studio teso a valorizzare le diverse appartenenze linguistiche e culturali.

* Il saggio è il risultato di una riflessione congiunta delle due autrici; nel dettaglio, il § 1 è da attribuire a Maria Letizia Zanier; il § 2 è da attribuire a Giulia Messere; il § 3 è stato scritto da entrambe.

Abstract

In Italy, the dialogue between the right to education and the right to migrate still appears burdened by a widespread fragmentation and a limited availability of didactic-linguistic tools to foster effective inclusion of young people with a migratory background. This represents an effect of the spirit of norms regulating legal admission and access to citizenship for foreign people as well as of a predominantly dishomogeneous direction in policies aimed at school integration. It is also the consequence of a – partial or even total – substitution of educational institutions and the third sector in its implementation. After a socio-legal excursus on the issue of right to education as implicit to the right to migrate, the essay discusses the main ministerial norms that have attempted, over the years, to build a unitary direction between norms and practices in educational inclusion. At the local level, the claim of co-responsibility between various actors – institutional and non-institutional – involved in guaranteeing a fair right to study that enhances different linguistic and cultural belongings appears to be crucial.

Parole chiave: giovani dal background migratorio, diritto a migrare, diritto allo studio, integrazione scolastica, intercultura

Keywords: young people with a migratory background, right to migrate, right to education, school integration, interculturalism

1. *Il diritto allo studio nel diritto a migrare*

Nel quadro dell'analisi sociologica le migrazioni vengono considerate come sistemi di relazioni di natura sociale, culturale ed economica che si dispiegano attraverso i fronti delimitati dai paesi di provenienza e di destinazione dei flussi, ai quali si possono aggiungere quelli di transito, in una fitta trama di *push e pull factors*, secondo una lente prospettiva di tipo macro. Qualora l'attenzione venga rivolta alle ragioni individuali e/o familiari che determinano i progetti migratori, diventano protagonisti i singoli attori, individuali o collettivi, che, insieme ai *networks*, veicolano e movimentano risorse di capitale sociale e di solidarietà etnica. I *migration studies* convergono sull'idea di presupporre la mobilità umana contemporanea come risultato di processi complessi, sfaccettati e multifattoriali, in costante e rapida evoluzione diacronica, che tendono ad assumere attributi cangianti e discontinui in riferimento agli spazi fisici e ai contesti

socio-culturali in cui prendono forma e si sviluppano¹. Donne, bambini, giovani e famiglie rappresentano gli attori emergenti e, per molti versi, ormai consolidati, delle migrazioni contemporanee che avvengono dal *Global South* verso l'Occidente².

Alla luce dei rilevanti mutamenti negli assetti geo-politici, sociali e culturali globali degli ultimi decenni, il sistema educativo italiano, negli indirizzi di ogni ordine e grado, è sempre più caratterizzato da un progressivo incremento della presenza di alunni e studenti con *background* migratorio³. In tale processo si rispecchia l'ormai avvenuta transizione del nostro Paese da luogo di prevalente provenienza a meta di destinazione di flussi consistenti, e questo fenomeno ha determinato un consolidamento nel riequilibrio demografico della popolazione di origine straniera rispetto a quella autoctona con presenze consistenti di famiglie, donne, giovani e bambini. La moltiplicazione dei contesti di origine e delle culture di riferimento presenti nell'ambito del sistema dell'istruzione, insieme alla coesistenza di universi linguistici multipli e plurali, propone nuove sfide in termini di politiche educative per l'inclusione dentro e fuori le istituzioni scolastiche.

Diventa così inderogabile l'esigenza di promuovere politiche scolastiche rivolte a creare alleanze educative, come pure la necessità di prevedere una regolamentazione, per quanto possibile organica, nel quadro delle misure di intervento interculturale⁴.

¹ Cfr. Castles, Miller 1993; Ambrosini 2020.

² Cfr. Ambrosini 2007; Crespi, Zanier 2020.

³ La concettualizzazione e la definizione degli alunni di origine straniera sono state riformulate nei termini più adeguati di *alunni con background migratorio*, in un margine che pone enfasi sulle caratteristiche che valorizzano le dimensioni culturali e non esclusivamente quelle connesse a questioni relative alla cittadinanza legale (Ambrosini 2007).

⁴ Cfr. Messere, Zanier 2024. Nel lessico politico europeo e internazionale, in coincidenza con la perdita di favore registrata dal costrutto di multiculturalismo, hanno trovato spazio quelli di "diversità" e di "intercultura". In particolare, il secondo dimostra uno specifico valore euristico nell'interpretazione dello spirito delle *policy* in campo educativo, di cui verrà dato conto nel paragrafo seguente. Con il termine "intercultura" si intende quel dialogo tra culture che avviene con il supporto delle istituzioni e che si contrappone concettualmente al relativismo culturale tipico di alcune posizioni orientate al multiculturalismo. L'approccio interculturale, seppure anch'esso discusso e, per alcuni versi, criticato, sussume i migliori aspetti dell'assimilazione e del multiculturalismo, aggiungendo l'elemento imprescindibile del dialogo

Intesi in chiave interculturale, i processi educativi possono rappresentare una risposta convincente alla crescente complessità delle società europee e, nel contempo, fungere da presidio contro l'intolleranza e le reazioni di tipo razzista⁵. In tali *policies*, la dimensione normativa e l'approccio interculturale all'inclusione scolastica assumono una connotazione unitaria, interconnessa e inscindibile⁶.

Sul piano dell'analisi socio-giuridica, il dialogo tra diritto allo studio e diritto a migrare appare gravato da diverse incomprensioni e i percorsi di inclusione scolastica, a fronte di una diffusa, contingente scarsità di risorse didattico-linguistiche che la favoriscano, possono, non di rado, presentare criticità. Ne sono un esempio la limitata disponibilità di mediatori e facilitatori linguistico-culturali a scuola, nonché i casi in cui si assiste ancora al fenomeno del sovraffollamento delle classi con elevato numero di alunni e studenti di origine straniera, talvolta denominate "classi ghetto", dove si rileva un'alta percentuale di studenti di origine straniera (di prima e/o di seconda generazione), o "classi ponte", che dovrebbero traghettare gli studenti arrivati verso le classi comuni. Queste vengono composte proprio a partire dalle difficoltà di gestione dell'eterogeneità linguistico-culturale e sono di recente tornate all'attenzione nell'ambito del dibattito pubblico e politico a seguito delle riforme proposte dall'attuale Ministro dell'Istruzione e del Merito Valditara (DM 5 settembre 2024, n. 183). L'introduzione del sostegno all'italiano come seconda lingua nelle classi con una presenza di alunni e studenti con *background* migratorio superiore al 30% (come previsto dalla cd. riforma Gelmini del 2010⁷), da realizzarsi con test di verifica delle competenze linguistiche e classi di accompagnamento e potenziamento dell'apprendimento della lingua italiana, viene considerata piuttosto concordemente come critica da

sulla base dell'uguale dignità e dei valori condivisi (v. Ambrosini, Campomori 2024).

⁵ Cfr. Contini 2017.

⁶ Cfr. Portera 2020; Sani 2022; Santerini 2023.

⁷ MIUR (2008), *Tetto del 30% per gli alunni stranieri nelle classi, si parte dal 2010-2011 dalle classi prime di elementari, medie e superiori: Aperti alla integrazione, ma salvaguardia anche dei simboli e dell'identità della scuola italiana*, circolare ministeriale, 8 gennaio 2010, <<https://www.istruzione.it/archivio/web/ministero/cs080110.html>>, consultato il 18/07/2025.

molti ambienti del mondo scolastico ed educativo, ritenendola un fattore discriminante nei processi di inclusione⁸.

Le istituzioni scolastiche italiane sono così costrette a compiere scelte divisive a vantaggio dei programmi curriculari e a discapito degli apprendimenti significativi per l'integrazione socio-culturale, a testimonianza della presenza di una distanza effettiva tra norme e prassi educative, tra diritto "sulla carta" e diritto "in azione" in una sfera applicativa (quella del diritto allo studio) in cui tutela e promozione dell'apprendimento divengono elementi sostanziali⁹. Tradurre i modelli normativi in corsi d'azione empiricamente rilevabili richiama in campo la fase dell'"istituzionalizzazione", attraverso la quale i principi e gli intendimenti del legislatore vengono trasposti in misure implementative che poi si concretizzano in interventi di *policy*¹⁰.

A questo proposito, non va dimenticato che quello all'istruzione rappresenta un diritto fondamentale e sociale, dal momento che costituisce un requisito imprescindibile per lo sviluppo del potenziale individuale; a ciò si aggiunga che nei paesi democratici un suo mancato – o limitato – livello di protezione non può trovare giustificazioni né nell'ambito del diritto internazionale né sul piano costituzionale, e ciò indipendentemente dal requisito del possesso della cittadinanza legale. Infatti, i diritti sociali sono diritti "positivi", nel senso che impegnano lo Stato nel promuovere e favorire il benessere, la protezione e il pieno

⁸ Si vedano, in proposito, alcuni approfondimenti comparsi sulla stampa nazionale, quali C. Sgreccia, *Classi di potenziamento separate per gli alunni stranieri: L'ultima proposta del Ministro Valditara scatena le polemiche*, «L'Espresso», 1 marzo 2024, <<https://lespresso.it/c/attualita/2024/3/1/classi-di-potenziamento-separate-per-gli-alunni-stranieri-lultima-proposta-del-ministro-valditara-scatena-le-polemiche/50232>>; A. Carlino, *Tetto stranieri a scuola, Valditara: «Niente classi ghetto, ma netta distinzione tra chi non conosce l'italiano e chi invece lo padroneggia»*, 8 aprile 2024, <<https://www.orizzontescuola.it/tetto-stranieri-in-classe-valditara-niente-classi-ghetto-ma-netta-distinzione-tra-chi-non-conosce-litaliano-e-chi-invece-lo-padroneggia/>>; C. Tucci, *Alunni stranieri in classe, dopo la proposta Valditara si accende il dibattito: Ecco la situazione oggi (e cosa fanno gli altri Paesi)*, 29 marzo 2024, <<https://www.ilsole24ore.com/art/alunni-stranieri-classe-la-proposta-valditara-si-acende-dibattito-ecco-situazione-oggi-e-cosa-fanno-altri-paesi-AFLes3ED>>.

⁹ La distinzione tra *diritto sulla carta* e *diritto in azione* si incentra sulla questione dell'effettività e dell'efficacia delle norme come *output* dei processi di implementazione, che non sono da considerare scontati né univoci (Ferrari 2004; Prina 2019).

¹⁰ Cfr. Pennisi 2024.

sviluppo della personalità, e trovano fondamento nel principio di eguaglianza sostanziale, che assegna alle istituzioni non solo il compito di affermare tali diritti, ma anche di disporre misure adeguate alla loro effettiva attuazione e tutela¹¹.

I diritti sociali rappresentano, per la loro natura giuridica, diritti deboli e, in epoca attuale, la contrazione dell'offerta di misure di politiche pubbliche, ascrivibile all'ormai irreversibile declino dei sistemi di welfare nei paesi occidentali, funge da amplificatore per la loro fragilità. Come ha notato Prina (2019), questa debolezza rappresenta l'esito intersezionale tra elementi economici e culturali, con particolare riferimento alla questione epocale dell'incapacità della politica di governare la complessità. L'esaltazione dei localismi e l'accentuazione delle vulnerabilità presenti fa sì che chi già si trova ai margini per condizioni di status legale e/o per effetto di contingenze economiche, sociali, culturali precarie o "diverse" finisca per subire ulteriori forme di esclusione e discriminazione. E i migranti ne sono uno dei *target group* di elezione.

Prima di affrontare nel dettaglio le modalità di elaborazione e di implementazione delle *policies* in materia di attuazione del diritto allo studio e di inclusione per le giovani generazioni con *background* migratorio in Italia, un excursus sui principali referenti normativi, sia sul piano del diritto internazionale sia a livello interno, delimita il quadro di sfondo in tema di accesso all'istruzione. Quello allo studio rappresenta un diritto riconosciuto formalmente come fondamentale a partire dalla *Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo* del 1948, che sancisce i principi della gratuità e dell'obbligatorietà dell'istruzione elementare. Nell'osservanza dello stesso principio ispiratore, la *Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia e adolescenza* del 1989 indica le azioni che gli stati firmatari si impegnano a compiere per assicurare la sua piena fruizione da parte dei minori (obbligatorietà, gratuità, adeguamento delle forme di insegnamento alle esigenze di ognuno e relativo sostegno finanziario, garanzia all'accesso all'istruzione superiore, promozione della regolarità della frequenza scolastica, contrasto al fenomeno dell'abban-

¹¹ Cfr. Casadei 2012.

dono)¹². L'istruzione come diritto sociale ha trovato spazio in tutti i principali documenti che definiscono le linee-guida della politica sociale dell'Unione Europea, a partire dalla prima *Carta sociale europea* del 1961 fino al *Trattato di Amsterdam* (1997) e alla *Strategia di Lisbona* (2000)¹³.

In tempi recenti, il Consiglio dei Diritti Umani delle Nazioni Unite ha rivendicato la centralità del diritto ad accedere al sistema educativo in ambienti “sicuri” e liberi da violenza, discriminazione ed esclusione. Il documento, dal titolo *The Right to Be Safe in Education*, redatto dalla Relatrice Speciale sul diritto all'istruzione Farida Shaheed, è particolarmente interessante poiché delimita la cornice legale idonea a garantire il diritto degli studenti, degli insegnanti e, in generale, di tutta la comunità educativa di essere protetti da qualsiasi violazione della propria integrità fisica, psichica, emotiva e sessuale, così come da pratiche che mettano in pericolo o danneggino l'esercizio di relazioni sane dentro e fuori l'ambiente educativo, nonché una libera espressione della propria identità. Questa dichiarazione presenta una valenza simbolica e politica importante, dal momento che le indicazioni delle Nazioni Unite influenzano le modalità con cui gli Stati membri definiscono le norme e le *policy* in campo educativo (ONU, Human Rights Council 2025). Nel quadro della tutela dei diritti umani, il *report* evidenzia i rischi di subire situazioni di disagio e di discriminazione, violazioni dell'identità personale, atti di bullismo e di violenza nell'ambito degli spazi educativi tradizionali e nei contesti informali, facendo appunto riferimento alle identità “diverse”, in relazione a condizioni di particolare vulnerabilità legate all'orientamento sessuale, all'appartenenza di genere, alla disabilità, al *background* migratorio. Si distingue per la sua centralità il tema del pluralismo educativo nel ruolo di principio fondamentale per orientare le politiche dell'istruzione, che dovrebbero appunto assumere un approccio onnicomprensivo e inclusivo rispetto alle diverse identità.

¹² Cfr. Messere, Zanier 2024.

¹³ <https://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2004_2009/documents/dv/chartesocialedepliant-/chartesocialedepliant-it.pdf>; <<https://www.europarl.europa.eu/about-parliament/it/in-the-past/the-parliament-and-the-treaties/treaty-of-amsterdam>>; <https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm>.

Come si vedrà più avanti nella discussione sul caso italiano, per gli Stati e gli *stakeholders* colmare il divario tra indicazioni, principi normativi e pratiche di implementazione in termini di *policies* effettive ed efficaci rappresenta una sfida non sempre esente da aporie e criticità. E, tuttavia, trovare risposte adeguate ai bisogni educativi dei bambini e dei giovani dal *background* migratorio significa gettare le basi per la riduzione del rischio di sfruttamento del lavoro minorile, per la protezione di categorie particolarmente esposte alle violenze di genere e agli abusi sessuali, oltre che, nel caso di specifiche appartenenze religiose, prevenire l'insorgenza di manifestazioni di radicalizzazione. Insieme alla famiglia, le istituzioni scolastiche ed educative costituiscono le principali agenzie di socializzazione, chiamate ad adempiere a tali compiti essenziali nella formazione dell'identità e nell'inclusione sociale.

Sul piano interno, diritto allo studio e diritto a migrare sono, in via primaria, sanciti dalla nostra Carta costituzionale, che estende i diritti sociali ai non-cittadini in omaggio al principio di uguaglianza, considerato che anche i cittadini stranieri o apolidi devono potervi accedere¹⁴. Quello all'accesso all'istruzione è un diritto personale, ma allo stesso tempo universale. Ai sensi dell'art. 38 del Testo Unico sull'immigrazione (D.lgs. 25 luglio 1998, n. 286), i minori stranieri presenti sul territorio nazionale sono soggetti all'obbligo scolastico con l'applicazione di tutte le disposizioni in materia di diritto all'istruzione, di accesso ai servizi educativi e di partecipazione alla vita della comunità studentesca, arrivando a rendere effettivo il diritto allo studio attraverso la promozione di corsi di lingua italiana¹⁵. L'effettività del godimento di questo diritto non viene preclusa da un eventuale status di non regolarità rispetto al titolo di soggiorno legale nel Paese (art. 45, DPR n. 394/1999)¹⁶.

¹⁴ Cfr. art. 34 Cost.: «La scuola è aperta a tutti. L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita. I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi», indipendentemente dal possesso dello status di cittadino e dal titolo di soggiorno.

¹⁵ Qualora i fruitori siano MSNA, l'obbligo e gli interventi che ne conseguono sono a carico della collettività.

¹⁶ Cfr. Messere, Zanier 2024.

Seppure il principio dell'integrazione degli alunni e degli studenti con *background* migratorio sia da tempo stato recepito e applicato nel sistema educativo italiano, come mostrano diverse ricerche condotte negli anni¹⁷, le *policies* in materia di istruzione e di inclusione di giovani che possiedono un retroterra culturale e linguistico plurale non si sono sempre dimostrate idonee alla promozione di un accesso effettivo e universale all'istruzione e delle pari opportunità per tutti¹⁸. Il modello italiano si caratterizza, infatti, per una frammentarietà diffusa e per una disomogeneità prevalente negli interventi che vengono attuati sul piano territoriale, tanto da evocare quel *localismo dei diritti* che ne rende l'accesso e la fruizione direttamente correlati ai contesti locali e alle situazioni contingenti in cui i titolari di tali diritti vengono a trovarsi (modelli di *policy* di inclusione scolastica ed extrascolastica cd. "a macchia di leopardo")¹⁹.

2. Integrarsi a scuola: colmare il divario tra norme e prassi

In una breve rassegna aggiornata, il XXX Rapporto sulle Migrazioni della Fondazione ISMU del 2024 – nell'analisi specifica riferita alla scuola – rileva che

dopo la crescita rallentata degli ultimi anni, i dati indicano per l'a.s. 2022/23 un incremento di oltre 40mila presenze nel numero di alunni con *background* migratorio, ovvero alunni con cittadinanza non italiana (con

¹⁷ Crespi, Messere 2020; Crespi, Zanier, Messere 2020; Silva 2021.

¹⁸ Come ricordano Ambrosini e Campomori in un'analisi comparata a livello europeo sulla qualità delle politiche di integrazione in base dell'indice MIPEX (*Migrant Integration Policy Index*), «l'accesso alla scuola, com'è noto, in Italia è pienamente egualitario, ma difetta il sostegno per l'accesso all'istruzione superiore e per gli insegnanti che devono rispondere alle necessità degli studenti di origine immigrata. Qui l'Italia, con un indice pari a 43, uguale a quello della Spagna, si situa al di sotto della media europea (52) e lontano dall'eccellenza del Portogallo (69), pur confermandosi più inclusiva della Grecia (36)» (Ambrosini e Campomori 2024, p. 176). In conclusione, i dati indicano che il nostro Paese non si distingue particolarmente rispetto a quelli della "vecchia UE" per quanto riguarda le misure contro la discriminazione e in favore dell'accesso alla cittadinanza, all'educazione e alla partecipazione politica, tenendo presente che il MIPEX misura l'integrazione come uguaglianza di opportunità per tutti e valuta le misure politiche stabilite per legge, mentre non prende in considerazione l'efficacia riscontrata nelle relative prassi attuative.

¹⁹ Cfr. Stillo 2020; Zanier, Messere 2020.

CNI) di prima e seconda generazione, cioè, anche nati in Italia. Il gruppo si attesta a 914.860 presenze, corrispondenti all'11,2% sul totale degli iscritti nelle scuole italiane (8.158.138), dall'infanzia alle secondarie di secondo grado. [...]. Questo dato va decisamente oltre le stime del Ministero che, ogni anno, sono comunicate all'inizio dell'anno scolastico e si fermavano a 869.336 alunni non italiani all'avvio del 2023/2024 e a 864.425 nel 2024/25²⁰.

Una scuola così profondamente e trasversalmente multiculturale potrebbe idealmente connotarsi come un'istituzione in cui le appartenenze linguistiche contribuiscono a tracciare scenari di buone pratiche di inclusione²¹ e per la quale il plurilinguismo diventa uno strumento di incontro, confronto, co-costruzione di significati e integrazione. Per altri versi, le criticità strutturali e organizzative di una scuola che fatica a configurarsi come laboratorio attivo di cambiamento e adattamento ai mutamenti sociali, contestualmente a un periodo storico di forte crisi economica e sociale, accrescono le difficoltà nella previsione di *policy* educative rivolte all'intercultura: mancano spesso i margini operativi concreti per la mediazione linguistica, per l'adattamento delle pratiche educative interculturali, nonché, importantissima, la formazione per gli insegnanti. Anche a fronte di tali elementi di incertezza, un simile approccio andrebbe inteso nella cornice più ampia degli strumenti dell'educazione interculturale che Clanet definisce come «l'insieme dei processi, psichici, relazionali, di gruppo, istituzionali, generati dalle interazioni delle culture, in un rapporto di scambi reciproci e in una prospettiva di salvaguardia di una relativa identità culturale dei partecipanti alle relazioni» (cit. in Desinan 1999, p. 23) e che viene individuato come pratica educativa effettiva, distinguendola dalla pedagogia interculturale, intesa come riflessione teorica sugli interventi educativi che possano tener conto delle diversità culturali²².

Dal momento che nei processi educativi «la necessità di sviluppare il plurilinguismo parte proprio da esigenze sociali di

²⁰ Santagati 2024, p. 78.

²¹ Cfr. Cognigni 2020.

²² Cfr. Portera, Milano 2017.

mobilità, di scambio, e quindi anche di integrazione e inclusione dei cittadini in un mondo multilingue e plurilingue»²³, la gestione e la valorizzazione delle appartenenze plurilinguistiche, che non si risolve nella semplice compresenza di più codici linguistici ma presuppone la capacità e la competenza di più codici, rappresentano elementi importanti di valutazione e sviluppo per l'inclusione scolastica, considerando la forte eterogeneità della popolazione scolastica nel nostro Paese e nell'epoca contemporanea²⁴. In questa direzione, il rafforzamento del plurilinguismo permetterebbe un allargamento delle potenzialità della scuola nel facilitare lo sviluppo di buone prassi per l'integrazione in un'ottica che unisca intercultura e educazione secondo i parametri dell'uguaglianza negli apprendimenti e dell'equo diritto allo studio. Eppure, in Italia una vasta produzione di orientamenti e linee guida sull'inclusione scolastica delle generazioni con *background* migratorio da parte del Ministero dell'Istruzione (oggi Ministero dell'Istruzione e del Merito) non è riuscita a uniformarsi in un'unica linea di indirizzo per le scuole, per gli insegnanti e per gli operatori ai servizi educativi, che sia in grado di rendere unitarietà di prospettiva, prassi e azione.

Questa frammentazione di indirizzi ministeriali ha visto la pubblicazione di un insieme di indicazioni utili ma dispersive, dal 2014 in poi, per le quali è interessante effettuare una rassegna argomentativa al fine di tracciarne gli elementi effettivi. Uno dei primi documenti di interesse contiene le *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni stranieri* del 2014 (MIUR 2014), che aggiornano le precedenti Linee Guida del 2006 (MIUR 2006) allargando la visione e l'approccio all'integrazione con una serie di indicazioni operative, tecniche e organizzative soprattutto sul piano dell'ingresso, dell'accoglienza e della distribuzione delle *percentuali* di alunni di origine straniera nelle scuole. Le *Linee guida* del 2014 risultano indicative a una lettura posteriore, a partire dalla stessa definizione di *alunni stranie-*

²³ Bonvino, Fiorenza 2020, p. 40.

²⁴ Cfr. Caruana, Chircop, Gauci, Pace 2021; Tripi, D'Aprile 2021.

ri, laddove oggi a questa è preferibile, come è stato anticipato, quella di *alunni con background migratorio*.

Gli aspetti definitori relativi alle alunne/studentesse e alunni/studenti di origine straniera sono molto importanti nella loro evoluzione²⁵ perché denotano l'approccio "di principio" che lo stesso Ministero ha modificato nel corso del tempo. Il passaggio dalla definizione di *alunni stranieri* a quella di *alunni con background migratorio* (così sono titolati gli *Orientamenti interculturali* del 2022 di cui si dirà più avanti) contraddistingue uno sguardo istituzionale (di politica e di prassi) orientato a una componente identitaria fluida e multipla nella scuola, che non è definibile *straniera tout court* in quanto spesso nata in Italia e/o qui vissuta fin dalla più tenera età, ma soprattutto vissuta in Italia nel passaggio cruciale dalla socializzazione primaria (in famiglia e nel gruppo culturale di riferimento) a quella secondaria (nella scuola e nel gruppo dei pari), fase che la comunità scientifica e gli operatori individuano come fondamentale ai fini di una positiva e reale integrazione.

Nel definire gli alunni di origine straniera, nel 2014 il Ministero dell'Istruzione utilizza proprio il parametro delle competenze linguistiche, ma non in merito alla competenza bi- o plurilinguistica, bensì in riferimento alla conoscenza della lingua italiana: parametro, questo, determinante nella composizione delle classi "miste" e utilizzato, senza dubbio, "al ribasso", in quanto non guarda al multilinguismo come risorsa²⁶, ma alla sola competenza di lingua italiana come fondamentale per *allineare* ai programmi didattici gli apprendimenti dei "non-italofoni". Su questo aspetto è oltremodo interessante notare che, proprio nei primi passaggi, il documento del Ministero individua, tra le varie categorizzazioni di "alunni di origine straniera"²⁷, quella degli "alunni con ambiente familiare non italofono", ovvero con genitori che non conoscono adeguata-

²⁵ Cfr. Zanier, Scocco 2020.

²⁶ Cfr. Favaro 2011, 2020; Portera 2020.

²⁷ Alcune di esse sono oggi potenzialmente discutibili: alunni con cittadinanza non italiana (anche se nati in Italia, ma con entrambi i genitori di origine straniera); minori non accompagnati (privi di rappresentanza o presenza di genitori o familiari che ne assicurino la tutela); alunni figli di coppie miste (con cittadinanza italiana per acquisizione

mente l'italiano e che comunicano per lo più con la lingua di origine negli ambienti familiari. Seppure le *Linee Guida* non intendano considerare negativamente la doppia o plurima appartenenza linguistica, manca strutturalmente, in questo testo, la valorizzazione delle competenze plurilinguistiche derivanti dall'ambiente familiare di origine: un elemento che andrebbe a confermare e a rafforzare gli approcci che intendono questa competenza come risorsa inclusiva nella scuola e nell'apprendimento scolastico (Cognigni 2020).

A tali indicazioni preliminari, il documento ministeriale aggiunge dettagliatamente le specifiche fasi in cui debba procedere l'inclusione scolastica, con le disposizioni per la distribuzione nelle classi che si prevede equa e concordata con le famiglie, oppure le modalità di iscrizione in base al momento dell'ingresso a scuola (se a inizio anno scolastico o in corso): in questo caso, il deficit di conoscenza adeguata della lingua italiana si aggiunge alla possibilità, prevista in deroga al criterio dell'età anagrafica, con precisa responsabilità da parte del collegio dei docenti (tramite commissione rappresentativa), di individuare una collocazione in classi diverse da quelle corrispondenti alle età anagrafiche di iscrizione.

Vi è, poi, nel documento un'anticipazione importante di un aspetto che sarà approfondito dai successivi *Orientamenti interculturali* del 2022, e cioè quello del coinvolgimento delle famiglie nella corresponsabilità educativa, sancita già dai *Patti di Corresponsabilità Educativa tra scuola, famiglia e studenti* (istituiti con DPR 21 novembre 2007, n. 23), che prevedono una cooperazione strutturata nei percorsi educativi individuali e si pongono come strumento di partecipazione programmata allargata oltre la scuola²⁸.

Quello della corresponsabilità educativa costituisce un ulteriore tentativo di istituzionalizzazione dei processi di inclusione scolastica che genererà, nel corso degli anni, altri documenti

diretta dal genitore italiano); alunni arrivati in Italia per adozione internazionale; alunni Rom, Sinti e Caminanti; studenti universitari con cittadinanza straniera.

²⁸ Cfr. Cecalupo, Gabrielli 2022.

di indirizzo estesi alle famiglie e al terzo settore²⁹, come i *Patti educativi di Comunità*, elaborati nel Piano Scuola del 2020-2021, in cui si prevede un'ulteriore partecipazione dei soggetti pubblici e privati che intervengono, tramite conferenze di servizi, nelle proposte educative e nell'inclusione con attività didattiche complementari, il sostegno alle autonomie scolastiche, la collaborazione formale tra tutte le realtà educative scolastiche e di comunità al fine di garantire unitarietà organizzativa³⁰. Indubbiamente, il tema del coinvolgimento delle famiglie con *background* migratorio non può risolversi in una mera enunciazione di buoni propositi o indicazioni per la partecipazione reale all'inclusione scolastica: tale processo prevede un coinvolgimento concreto che si strutturi come prassi consolidata dentro e fuori la scuola, chiamando in causa anche soggetti *terzi* come, per esempio, la società civile e l'associazionismo.

Il tentativo delle istituzioni di strutturare un assetto partecipativo apre a scenari di notevole cambiamento. Occorre peraltro rilevare che le *Linee Guida* del 2014 tendano, forse, a tralasciare nelle indicazioni per l'inclusione degli alunni con *background* migratorio le dimensioni culturali, sociali e relazionali dell'accoglienza e dell'integrazione scolastica. Sembrano, per alcuni versi, rimanere nell'ottica dell'integrazione "a una dimensione", più simile a un concetto di assimilazione, nella quale parametro fondamentale per poter definire o valutare "incluso" un alunno di origine straniera resta quello della conoscenza della lingua italiana e del – più o meno rilevante – rapporto comunicativo-istituzionale e relazionale con le famiglie di origine migratoria.

Questi elementi saranno, in parte, ripresi nel 2022 con la pubblicazione degli *Orientamenti Interculturali: Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori* (MIUR 2022): un documento differente rispetto a quello del 2014, e frutto della spinta generata da indicazioni intermedie e di carattere trasversale pubblicate dal Ministero in collaborazione con l'*Osservatorio nazionale per l'integrazione degli studenti stranieri e per l'intercultura*, che aveva a

²⁹ Cfr. Donati 2004; Crespi *et al.* 2020; Messere, Zanier 2024.

³⁰ Cfr. Ferrante 2023.

sua volta pubblicato, sempre nel 2014, *Diversi da chi? Raccomandazioni per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura* (MIUR 2014). Quest'ultimo documento era orientato a fornire indicazioni basate sull'analisi e la valutazione delle buone prassi scolastiche, più rivolte alla considerazione di elementi strutturali all'inclusione quali, oltre alla partecipazione delle famiglie, anche l'inserimento dei mediatori culturali a scuola. Va riconosciuto che i mediatori culturali rappresentano figure con un ruolo strategico di primo piano per il processo dell'inclusione sociale ed educativa, sia dal punto di vista linguistico sia da quello culturale, soprattutto nell'ottica della valorizzazione del plurilinguismo come veicolo di integrazione³¹. Quest'ultimo aspetto costituisce un obiettivo mai del tutto raggiunto, in ragione della persistenza delle già citate carenze rilevate proprio nella presenza effettiva della mediazione interculturale. Complessivamente, gli *Orientamenti Interculturali* del 2022 aggiungono molti elementi rispetto alle *Linee Guida* del 2014, introducendo temi attuali di connessione semantica tra integrazione e diritti e doveri di cittadinanza, educazione civica e alla cittadinanza globale, competenze chiave nell'ottica della sostenibilità ambientale allargata, oltre a un aggiornamento importante nella direzione degli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile promossi nel 2015 (anno successivo a quello delle *Linee Guida* del 2014) dall'Agenda 2030 dell'ONU (ASVIS 2020).

3. Verso un approccio inclusivo e interculturale dentro e fuori la scuola

Poiché le politiche educative sono determinanti nei processi di integrazione³², uno sguardo diffuso e circolare ai processi di insegnamento e apprendimento, dentro e fuori la scuola, permetterebbe di attuare *policies* educative coerenti con i processi di sviluppo interculturale, corrisposte da pratiche costruite sui contesti e sulle caratteristiche della popolazione scolastica che

³¹ Cfr. Guerzoni 2021.

³² Cfr. Crespi, Zanier, Messere 2020.

siano in grado di promuovere sviluppo e inclusione attraverso la valorizzazione dell'elemento plurilinguistico³³.

Pur non potendo addentrarsi nel dettaglio di tutte le specificità di una traiettoria che appare intermittente tra sviluppi e ritardi nella definizione di una linea unitaria di intervento, questa rassegna critica delle misure normative e della loro implementazione in termini di *policy* in materia di educazione e inclusione evidenzia la compresenza di molteplici indicazioni, linee di indirizzo, raccomandazioni ministeriali, che finiscono per caratterizzare un contesto ancora frammentato e disomogeneo. Questa contingenza andrebbe superata attraverso l'elaborazione di uno schema unitario, strutturato e coerente di finalità generali riguardanti gli obiettivi di inclusione, le prassi specifiche per favorirla e promuoverla anche attraverso lo strumento della valorizzazione delle diverse appartenenze culturali e competenze linguistiche. In mancanza di unitarietà, ciascun intervento considerato singolarmente, seppure resti riferibile a un corretto schema sul piano delle intenzioni del legislatore e/o del *policy maker*, non viene seguito da prassi educative realmente efficaci sul piano strutturale. Inoltre, il coinvolgimento delle famiglie nella programmazione educativa appare complessivamente limitato e tendono a permanere evidenti condizioni di differenziazione nei contesti in cui la presenza di alunni con *background* migratorio è più consistente nella composizione delle classi³⁴.

In questo quadro, la promozione del plurilinguismo come prassi per la valorizzazione di compresenze multilinguistiche a scuola potrebbe essere inteso più come ostacolo che come risorsa da parte degli insegnanti, dal momento che una insufficiente definizione di pratiche di inclusione a partire dalla valorizzazione degli universi linguistici – che sono oltremodo anche culturali – mette a rischio una visione unitaria e complessivamente positiva dell'integrazione scolastica. Invece perseguire un'unità di intenti e prevedere un ampliamento sistematico della formazione interculturale degli insegnanti e, in generale, della comunità educante, nonché modificare l'indirizzo delle *policy* a partire dai

³³ Cfr. Favaro 2020; Fiorentini, Giannollo, Grandi 2020.

³⁴ Cfr. Ferrante 2023; Pizzi 2024.

programmi ministeriali per promuovere la progettazione congiunta di prassi inclusive nel rafforzamento della compresenza multiculturale a scuola, rappresenterebbero strumenti efficaci per una definizione di scuola inclusiva e interculturale.

In conclusione, da parte delle istituzioni scolastiche e della comunità educante intesa in senso complessivo si può rilevare un sostanziale atteggiamento propositivo verso un approccio interculturale fondato sulla valorizzazione delle appartenenze plurilinguistiche per l'inclusione e rivolto a colmare i deficit di un ordinamento normativo non sempre all'altezza di questo difficile compito. Al fine di permettere una concreta e reale integrazione scolastiche, i documenti ministeriali, le linee guida, le indicazioni operative dovrebbero prevedere, forse più incisivamente, misure concrete per l'elaborazione di un piano programmatico strutturato per l'inclusione, ove poter coniugare alla pratica educativa il contributo di attori sociali trasversali alla scuola, contesti di formazione, dimensioni di supporto – più che di sostegno – linguistico e culturale all'apprendimento, di dialogo e di cooperazione. Sebbene il processo di adattamento delle indicazioni normative risulti più lento e faticoso rispetto alla rapida evoluzione dei processi di mutamento sociale, un progressivo adeguamento ai cambiamenti in corso rappresenterebbe uno strumento operativo fondamentale al fine di tracciare indirizzi inclusivi per la scuola, unendo in un'unica direzione di approccio la valorizzazione delle appartenenze linguistiche, la loro potenzialità in termini di inclusione interculturale a scuola e la reale partecipazione delle famiglie e dell'intera comunità educante ai processi di integrazione culturale.

Riferimenti bibliografici

- Ambrosini M. (2007), *Italiani col trattino: I figli dell'immigrazione in cerca di identità*, Torino: Fondazione Giovanni Agnelli.
- Ambrosini M. (2020), *Sociologia delle migrazioni*, Bologna: il Mulino.
- Ambrosini M., Campomori F. (2024), *Le politiche migratorie*, Bologna: il Mulino.
- ASVIS (2020), *Obiettivi di sviluppo sostenibile e politiche europee*, <https://asvis.it/public/asvis2/files/Pubblicazioni/Quaderno_Obiettivi_

- di_sviluppo_sostenibile_e_politiche_europee.pdf>, 02.04.2026.
- Bonvino E., Fiorenza E. (2020), *Inclusione, valutazione e plurilinguismo: Concetti inconciliabili?* in *Educazione linguistica inclusiva Riflessioni, ricerche ed esperienze*, a cura di M. Daloiso, M. Mezzadri, Venezia: Ca' Foscari, pp. 39-53.
- Caruana S., Chircop K., Gauci P., Pace M. (2021). *Politiche e pratiche per l'educazione linguistica, il multilinguismo e la comunicazione interculturale*, Venezia: Ca' Foscari.
- Casadei T. (2012), *Diritti umani e soggetti vulnerabili: Violazioni, trasformazioni, aporie*, Torino: Giappichelli.
- Castles S., Miller M. J. (1993), *The Edge of Migration: International Population Movements in the Modern World*, New York: Guilford Press.
- Cecalupo M., Gabrielli F. (2022), *Il rapporto scuola-famiglia come chiave di successo nel percorso scolastico e nella fase di transizione degli studenti con background migratorio*, «Educazione Interculturale», 20, n. 2, pp. 134-144.
- Clanet C. (1993), *L'interculturel: Introduction aux approches interculturelles en Education et en Sciences Humaines*, Toulouse: P.U.M.
- Cognigni E. (2020), *Il plurilinguismo come risorsa: Prospettive teoriche, politiche educative e pratiche didattiche*, Pisa: Edizioni ETS.
- Contini R. M. (2017), *Il paradigma interculturale: Questioni teoriche e declinazioni educative*, Milano: Franco Angeli.
- Crespi I., Zanier M. L., Messere G. (2020), *Istituzioni scolastiche e associazioni del terzo settore: Una cooperazione possibile per l'integrazione degli alunni di origine straniera?*, «Scuola Democratica», n. 1, pp. 59-78.
- Crespi I., Messere G. (2020), *Migrazioni, educazione, intercultura, in Migrazioni, processi educativi e percorsi di cittadinanza: Sfide per una società inclusiva*, a cura di I. Crespi e M.L. Zanier, Sesto San Giovanni: Mimesis, pp. 75-93.
- Crespi I., Zanier M. L. (a cura di) (2020), *Migrazioni, processi educativi e percorsi di cittadinanza: Sfide per una società inclusiva*, Sesto San Giovanni: Mimesis.
- Desinan C. (1999), *Orientamenti di educazione interculturale*, Milano, Franco Angeli.
- Donati P. (2004), *Il privato sociale che emerge: Realtà e dilemmi*, Bologna: Il Mulino.
- Favaro G. (2011), *Il tempo dell'inclusione: Per una scuola della con-cittadinanza*, «Autonomie locali e servizi sociali», n. 3, pp. 449-462.
- Favaro, G. (2020), *Bilinguismi al plurale: Per scelta, per nascita, per*

- migrazione. Repertori e pratiche linguistiche nelle scuole e nei servizi per l'infanzia*, «Italiano Lingua Due», 12, n. 1, pp. 288-306.
- Ferrante S. (2023), *La costruzione collettiva dei contesti inclusivi: Il Patto tra scuole, famiglie e comunità territoriali*, «Annali online della Didattica e della Formazione Docente», 15, n. 25, pp. 145-164.
- Ferrari V. (2004), *Lineamenti di sociologia del diritto*, Roma-Bari: Laterza.
- Fiorentini I., Giannollo C., Grandi N. (2020), *La classe plurilingue in Italia: Sfide e opportunità*, Bologna: Bononia University Press.
- Guerzoni, G. (2021), *Dalla mediazione interculturale alla mediazione sociale, alla community organizing*, in *La mediazione interculturale: Strumento per le politiche di inclusione e di contrasto alle disuguaglianze*, a cura di F. Curi, P. Fasano, G. Gentilucci e G. Santandrea, Bologna: Bononia University Press, pp. 51-62.
- Messere G., Zanier M. L. (2024), *Attraverso inclusione e diritto allo studio: Per uno sviluppo della corresponsabilità educativa nel Sistema di Accoglienza e Integrazione tra scuole, territorio e famiglie con background migratorio*, «Educazione Interculturale», numero monografico *Relations Between Family and School: Experiences and Good Practices*, vol. 22, n.2, pp. 89-101.
- MIUR (2006), *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, <https://www.mim.gov.it/documents/20182/2223566/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf/5e41fc48-3c68-2a17-ae75-1b5da6a55667>, 02.04.2026.
- MIUR (2014), *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, <https://www.miur.gov.it/documents/20182/2223566/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf/5e41fc48-3c68-2a17-ae75-1b5da6a55667?t=1564667201890>, 02.04.2026.
- MIUR (2022), *Orientamenti interculturali: Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*, <<https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Orientamenti+Interculturali.pdf>>, 05.05.2025.
- ONU, Human Rights Council (2025), *The Right to Be Safe in Education: Report of the Special Rapporteur on the Right to Education Farida Shaheed*, <<https://www.ohchr.org/sites/default/files/2025-06/a-hrc-59-41-aev.pdf>>, 07.05.2025.
- Pennisi C. (2024), *Il diritto come rappresentazione del sistema giuridico: Spunti di sociologia del diritto*, Santarcangelo di Romagna: Maggioli.
- Pizzi F. (2024), *Scuola e famiglie immigrate: quale relazione?* «Cultura pedagogica e scenari educativi», 2, n. 1, pp. 59-72.
- Portera A., Milani M. (2017), *Competenze interculturali e successo formativo: Sviluppo di un modello nel contesto universitario*, Pisa: ETS.

- Portera A. (2020), *Manuale di pedagogia interculturale. Risposte educative nella società globale*, Bari: Laterza.
- Prina F. (2019), *I processi di implementazione delle norme: Dal diritto di carta ai diritti sostanziali*, in *Lineamenti di sociologia del diritto*, a cura di A. Cottino, Torino: Zanichelli, pp. 303-337.
- Sani S. (2022), *Il sistema scolastico italiano e le politiche di integrazione promosse dall'Unione Europea*, «History of Education and Children's Literature», n. 2, pp. 199-214.
- Santagati, M. (2024), *La scuola*, in *30° Rapporto sulle migrazioni 2024*, a cura di L. Zanfrini, Roma: Fondazione ISMU, pp. 77-92.
- Santerini M. (2023), *Aprire all'accoglienza*, in *Il patto educativo globale: Una sfida per il nostro tempo*, a cura di D. Simeone e J.T. Mendonça, Roma: Edizioni San Paolo, pp. 113-129.
- Silva C. (2021), *Bambine e bambini con background migratorio nei servizi educativi in Italia*, «Zero-a-Sei», 23, n. 43, pp. 543-560.
- Stillo L. (2020), *Per un'idea di intercultura: Il modello asistemico della scuola italiana*, Roma: RomaTre Press.
- Tripi M., D'Aprile G. (2021), *Lo scrigno delle parole: Una proposta di educazione plurilingue per la formazione dei futuri educatori*, «Educazione interculturale», 19, n. 2, pp.193-203.
- Zanier M. L, Scocco M. (2020), *Processi migratori, generazioni e mutamento sociale*, in *Migrazioni, processi educativi e percorsi di cittadinanza: Sfide per una società inclusiva*, a cura di I. Crespi e M. L. Zanier, Sesto San Giovanni: Mimesis, pp. 55-71.
- Zanier M. L., Messere G. (2020), *Politiche migratorie e politiche sociali per gli immigrati*, in *Migrazioni, processi educativi e percorsi di cittadinanza: Sfide per una società inclusiva*, a cura di I. Crespi e M. L. Zanier, Sesto San Giovanni: Mimesis Edizioni, pp. 113-129.