



Diritto all'educazione

Pari Opportunità

per costruire Consapevolezza, Conoscenza e Futuro



XIX Meeting sui diritti umani
10 dicembre 2015



*Libro dossier per le scuole secondarie
In collaborazione con*

Oxfam Italia
Regione Bassa Normandia
Istituto Internazionale per la Pace e Diritti Umani di Caen
Regione Istria
Regione Toscana





Diritto all'educazione - Pari Opportunità per costruire Consapevolezza, Conoscenza e Futuro

Pubblicazione realizzata con il co-finanziamento dell'Unione Europea



Progetto

Do The Right(s) Thing! Enhancing awareness among young Europeans on Human Rights, peace and development in the XXI century

Partner

Regione Toscana, Università degli Studi di Firenze, Oxfam Italia (Italia), Regione Bassa Normandia, Istituto Internazionale per la Pace e Diritti Umani, Caen (Francia), Regione Istria (Croazia)

Partner Associati

Academy de Caen – Rectorat (Francia)
ICORN, The International Cities of Refuge Network (Norvegia)

Coordinamento generale

Direzione generazione della Presidenza, Settore Attività Internazionali

Coordinamento editoriale, grafico e impaginazione

Direzione generale della Presidenza Giunta Regione Toscana

Il libro è stato curato da

Lorenzo Luatti (Oxfam Italia)

I capitoli sono di

Sarah Barnier Leroy (cap. 1, parte I); Emanuele Rossi, Paolo Addis, Francesca Biondi Dal Monte, Soraya Ben Faid, Ana Širanović (cap. 2, parte I); Mario Biggeri e Caterina Arciprete (cap. 1, parte II); Lorenzo Luatti, Perrine Leurent, Nada Karaman Aksentijević, Nada Denona Bogović, Zoran Ježić (cap. 2, parte II); Lorenzo Luatti, Perrine Leurent (cap. 3, parte II); Thomas Farnell (cap. 1, parte III); Tiziana Chiappelli, Camille Isner, Dijana Vican e Matilda Karamatić Brčić (cap. 3, parte III); Francesca Terenzi, Camille Isner e Marie Becker (capp. 3 e 4, parte III)

Con i contributi di

Cesare Moreno, Luigi Falco, Antonietta Giocondi, Tutor del progetto "Bussole"

Le traduzioni sono a cura di

Silvia Cipriani (francese/italiano) e Jan Vanek (croato/italiano)

Fotografie di

OXFAM Italia

Hanno inoltre collaborato

Anamaria Škopac Pamić e Ana Šimić (Regione Istria); Selma Nametak e Francesco Luciola (Oxfam Italia)

Grafica e impaginazione Regione Toscana Direzione generale della Giunta Regionale
Agenzia per le attività di informazione degli Organi di Governo della Regione

Finito di stampare nel mese di dicembre 2015 presso la Tipografia Litograf, Città di Castello (Pg)
Distribuzione gratuita

Questo volume è stato pubblicato con il contributo finanziario dell'Unione Europea. I contenuti in esso presenti sono unicamente responsabilità del titolare del progetto e degli autori, e sotto nessuna circostanza possono considerarsi espressione delle posizioni dell'Unione Europea



Indice

- 5 **Presentazione** di **Enrico Rossi**, Presidente della Regione Toscana
- 7 **Introduzione** di **Valter Flego**, Presidente della Regione Istriana
- 9 **Introduzione** di **Jonas Bochet**, Direttore dell'Istituto Internazionale dei Diritti dell'Uomo e Pace
- 11 **Introduzione** di **Roberto Barbieri**, Direttore generale di Oxfam Italia
- 13 **Alcune riflessioni sulla scuola dell'inclusione** di **Tullio De Mauro**

- 17 **PRIMA PARTE – Il diritto all'educazione, un diritto fondamentale**
- 19 **Capitolo 1. Il diritto all'educazione come diritto fondamentale. Il quadro normativo internazionale e comunitario nella sua evoluzione storico-politica e culturale.**
di Sarah Barnier Leroy
- 19 1.1 Introduzione
- 20 1.2 Tutela del diritto all'educazione nell'ambito del diritto internazionale dei diritti umani
- 21 1.3 L'art. 26 della Dichiarazione Universale dei Diritti Umani
- 24 1.4 Il Patto internazionale sui diritti economici, sociali e culturali del 1966
- 25 1.5 Gli altri trattati internazionali in materia di educazione
- 26 1.6 La tutela del diritto all'educazione nell'ambito del diritto europeo dei diritti umani
- 28 1.7 Attuazione ed efficacia del diritto all'educazione
- 30 1.8 L'avvenire del diritto all'educazione
- 31 Bibliografia

- 33 **Capitolo 2. Il diritto all'istruzione in tre Paesi: Italia, Francia e Croazia**
- 33 2.1 La libertà di insegnamento e il diritto all'istruzione nella Costituzione italiana,
di Emanuele Rossi, Paolo Addis, Francesca Biondi Dal Monte
- 49 2.2 Il diritto all'educazione in Francia, di Soraya Ben Faid
- 54 2.3 Il diritto all'istruzione: stato di fatto e normative nella prassi educativo-formativa
in Croazia, di Ana Širanović

- 61 **SECONDA PARTE – Educazione come strumento per combattere la povertà**
- 63 **Capitolo 1. Educazione di qualità per tutti per uno sviluppo sostenibile**
di Mario Biggeri e Caterina Arciprete
- 63 1.1 Introduzione
- 64 1.2 Disuguaglianza, povertà e dispersione scolastica: analisi delle loro relazioni
- 67 1.3 Drivers della dispersione scolastica
- 68 1.4 Costi della dispersione
- 70 1.5 Politiche di contrasto alla dispersione scolastica
- 71 1.6 Conclusioni
- 73 Bibliografia

- 77 **Capitolo 2. Educazione di qualità per tutti. Prospettive nazionali**
- 77 2.1 Uno sguardo al fenomeno della dispersione scolastica in Italia, di Lorenzo Luatti
- 88 2.2 La varietà sociale, una leva per il successo scolastico dei bambini in condizioni
di povertà, di Perrine Leurent





4

92 2.3 L'influenza dell'istruzione sulla povertà e sulla disparità di reddito in Croazia
di Nada Karaman Aksentijević, Nada Denona Bogović, Zoran Ježić



103 **Capitolo 3. Esperienze e pratiche**

103 3.1 "Siamo come alpinisti, l'asperità della roccia non è ostacolo ma punto di appoggio".
Intervista a Cesare Moreno, maestro di strada, di Lorenzo Luatti

112 3.2 Le reti di educazione prioritaria in Francia, di Perrine Leurent

115 **Capitolo 4. Le nostre storie**

115 4.1 "Allora che ci faccio nel mare?" Lettera agli insegnanti, da un libro del Gruppo Asai
(a cura di L. Luatti)

121 **TERZA PARTE – Educazione come strumento per costruire società tolleranti ed inclusive**

123 **Capitolo 1. Pari opportunità nell'istruzione in una prospettiva globale, di Thomas Farnell**

123 1.1 Introduzione

124 1.2 L'istruzione in quanto base dell'inclusione sociale

124 1.3 L'educazione quale fondamento dello sviluppo economico

125 1.4 Quadro giuridico: il diritto umano all'istruzione

126 1.5 I principi fondamentali: uguaglianza e non discriminazione

127 1.6 La politica di istruzione: verso l'istruzione inclusiva

128 1.7 Istruzione superiore: verso la politica delle pari opportunità

130 1.8 Conclusioni

131 Bibliografia

133 **Capitolo 2. Educazione, diversità, inclusione: prospettive nazionali**

133 2.1 Diversità linguistiche e culturali nella scuola di tutti. L'inclusione degli allievi
con background migratorio in Italia, di Tiziana Chiappelli

141 2.2 L'integrazione delle minoranze nel sistema scolastico francese, di Camille Isner

146 2.3 Panoramica della realtà educativa croata, di Dijana Vican e Matilda Karamatić Brčić

151 **Capitolo 3. Esperienze e pratiche**

151 3.1 Il mentoring interculturale: attenzioni e pratiche per accompagnare e sostenere
gli adolescenti stranieri a scuola, di Francesca Terenzi

163 3.2 Come facilitare l'integrazione scolastica degli alunni appartenenti a una minoranza
etnica?, di Camille Isner

167 **Capitolo 4. Le nostre storie**

167 4.1 Tatiana, troppo grande nella sua classe. Storie di tutor e tutorati,
a cura del Gruppo Tutor

173 4.2 Accogliere i migranti a scuola. Una testimonianza, di Marie Becker

177 **Un racconto - Un gioco di parole**, di Luigi Falco

181 **Biblio-sito-videografia generale**, a cura di Antonietta Giocondi

191 **I Partner**

198 **1997-2015: diciannove anni di Meeting sui Diritti Umani**



Presentazione

di **Enrico Rossi**

Presidente della Regione Toscana

“Una scuola che seleziona distrugge la cultura.
Ai poveri toglie il mezzo d’espressione.
Ai ricchi toglie la conoscenza delle cose”

Don Lorenzo Milani

Lettera a una professoressa, 1967

Il Meeting sui diritti umani è arrivato alla sua 19° edizione. Si svolge a Firenze nell’anniversario della proclamazione della Carta dei Diritti dell’Uomo. Ogni anno è l’occasione per affrontare un tema diverso. Povertà, infanzia, salute, pena di morte, razzismo.

Per la Regione Toscana è un appuntamento importante che ci permette di approfondire e mettere in evidenza i diritti violati, calpestati o non protetti adeguatamente, portandoli all’attenzione dei giovani, ascoltando la loro opinione per dare loro delle risposte, ma anche per costruirle insieme. Ormai da un anno il Meeting dei Diritti Umani ha sconfinato la Toscana per assumere una dimensione europea con il coinvolgimento delle Regioni della Bassa Normandia in Francia e dell’Istria in Croazia.

Il tema di quest’anno è il diritto all’educazione. Ancora oggi nel mondo ci sono milioni di bambini e bambine ai quali questo diritto viene negato e che non ricevono un’istruzione di base. Molte sono le ragioni, ma ciò che ne consegue è che questi ragazzi potranno più facilmente essere vittime di esclusione sociale, ma anche economica e politica. La mancanza di istruzione, infatti, che preclude all’individuo la possibilità di trovare un lavoro qualificante e gratificante, è un ostacolo alla realizzazione personale. Oltre a questo gli verranno a mancare gli strumenti necessari per un confronto concreto con una parte della società e la conseguenza non può che essere l’emarginazione.

Educazione non significa solo acquisizione della lettura, della scrittura o del calcolo, ma soprattutto sviluppo di un’attitudine alla vita sociale; imparare a usare le conoscenze in maniera critica crescere come individuo nella comunità. Garantire a tutti un’educazione



rappresenta la condizione di base per avere una società più produttiva, per creare innovazione, lavoro e crescita economica.



L'educazione crea individui consapevoli del proprio ruolo all'interno della collettività, liberi di scegliere senza vincoli o costrizioni quali progetti di vita perseguire con la coscienza di se stessi e del mondo che li circonda. L'istruzione non è solo un investimento individuale che porta benefici personali, ma è un bene pubblico, che produce effetti positivi per l'intera società. Individui con un livello di istruzione più elevato tendono ad avere migliori condizioni di salute e sono elettori più consapevoli. Il diritto all'educazione è il presupposto per il diritto a vivere in un mondo migliore.

Nelle pagine di questo dossier troverete utili informazioni per capire cosa significa "diritto all'educazione" e come lo si garantisce. Dobbiamo far di tutto affinché a nessuno sia precluso. Lo leggerete dalle parole di esperti, degli insegnanti e da quelle di ragazzi come voi, che raccontano la loro esperienza. L'esclusione dall'istruzione non è un problema lontano, che riguarda altri luoghi, altre condizioni, altre situazioni. Ancora oggi in Italia e in Europa c'è molto da fare.

Il nostro benessere dipende dall'educazione. Un diritto per tutti, un dovere per la politica e l'amministrazione.





Introduzione

di **Valter Flego**

Presidente della Regione Istriana

Dopo un anno di successo nell'attuazione del progetto *Do the Right(s) Thing! Rafforzamento della coscienza dei giovani Europei sui diritti umani, la pace e lo sviluppo nel XXI secolo* nelle scuole medie superiori istriane, la Regione Istriana, assieme ai partner, la Regione Toscana e la Normandia meridionale, Oxfam Italia, l'Università degli studi di Firenze e l'Istituto internazionale per la pace e i diritti umani della Francia, ha iniziato il secondo anno del progetto dedicato a "Il diritto all'istruzione"; concentrandosi su tre temi importanti: l'istruzione come diritto fondamentale, l'istruzione come strumento di lotta contro la povertà e l'istruzione come strumento per una società inclusiva e tollerante.

Un'istruzione accessibile e qualitativa è il diritto di ogni singolo individuo e costituisce uno dei diritti umani fondamentali. L'istruzione dà l'occasione a chiunque di creare il proprio futuro, garantire a se stesso e alla sua famiglia una vita qualitativamente migliore, realizzando il diritto al lavoro e a partecipare attivamente alla vita democratica della sua comunità. Proprio per questo motivo è molto importante tener conto della necessità di fornire uguali opportunità e accessibilità nell'istruzione a tutti i membri della società, indipendentemente dalle loro differenze.

La Regione Istriana ha compreso seriamente questo compito e finora abbiamo realizzato dei progetti importanti per i giovani, l'istruzione e la scienza perché riteniamo che soltanto persone competenti e formate riescano a generare lo sviluppo e a rafforzare la nostra società. Così nell'anno scolastico 2015/16 dal Fondo sociale europeo sono stati stanziati le risorse per garantire gli insegnanti di sostegno per tutti gli alunni della Regione Istriana che presentano difficoltà nello sviluppo. Ciò consentirà loro di partecipare alle lezioni al pari con i loro colleghi di classe e a integrarsi con successo nella società.

Inoltre, come regione bilingue nella quale si usano ufficialmente la lingua croata e quella italiana, promuoviamo lo sviluppo delle istituzioni scolastiche (da quelle prescolari a quelle di scuola media superiore) che svolgono i loro programmi in lingua italiana, promuovendo al contempo lo sviluppo della multiculturalità e tutelando i diritti delle comunità minoritarie nella Regione Istriana, garantiti dalla Costituzione.





Tutte le nostre conquiste finora raggiunte e l'impegno impiegato, sono la conferma della nostra dedizione a favore dello sviluppo dell'istruzione all'insegna della creatività e della qualità, affinché l'Istria sia una regione moderna basata sul sapere, perché l'investimento nel sapere è l'investimento migliore per il futuro.



Sono certo che questa seconda edizione dei "Libro-dossier sui diritti umani" sarà una fonte d'informazioni molto utile per i professori, gli alunni, ma anche per gli altri cittadini della Regione Istriana, finalizzata a comprendere meglio la problematica dell'istruzione e il suo ruolo nello sviluppo dei singoli individui e della società. Come l'anno scorso, la Regione Istriana divulgherà questa pubblicazione alla cittadinanza della Regione Istriana in tutte le biblioteche delle città e delle scuole medie superiori.

Una società basata su un'istruzione di qualità e per tutti è un fattore immancabile di crescita economica e sviluppo, e per questo dobbiamo promuovere con ancora più decisione l'importanza dell'istruzione, per essere competitivi nel mondo globale, caratterizzato da costanti cambiamenti.

Noi tutti insieme, quali membri di una società che tende allo sviluppo e alla crescita in ogni suo ambito, dobbiamo garantire non solo le condizioni migliori, ma anche le condizioni superiori alla media, al fine di preparare i nostri figli e i giovani ad affrontare responsabilmente i compiti e le sfide della vita, nello spirito della comprensione, della tolleranza, dell'equità, dell'amicizia e della promozione di un ambiente sostenibile.





Introduzione

di **Jonas Bochet**

Direttore dell'Istituto Internazionale dei Diritti dell'Uomo e Pace

Cinque anni fa l'Istituto Internazionale dei Diritti dell'Uomo e della Pace ha realizzato un primo programma pedagogico di sensibilizzazione ai diritti umani. Il programma era rivolto a tre classi di liceo della Bassa Normandia.

Cinque anni dopo, sono 22 le classi della stessa regione che partecipano al programma europeo "Do the Right(s) thing". Quanti strada è stata fatta...

In cinque anni, oltre 500 liceali hanno conosciuto e approfondito alcune tematiche importanti riguardo i diritti umani, come la libertà di espressione, la lotta al razzismo e alla discriminazione, l'uguaglianza di genere, ecc. Sono diritti e valori che oggi rappresentano la punta dell'iceberg delle nostre democrazie.

Dopo tutti questi anni, l'Istituto è convinto che una società più tollerante e inclusiva debba approfondire questi valori a partire dalle scuole, in una fase in cui i giovani si fanno molte domande sull'ambiente e la società. È in questo periodo intenso che noi adulti dobbiamo guidare i giovani nel percorso di riflessione e dare loro gli strumenti per comprendere il mondo in cui vivono. Il programma pedagogico realizzato dall'Istituto, grazie ai finanziamenti della Regione Bassa Normandia e dell'Académie di Caen, ha come unico obiettivo dare agli studenti la chiave per comprendere le tematiche fondamentali del mondo che li circonda.

Tra il 2013 e il 2014 il programma pedagogico è cambiato notevolmente: la Bassa Normandia e i partner – Regione Toscana e Istria – hanno ricevuto dei finanziamenti dalla Commissione Europea per mettere in pratica, nei loro territori, un programma pedagogico di sensibilizzazione ai diritti umani.

Entrato ormai a far parte di una dimensione europea, il programma ha subito diversi sconvolgimenti. Tuttavia, la Bassa Normandia, l'Académie di Caen e l'Istituto si sono impegnati a mettere al centro del programma i giovani studenti della Bassa Normandia: attori del cambiamento, attualmente partecipano all'elaborazione di proposte concrete, riflettendo sui meccanismi di protezione e promozione dei diritti umani, sia a livello locale che internazionale. Questa funzionalità reciproca permette loro di comprendere la posta in gioco delle principali questioni sociali che riguardano l'attualità.





Il diritto all'educazione è stato scelto come materia di studio per l'anno scolastico 2015/16. Questo tema è centrale per l'anno 2015 e sarà oggetto di indagine nel 2016. L'Unione Europea ha dichiarato che il 2015 è l'anno dello sviluppo. L'educazione è lo strumento migliore, e dunque l'investimento migliore, per la lotta a povertà, disuguaglianza ed esclusione.

Durante il Summit sullo Sviluppo tenutosi il 25 settembre 2015, gli Stati membri dell'ONU hanno adottato un nuovo programma di sviluppo, che prevede 17 obiettivi mondiali per porre fine alla povertà, abbattere le disuguaglianze e l'ingiustizia e affrontare i cambiamenti climatici da qui al 2030. Tra gli obiettivi presenti, quello di garantire a tutti un'educazione di qualità.

Questo libro-dossier tematico vi darà una panoramica quasi completa del diritto all'educazione oggi, inteso come diritto umano, ma anche come strumento di lotta alla povertà e come fattore artefice di cittadinanza.





Introduzione

di **Roberto Barbieri**

Direttore generale di Oxfam Italia

Chi legge questa introduzione è fortunato. È fortunato “semplicemente” perché con ogni probabilità sarà studente, insegnante o genitore coinvolto nella scuola.

Quando parliamo di diritto all'educazione, in Italia, il più grosso rischio è che lo si dia per scontato. Niente di più falso, niente di più pericoloso. Prima delle statistiche, prima delle convenzioni internazionali, pensiamo a un diritto all'educazione come qualcosa di vivo, che parte da noi. Interrogiamoci su cosa vuol dire oggi questo diritto: per me, per le esperienze fatte, per ciò che ho osservato, per ciò che ho letto. Chiediamoci nella mia classe, in quella di mio figlio, cosa vuol dire diritto all'istruzione per tutti. Chiediamoci cosa posso fare io, cosa possiamo fare noi - studenti, insegnanti, genitori, elettori -, per migliorare la situazione. Partiamo da qui. Dal non voltarci dall'altra parte sul bene più prezioso che abbiamo.

Sono 57 milioni i bambini che nel mondo ancora non accedono alla scuola primaria: immaginate un'Italia intera che non è andata nemmeno alle scuole elementari. E sono i gruppi più vulnerabili – le ragazze, i bambini con disabilità, gli immigrati - ad avere più difficoltà di accesso. Ma diritto all'educazione non significa semplicemente istruzione primaria. Significa anche parlare di come ho seguito il mio percorso scolastico, per quanto tempo, cosa ne ho tratto. E qui veniamo alla grande questione italiana della dispersione scolastica: quart'ultimi in Europa, con un 15% di giovani tra i 18 e 24 anni che non hanno conseguito nessuna formazione oltre la scuola media. Aumenta il fenomeno dei NEET (*Not in Education, Employment or Training*), giovani fuori da ogni sistema formativo e disoccupati. Per contro, oltre 30 mila laureati in Italia nel 2013 hanno lasciato il nostro paese. Dati allarmanti.

*L'istruzione è il grande motore dello sviluppo personale. È attraverso l'istruzione che la figlia di un contadino può diventare medico, che il figlio di un minatore può diventare dirigente della miniera, che il figlio di un bracciante può diventare presidente di una grande nazione. Sono le parole di Nelson Mandela. A cui possiamo affiancare quelle di Don Milani *Se si perdono i ragazzi più difficili, la scuola non è più scuola. E' un ospedale che cura i sani e respinge i malati.**



Pensiamo al significato di queste parole in un mondo in cui le diseguaglianze economiche sono aumentate in 7 paesi su 10 negli ultimi trent'anni. In un mondo in cui l'1% delle popolazioni detiene la stessa quantità di ricchezza del rimanente 99%. In un'Europa in cui il 40% più povero della popolazione ha l'1% della ricchezza. Pensiamo che chi è nato in una famiglia più povera avrà meno istruzione e chi ha meno istruzione avrà meno probabilità di avere un reddito dignitoso. E pensiamo che l'istruzione e la scuola sono l'unico strumento efficace contro queste ingiustizie.

Scrivo questa introduzione pochi giorni dopo gli attentati di Parigi del 13 novembre 2015. Scrivo questa introduzione nell'anno in cui il numero di profughi nel mondo raggiunge la cifra record dopo la seconda guerra mondiale di 60 milioni di persone. Le relazioni sono complesse, globali. E oggi più che mai servono cittadini in grado di capire questa complessità, di mettersi in gioco in relazioni inclusive: per evitare nuovi muri, o per risolvere i problemi che i muri già esistenti stanno creando.

Riflettiamo su come metterci in gioco. Facciamolo con le parole di Cesare Moreno, maestro di strada a Napoli, di cui trovate un'intervista in questo volume: *..La scuola deve essere un luogo creativo di nuove relazioni. La scuola non deve essere centrata sui saperi, ma sulle relazioni. L'unico posto dove i ragazzi possono imparare a convivere è la Scuola.*





Alcune riflessioni sulla scuola dell'inclusione

di **Tullio De Mauro**

I contributi di questo volume mostrano che chi vuole costruire società più inclusive trova nella scuola un terreno privilegiato per avviare la costruzione. L'ipotesi è ragionevole. Una scuola che non rimuove le disparità sociali, le eredita, le trasmette e a volte moltiplica è il primo nemico di una società pienamente inclusiva. Dobbiamo sapere che è un nemico potente, perché è installato da secoli nella storia della scolarità e perché da tale lunga storia si è sedimentato nel senso comune di molte persone di diverso livello sociale. Chi vuole lavorare per una scuola che attenui e infine cancelli le disparità deve partire da qui, da un sentire comune e da una cultura e una ideologia diffusa che guardano con scetticismo e perfino con ostilità aperta e dichiarata al cammino di una scuola dell'inclusione. Scetticismo e ostilità non possono non pesare sulla vita della scuola che non vive in isolamento ma per mille fili è legata, oltre che ad oggettive strutture sociali ed economiche, anche alla cultura diffusa presente in un'epoca e in un paese. Bisogna ascoltare e capire i dubbi e le ragioni dell'ostilità, discuterne per liberarne la scuola.

Esperti non degli ultimi hanno sostenuto, per esempio che l'idea di una scuola di base aperta a tutti è un'invenzione recente che risalirebbe a idee e propositi degli illuministi europei del Settecento oppure degli ancor più recenti movimenti socialisti o addirittura del malfamato comunismo. Dobbiamo pazientemente spiegare che non è vero, che gli illuministi e i socialisti e l'innegabile impegno di paesi comunisti per la scuola sono venuti assai dopo e che le scuole di base obbligatoriamente aperte a tutti sono nate in Europa e tra i coloni in Nordamerica anzitutto per un impulso religioso e cioè per dare ai credenti la possibilità di accedere direttamente e individualmente alla lettura dei testi sacri e di combattere così il demone delle superstizioni e salvarsi l'anima, e hanno continuato poi il loro difficile cammino sorrette da esigenze profonde delle strutture produttive, sempre più inglobanti tecnologie sofisticate che hanno richiesto a chi lavora livelli crescenti di istruzione e consapevolezza.

Altri esperti, più concretamente, partono dalle difficoltà che la scolarizzazione ha incontrato e incontra in molte parti del mondo e dichiarano che l'impegno di organismi internazionali come l'ONU per vincere dappertutto l'analfabetismo e far crescere i livelli





di scolarità, questo impegno è fallito. Con il dovuto rispetto dobbiamo far loro osservare che le cose non stanno così. Nel 1950, mentre risuonava la proclamazione degli impegni delle Nazioni Unite, l'indice complessivo di scolarità dei paesi sottosviluppati era di due o tre anni a testa, quello dei paesi ricchi era già allora di sei, sette anni. Come ha mostrato analiticamente un ampio e fondamentale studio di due economisti, Robert Barro e Jong-Wha Lee, tra 1950 e 2010 questi indici sono andati crescendo di anno in anno: nei paesi più poveri sono saliti a sei, sette anni, nei paesi sviluppati sono saliti a dodici, tredici anni. C'è stato dunque non un fallimento ma un grande progresso, nonostante molti fattori negativi: le guerre tribali, le carestie, le aggressioni di fondamentalisti alle scuole, agli studenti, in particolare alle studentesse e agli insegnanti, le restrizioni agli investimenti per la scuola imposti ai paesi poveri dalla Banca Mondiale, come dall'interno di questa denunciò Joseph Stiglitz.

In alcuni paesi il progresso è stato non grande, ma enorme, "fuori norma". Nel 1950 due diversi paesi, la Corea e la nostra Italia, erano scolasticamente sottosviluppati, con un indice di scolarità, dunque, che non superava i tre anni di scuola fatti mediamente a testa. Sessant'anni dopo non hanno, come altri paesi economicamente meno sviluppati, un indice di sei, sette anni, ma hanno un indice di dodici anni e oltre. Essi cioè sono saltati dal gruppo dei paesi meno scolarizzati al gruppo dei paesi più scolarizzati del mondo. Si possono e devono discutere punti deboli di questo grande balzo, ma non lo si può negare e bisogna perciò guardarsi dal parlare di fallimento dell'istruzione per tutti invocata dalle organizzazioni internazionali.



Altri, non esperti significativi e tuttavia persone influenti come dirigenti della politica o scrittrici, coltivano un più sottile scetticismo. Non negano l'espansione della scolarità, la ammettono, ma avanzano dubbi sulla qualità. Perfino in buona fede (ma don Lorenzo Milani parlava della "aggravante della buona fede") ragionano così: portare avanti tutti nella scuola non può non avvenire se non a scapito della qualità. Portare avanti tutti significa far tardare il passo ai migliori e infine, in definitiva, abbassare i complessivi livelli di qualità. Fino ad alcuni anni fa non era facile contrastare questa idea vestita di ragionevolezza. Difendevamo l'idea della scuola per tutte e tutti in forza di un generale e generico ideale democratico. Oppure si potevano citare controesempi suggestivi, illustri, ma sparsi e isolati: la bella e lunga esperienza di Maria Maltoni a San Gersolè, quella di Albino Bernardini nella periferia romana, la scuola della baracca 723 di don Roberto Sardelli nei borghetti romani, la scuola di Mario Lodi al Vho di Piadena e quella di Vincenzo Rizzitiello in Lucania, la scuola "alfamediale" di Tullio Sirchia a Trentapiedi (Erice), i maestri di strada a Napoli e poi il caso più luminoso e dirompente, la scuola di don Lorenzo Milani nel suburbio fiorentino e dopo a Barbiana. Avevano un difetto questi controesempi, non erano solo sparsi e isolati, ma erano legati a insegnanti fuori ordinanza, a eroi e santi sulla via dell'istruzione per tutti. Dinanzi a eroismo e santità gli scettici chinano magari il capo, la riconoscono e subito però profitano per puntare il dito sulla eccezionalità e chiedono che cosa accade se gli insegnanti non sono eroi e santi, ma soltanto (soltanto!) poveri cristi e povere cristine tra i meno pagati dei lavoratori come adesso ci ricorda non un sindacalista, ma papa Francesco. Da qualche anno possiamo rispondere al dubbio con rilevanti dati di fatto. Le indagini comparative internazionali avviate prima dall'IEA, poi proseguite





dall'OCSE sulle competenze alfanumeriche degli allievi di scuola media superiore in decine e decine di paesi del mondo, hanno rivelato che i sistemi scolastici massimamente inclusivi, in grado di portare il cento per cento o quasi delle classi anagrafiche al diploma medio superiore, come Paesi Bassi, Corea, Giappone, Finlandia, sono anche quelli caratterizzati dai massimi punteggi nelle prestazioni di lettura, calcolo, conoscenze matematico-scientifiche di allievi e allieve. Non esperienze eroiche, ma funzionamento di interi sistemi scolastici.

Forse però non bisognava andare vagando per il mondo come Peter Schlemihl per trovare la risposta. La risposta la avevamo in casa, in Italia. C'è un pezzo di scuola italiana che funziona con risultati eccellenti nel confronto internazionale; alunne e alunni delle elementari, assai diversamente dagli alunni delle medie superiori, alla fine del ciclo si collocano ai primi posti nel mondo per competenze di lettura, scrittura, calcolo. La scuola elementare ha saputo diventare (non era così ancora nei primi anni ottanta) il livello scolastico che realizza il massimo di inclusività portando il cento per cento degli iscritti al primo anno fino al quinto anno e portandoli con i già rammentati alti livelli di qualità. Anche senza santi ed eroi, è possibile una scuola che unisca il massimo di quantità e inclusione col massimo della qualità. Ciò tuttavia ha delle condizioni.

Una condizione basilare è l'adesione di chi insegna al proposito di costruire una scuola dell'inclusività. Nel caso della scuola elementare italiana hanno certamente pesato positivamente le indicazioni e sollecitazioni che venivano sia da alcune delle esperienze esemplari già evocate sia dal richiamo e dall'adesione al dettato della *Costituzione* italiana, in cui è centrale il ruolo *costituzionale* dell'istruzione, come fu ricordato da Piero Calamandrei e poi da don Lorenzo Milani. Ma ciò probabilmente non sarebbe bastato senza alcune azioni poco vistose, ma profondamente incisive. Pesò anzitutto una profonda revisione e un ripensamento dei programmi e delle prospettive didattiche: i programmi del 1985, elaborati e a mano a mano resi noti e discussi da una commissione nominata dal ministro, una volta varati provvidero egregiamente al rinnovamento andando nella direzione di centrare la didattica sulla osservazione e sulla progressiva appropriata sollecitazione delle spesso assai diverse capacità di bambine e bambini. Ma i programmi avrebbero potuto restare lettera morta, come in parte era accaduto per altri programmi innovativi, senza la realizzazione di un piano nazionale biennale di lettura e studio dei programmi e di conseguente aggiornamento dell'intero corpo insegnante: una realizzazione di cui occorre essere ancora grati alla ferma e saggia decisione del ministro dell'epoca, la ministra Franca Falcucci. Il programma richiese un modesto investimento. Ben maggiore fu il costo richiesto dalla terza azione: l'abbandono del maestro unico per classe e il passaggio a una pluralità di insegnanti, diversamente specializzati, compresenti nella stessa classe e quindi messi in grado di raccogliere e soddisfare esigenze e inclinazioni diverse di alunni e alunne. Quarta e ultima azione fu la progressiva estensione del tempo prolungato e pieno, reso necessario dallo sviluppo del lavoro femminile ma anche dai bisogni di ambienti socioculturali deprivati (e il cattivo stato delle competenze di adulti dealfabetizzati serpeggiava in ogni parte del paese). Dei risultati in termini di qualità delle prestazioni di bambine e bambine abbiamo già detto. Essi paiono ripagare ampiamente l'investimento che è stato non solo economico, ma anche di volontà ed energie politiche





16

e intellettuali. Pesano ora minacciosamente sulla scuola elementare la riduzione del numero di insegnanti, la contrazione del tempo pieno, la riduzione dei finanziamenti. Ma la validità di un'esperienza quasi ventennale resta ed è un riferimento prezioso per ciò che occorrerebbe fare per le scuole di grado superiore.



Il lavoro da fare è imponente. Se vogliamo camminare sulla via della scuola dell'inclusione occorrono, dobbiamo saperlo, una mobilitazione collettiva delle energie intellettuali, delle intelligenze e volontà politiche del ceto dirigente in senso ampio, fatto da politici non meno che da insegnanti, giornalisti, professionisti o imprenditori. Una mobilitazione tanto più necessaria perché occorre metter riparo alle occasioni perdute. I programmi del 1979-80 della scuola media inferiore, ribattezzata secondaria di primo grado, in sé eccellenti, sono restati lettera morta per una cospicua maggioranza di insegnanti. Questi in percentuale rilevante non li seguono e non li conoscono, ma vi si adeguano in via burocratica, rimanendo in buona fede (*vedi sopra*) legati a ciò che appresero nelle università e cioè a una inefficiente impostazione monodisciplinare dei loro singoli e separati insegnamenti e rischiando infine anche di "mandare avanti" allievi e allieve non sufficientemente preparati. La scuola media superiore, soprattutto nel triennio terminale, è il punto più debole dell'intero sistema, se non si tiene conto dell'evanescente istruzione degli adulti, una lacuna grave rispetto ad altri paesi europei, solo parzialmente sanata da un pur opportuno riordino legislativo parlamentare del 2014, un riordino che attende attuazione. Dopo quarant'anni di discussioni e progetti di riforma delle superiori, una volenterosa ministra dell'istruzione ha fatto qualche timido passo verso il prosciugamento dei canali scolastici ridotti da oltre duecento a poco più di una ventina e ha nominato ristretti gruppi di competenti per aggiornare i programmi delle singole materie. Ma un complessivo ripensamento dei contenuti e dei metodi in funzione del coltivare e sviluppare le capacità dei singoli discenti non c'è stato e per ora non è nemmeno annunciato da recenti iniziative legislative, attente ad aspetti di carriera e di amministrazione. Troppi insegnanti delle superiori sentono come offensivo il richiamo al modello di lavoro di insegnanti elementari e avvertono con fastidio la sollecitazione a badare a che cosa effettivamente imparano di giorno in giorno allievi e allieve e a che cosa, date le disparità di provenienza, sono in grado di apprendere sì che sia possibile muovere dai loro livelli iniziali per portarli a quegli alti livelli di competenza che richiediamo, che richiedono la complessità sociale, lo sviluppo culturale, le esigenze produttive della società contemporanea.



La scuola è aperta a tutti, continua a dire l'articolo 34 della *Costituzione*. Ma è ancora lungo il cammino da fare perché ciò sia vero ed effettivo anche nel livello mediosuperiore e nella negletta educazione degli adulti.



Prima parte

Il diritto all'educazione, un diritto fondamentale







Capitolo 1

Il diritto all'educazione come diritto fondamentale. Il quadro normativo internazionale e comunitario nella sua evoluzione storico-politica e culturale

di **Sara Barnier Leroy**

Institut international des droits de l'homme et de la paix

*Un bambino, un libro, un insegnante,
una penna possono cambiare il mondo*

Malala Yousafzai

Discorso alle Nazioni Unite, 12 luglio 2013

1.1 Introduzione

Queste parole pronunciate dal podio delle Nazioni Unite dalla giovane pakistana, Malala Yousafzai, hanno fatto il giro del mondo e, probabilmente, entreranno nella storia. Forse perché sono state pronunciate da una giovane ragazza che allora aveva sedici anni, ed era andata incontro alla morte solo per aver raccontato la sua vita di giovane studentessa su un blog in Pakistan, ma soprattutto perché questo discorso, queste parole, hanno ricordato alla comunità internazionale l'importanza dell'educazione per lo sviluppo degli individui e delle società.

Questa idea non è rivoluzionaria. Già nel XIX secolo, lo scrittore francese Victor Hugo aveva spiegato che "aprire una scuola è chiudere una prigione". Questa idea non è certo nuova, ma comunque, resta oggetto dei discorsi più attuali, ricordandoci che c'è ancora molto da fare a livello internazionale al fine di garantire l'efficacia del diritto all'educazione.

L'educazione, il processo mediante il quale una società trasmette da una generazione all'altra le conoscenze, le abilità e i valori accumulati è sempre esistito in molte e varie forme. Sia nelle cosiddette società "primitive" e nell'antichità greco-romana sia nella tradizione giudaico-cristiana e nella Cina antica, ecc., la funzione educativa è ciò che meglio caratterizza la specie umana. Se l'educazione è uno dei denominatori comuni delle società passate e presenti, i suoi contenuti, i suoi obiettivi, i suoi destinatari si sono evoluti nel tempo e da paese a paese senza mai raggiungere un'unità, almeno non prima dell'adozione della Dichiarazione Universale dei Diritti Umani, il 10 dicembre 1948 e dell'art. 26 in materia di diritto all'educazione.

Da allora, l'educazione non è solo oggetto di discorsi politici o filosofici, di pratiche educative, è un diritto e più in particolare un diritto umano. Questa classificazione è im-





portante, in quanto segna la volontà della comunità internazionale, colpita da due guerre mondiali devastanti, di stabilire una base di diritti inalienabili e comuni a tutti gli uomini, indifferentemente. Mediante tale Dichiarazione, gli Stati membri delle Nazioni Unite hanno reso il diritto all'educazione un diritto universale, un diritto fondamentale di ogni persona.

La formulazione contenuta nell'art. 26 della Dichiarazione universale stabilisce il principio dell'obbligo da parte della società di fornire istruzione ed educazione a tutti. Nel 2015, al momento della rinegoziazione degli obiettivi di sviluppo del Millennio (OSM), che hanno istituito l'accesso all'educazione quale pilastro dello sviluppo, è stato possibile redigere un inventario di tale diritto umano che costituisce di fatto il diritto all'educazione.

Quali sono le principali disposizioni del diritto internazionale che proteggono il diritto all'educazione? Qual è la sua efficacia negli ordinamenti giuridici europei e nazionali e quali sono le sfide del futuro per quanto riguarda tale diritto? Tante domande a cui cercheremo di dare risposte, tenendo necessariamente in considerazione le molteplici realtà che copre lo stesso diritto all'educazione.

1.2 Tutela del diritto all'educazione nell'ambito del diritto internazionale dei diritti umani

La constatazione del fallimento della comunità internazionale di fronte alle atrocità commesse durante la Seconda guerra mondiale ha portato ad un cambiamento di atteggiamento nella tutela internazionale dei diritti umani. Fino ad allora, il diritto internazionale dei diritti umani tutelava solo le categorie di persone vulnerabili: tutela dei feriti di guerra (Convenzione di Ginevra del 1864), tutela delle minoranze nazionali, dopo la prima guerra mondiale o tutela dei lavoratori sotto l'egida dell'Organizzazione Internazionale del Lavoro.

Nel 1945, le cose sono cambiate e i diritti umani nel loro insieme vengono inseriti al centro del dibattito presso le Nazioni Unite, come risulta dall'art. 1 della Carta di San Francisco dal 26 dicembre 1945 che assegna all'organizzazione la missione di: "attuare una cooperazione internazionale mirata alla soluzione dei problemi internazionali di carattere economico, sociale, culturale o umanitario, promuovendo e incoraggiando il rispetto dei diritti umani e delle libertà fondamentali per tutti gli individui, senza distinzione di razza, sesso, lingua o religione". A tale scopo, venne creata la Commissione dei Diritti Umani dell'Organizzazione delle Nazioni Unite istituita dal Consiglio economico e sociale, come previsto dall'art. 68 della Carta, e presieduta da Eleanor Roosevelt. La Commissione, a sua volta, creò un comitato di redazione composto da rappresentanti di Australia, Cile, Cina, Stati Uniti d'America, Francia, Libano, Regno Unito e Unione delle Repubbliche Socialiste Sovietiche.

Tra il 1947 e il 1948, il comitato di redazione portò avanti un progetto in collaborazione con il professore francese, René Cassin. Lo studioso propose una prima bozza della dichiarazione che fu oggetto di una revisione da parte del comitato che, poi, rinviò al professor Cassin, il quale propose un secondo progetto con alcune modifiche, in seguito comunicate agli Stati membri dell'Organizzazione per eventuali commenti e osservazioni.

In linea di principio, il diritto all'educazione non è mai stato oggetto di opposizione da parte dei membri del comitato di redazione e della Commissione per i diritti umani. Tuttavia, il suo contenuto si è evoluto prima di prendere forma nell'art. 26 della Dichiarazione



Universale. Nel primo progetto proposto al comitato di redazione, il professor Cassin aveva formalizzato il diritto all'educazione in quanto tale: "Ogni essere umano è portato alla conoscenza e al diritto all'istruzione. L'istruzione primaria è obbligatoria per tutti i bambini e la comunità ne fornirà i mezzi adeguati in modo gratuito. L'accesso all'istruzione superiore deve essere favorito, fornendo a tutti i giovani e agli adulti pari opportunità [...]. La formazione tecnica e professionale deve essere generalizzata". (E/CN.4/AC.1/W.2/Rev.1)

Nel secondo progetto del professor Cassin, il diritto all'educazione è stato definito come: "Ogni individuo ha diritto all'istruzione. L'istruzione primaria è gratuita e obbligatoria. L'accesso all'istruzione tecnica, culturale e all'istruzione superiore deve essere garantito egualmente a tutti in base alle possibilità della comunità e in base al merito del candidato, senza distinzione [...]" (E/CN.4/AC.1/21).

Possiamo notare che questa seconda proposta apporta una modifica sostanziale significativa, ponendo molta enfasi sulla formazione tecnica e culturale che in precedenza non figurava e introduce il riferimento alle risorse statali e al concetto di merito.

Nei primi mesi del 1948, la Commissione per i diritti umani propose agli Stati membri un altro testo ancora che non conteneva il riferimento alla formazione tecnica e culturale, concentrandosi invece su istruzione primaria e istruzione superiore. Ma più importante, la Commissione aggiunse un nuovo articolo che definiva il contenuto e la finalità dell'educazione: "L'educazione deve essere indirizzata al pieno sviluppo fisico, intellettuale e morale della personalità umana, al rafforzamento del rispetto dei diritti umani e delle libertà fondamentali, e deve combattere lo spirito di intolleranza e di odio contro le altre nazioni o gruppi razziali e religiosi in tutti i luoghi" (E/CN.4/77/Allegato A).

Questa aggiunta è importante perché dà una direzione agli Stati membri su ciò che la comunità internazionale intende per diritto all'educazione. Di quale universalità parliamo quando ci riferiamo all'educazione? Fino a quel momento, le versioni proposte dal Comitato di redazione non davano nessuna indicazione in merito a questa questione.

La bozza della Dichiarazione venne sottoposta ancora a fasi di revisione, modifiche e riorganizzazione prima che l'Assemblea Generale delle Nazioni Unite adottasse, il 10 dicembre 1948, la Dichiarazione Universale dei Diritti Umani come ancora oggi la conosciamo. L'art. 26 che garantisce il diritto all'educazione venne adottato con 53 voti a favore, 0 contrari e 3 astenuti.

1.3 L'art. 26 della Dichiarazione Universale dei Diritti Umani

L'art. 26 della Dichiarazione definisce il diritto all'educazione come segue:

1. Ogni individuo ha diritto all'istruzione. L'istruzione deve essere gratuita almeno per quanto riguarda le classi elementari e fondamentali. L'istruzione elementare deve essere obbligatoria. L'istruzione tecnica e professionale deve essere messa alla portata di tutti e l'istruzione superiore deve essere egualmente accessibile a tutti sulla base del merito.

2. L'istruzione deve essere indirizzata al pieno sviluppo della personalità umana ed al rafforzamento del rispetto dei diritti umani e delle libertà fondamentali. Essa deve promuovere la comprensione, la tolleranza, l'amicizia fra tutte le Nazioni, i gruppi razziali e religiosi, e deve favorire l'opera delle Nazioni Unite per il mantenimento della pace.

3. I genitori hanno diritto di priorità nella scelta del genere di istruzione da impartire ai loro figli."





La storia della formulazione dell'art. 26 è essenzialmente quella del successivo sviluppo di tre paragrafi distinti, il primo riguarda l'accesso all'educazione, il secondo il contenuto e gli obiettivi dell'educazione e il terzo rivendica il diritto di priorità dei genitori a scegliere il tipo di educazione da fornire ai propri figli.



L'accesso all'educazione. La prima frase dell'art. 26, secondo la quale "ogni individuo ha diritto all'istruzione" non è stata mai, nel tempo, rimessa in discussione. Tuttavia, altri aspetti di questo paragrafo sono stati molto discussi e tali discussioni forniscono maggior informazioni su ciò che davvero si intende per diritto all'educazione.

L'art. 26 fa riferimento a "l'istruzione elementare e fondamentale". Inizialmente, il testo si riferiva all'"istruzione primaria". In seguito, i membri del Comitato hanno voluto modificare il testo e hanno discusso a lungo sul fatto di sostituirlo con "istruzione elementare" o "istruzione fondamentale". Questo dibattito di parole e significati era importante perché si trattava di determinare se si faceva riferimento alla scuola primaria, quindi all'educazione dei bambini, o ad un'istruzione di base a cui ogni essere umano ha diritto, che sia esso un bambino o un adulto. I membri della Commissione sono stati, in generale, d'accordo sul fatto che era necessario fare riferimento a un'istruzione di base, ma c'erano differenze linguistiche sulle parole "elementare" e "fondamentale". Per evitare di fare confusione e per non lasciare da parte l'istruzione degli adulti, la versione finale ha mantenuto entrambe le parole.

Il primo paragrafo continua affermando il carattere obbligatorio dell'istruzione elementare (istruzione primaria). L'obbligatorietà di questo insegnamento occupa un posto centrale nei dibattiti della Commissione. Il professor Cassin osservò che era necessario interpretare la parola "obbligatoria" con il significato che né lo Stato né la famiglia possono impedire al bambino di ricevere un'istruzione di base. Il rappresentante dell'Unione delle Repubbliche Socialiste Sovietiche sostenne che la parola "obbligatoria" significava che lo Stato aveva l'obbligo di fornire ad ogni individuo la possibilità di accedere all'istruzione elementare. Il Regno Unito sottolineò il fatto che un riferimento alla parola "obbligatoria" poteva causare un monopolio dello stato e quindi un'"istruzione pubblica". Infine, l'Australia esprime la sua preoccupazione per il fatto di rendere obbligatoria l'istruzione di base, cosa che avrebbe avuto l'effetto di creare un obbligo scolastico per gli adulti, eventualità, tutto sommato, irrealistica. Quest'ultimo punto ha suscitato il maggior interesse e ha portato a una riformulazione dell'articolo. Come scritto nella Dichiarazione Universale, solo l'istruzione elementare, vale a dire, l'istruzione dei bambini è obbligatoria. Tale istruzione obbligatoria deve essere intesa come il fatto che né lo Stato né la famiglia devono ostacolare l'accesso.

Il riferimento alla "formazione tecnica e professionale", che era stato proposto dal professor Cassin ma soppresso dalla Commissione, fece la sua ricomparsa nel testo finale. L'Argentina insisté sul fatto di reintrodurre questa idea perché il testo non faceva riferimento agli "aspetti moderni dell'educazione come la formazione professionale e lo sviluppo delle competenze tecniche" e precisò che "il libero sviluppo dei talenti naturali contribuisce a rendere migliori i cittadini e ad aumentare il livello generale di cultura". Il signor Corominas, rappresentante argentino, venne ascoltato ma l'articolo non integrò l'aspetto obbligatorio in merito a istruzione tecnica e professionale che, secondo la Dichiarazione, deve



essere “generalizzata”. Allo stesso modo, i membri della Commissione non accettarono di applicare un principio di obbligatorietà per l’istruzione superiore. L’accesso all’istruzione superiore si basa su una logica diversa, quella delle pari opportunità.

Il contenuto e le finalità dell’educazione. Anche in questo caso, lo studio dei lavori preparatori dell’art. 26 mette in luce il contenuto del secondo paragrafo. Le proposte del professor Cassin non facevano alcun riferimento ai contenuti e agli obiettivi dell’educazione. Probabilmente perché egli aveva previsto, dopo il Preambolo, un capitolo dedicato ai principi generali della Dichiarazione. Solo che questo capitolo venne eliminato durante le modifiche al testo e quando il comitato di redazione studiò il testo presentato durante la seconda sessione, il rappresentante del Congresso ebraico mondiale, il signor Easterman, osservò che il testo non conteneva “alcuna indicazione relativa allo spirito con cui doveva essere fornita tale istruzione, cosa che risulta essere un fattore chiave. L’omissione di questo principio in Germania è stata la principale causa di due guerre disastrose”. Il Congresso ebraico mondiale formulò una proposta in base alla quale: “l’istruzione dovrebbe consentire alla personalità umana di raggiungere un completo sviluppo, rafforzare il rispetto dei diritti e delle libertà fondamentali dell’uomo, e combattere lo spirito di intolleranza e l’odio di altre nazioni o gruppi etnici o religiosi, ovunque si trovino”.

Considerando le atrocità commesse contro gli ebrei d’Europa, possiamo facilmente comprendere questa posizione e la formulazione del testo. La proposta di Easterman fu lungamente ascoltata dai membri del comitato di redazione che la ripresero, tranne per l’ultimo paragrafo ritenuto troppo negativo, aggressivo e poco in linea con la missione di pace assegnata alle Nazioni Unite. Il Messico propose una nuova formulazione che si ritrova essenzialmente nel secondo paragrafo dell’art. 26.

La libera scelta dei genitori. Questo ultimo paragrafo fu aggiunto nell’ultima fase della stesura della Dichiarazione, anche se era stato menzionato dal rappresentante del Libano durante la terza sessione della Commissione per i diritti umani. Il Libano desiderava introdurre un paragrafo sulla scelta dei genitori per evitare il rischio dell’attuazione di un’istruzione da parte dello Stato in regimi dittatoriali che avrebbero privato ai genitori la libertà di educare i propri figli. Questa tesi non fu compresa né dalla signora Roosevelt né dalla maggioranza degli altri membri della Commissione dei Diritti Umani che ritenevano che la libertà dei genitori non fosse in alcun modo compromessa dall’articolo così redatto. Ma durante la presentazione del testo davanti alla Commissione dell’Assemblea Generale, che comprendeva gran parte dei paesi del mondo, il Libano ribadì la sua proposta che venne poi sostenuta anche da altri Stati che sottolinearono il fatto che “la famiglia non poteva essere sostituita da qualsiasi istituzione pubblica o privata che contribuiva all’educazione”. Così venne adottato il terzo paragrafo dell’art. 26.

Questo studio dei lavori preliminari che contribuiscono alla formulazione definitiva dell’art. 26 risulta particolarmente illuminante. Tale lavoro, infatti, ci dà un assaggio del lungo processo di negoziazione in atto ancora oggi, per l’adozione dei testi dell’Organizzazione delle Nazioni Unite. Ma soprattutto, ci mostra come l’ONU abbia gradualmente stabilito un diritto all’istruzione che non è solo un diritto in sé, ma anche un mezzo per promuovere la pace e il rispetto dei diritti umani in generale.



Ma per quanto importante sia per definire il diritto fondamentale di tutti gli esseri umani all'educazione, l'art. 26 della Dichiarazione Universale rimane puramente dichiarativo. Non implica nessun effetto normativo o vincolante per gli Stati. La Commissione per i Diritti Umani aveva cercato di aggiungere alla Dichiarazione una Convenzione internazionale vincolante per garantire l'effettiva attuazione dei diritti garantiti, ma questo tentativo non fu accolto favorevolmente. Dovranno passare diciotto anni per far sì che l'ONU esponga in dettaglio il contenuto degli obblighi degli Stati in materia di educazione con l'adozione del Patto Internazionale sui diritti economici, sociali e culturali.

1.4 Il Patto internazionale sui diritti economici, sociali e culturali del 1966

Se l'adozione della Dichiarazione Universale dei Diritti Umani marcò uno spartiacque nel modo di intendere a livello internazionale la tutela dei diritti umani, il contesto della Guerra Fredda rallentò fortemente la stesura di una convenzione internazionale in materia di diritti umani, fonte di obblighi per gli stati. La comunità internazionale non riuscì neanche ad adottare un testo unico e scelse due testi distinti adottati dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 16 dicembre del 1966: il Patto internazionale sui diritti civili e politici (ICCPR) e il Patto internazionale sui diritti economici, sociali e culturali (ICESCR).

Se il diritto all'educazione viene solo accennato nell'art. 18 dell'ICCPR, gli articoli 13 e 14 dell'ICESCR si riferiscono principalmente alla garanzia del diritto all'educazione.

L'art. 13 contiene quattro paragrafi. Il primo consiste in un richiamo degli elementi chiave di cui all'art. 26 della Dichiarazione Universale dei Diritti Umani. Il secondo definisce in dettaglio il contenuto degli obblighi degli Stati membri per garantire l'efficacia del diritto all'educazione. Tali obblighi includono:

- garantire l'istruzione primaria gratuita e obbligatoria;
- generalizzare l'accesso all'istruzione secondaria anche attraverso l'introduzione progressiva di un'istruzione gratuita;
- rendere accessibile a tutti l'istruzione superiore in base a un principio di uguaglianza e attraverso l'introduzione progressiva di un'istruzione gratuita;
- incoraggiare e aumentare l'accesso all'istruzione di base per tutti, compresa l'educazione degli adulti che non hanno avuto accesso alla scuola primaria;
- sviluppare la rete scolastica, istituire un sistema di borse di studio e migliorare le condizioni materiali degli insegnanti.

Il terzo paragrafo riguarda la libertà dei genitori in merito all'istruzione impartita ai loro figli. Tale paragrafo fornisce importanti chiarimenti per quanto riguarda la Dichiarazione universale. Ribadisce, in particolare, che, se i genitori sono liberi di iscrivere i loro figli in una scuola privata, deve essere previsto che tali istituzioni rispettino gli standard minimi stabiliti dallo stato in materia di istruzione, se lo stato ne ha fissati. Questo per garantire un'educazione di base comune per tutti i bambini. Inoltre, i genitori sono liberi di scegliere l'educazione religiosa e morale che desiderano trasmettere ai loro figli.

L'ultima parte dell'art. 13 garantisce la libertà di istruzione, vale a dire la libertà per chiunque di creare un istituto scolastico a condizione di rispettare gli obiettivi fissati dal primo paragrafo e gli standard minimi fissati dallo stato.

Per quanto riguarda l'art. 14, esso pone particolare attenzione sull'istruzione primaria obbligatoria e gratuita. L'articolo obbliga gli stati che, al momento della ratifica, non



hanno ancora attuato questo tipo di istruzione, ad adottare un piano d'azione per implementarla.

Questi due articoli dell'ICESCR sottolineano un grande impegno nel definire gli obblighi degli stati e le libertà dei genitori o di qualsiasi altra persona che intenda intervenire in ambito educativo.

Ma ancora una volta, si dovrà attendere dieci lunghi anni prima che il Patto internazionale sui diritti economici, sociali e culturali entri in vigore nell'ordinamento giuridico internazionale, il 3 gennaio 1976. Durante tutto questo periodo di tempo, trentacinque stati ratificarono il testo, condizione necessaria per l'entrata in vigore del testo stesso ai sensi dell'art. 27.

Da allora, gli stati che l'hanno ratificato (se ne contano ben 164 ad oggi) sono giuridicamente vincolati da tale testo. Ciò significa che essi devono quanto meno agire in modo da non violare il diritto all'educazione dei cittadini e compiere ogni sforzo per rispettare le disposizioni degli articoli 13 e 14. Inoltre, la ratifica impone agli stati di redigere una relazione ogni quattro anni sullo stato di attuazione del Patto all'interno del proprio diritto nazionale. Questa relazione viene presentata al Comitato sui diritti economici, sociali e culturali che sarà in grado di fornire raccomandazioni per una migliore applicazione del testo. La relazione non dà luogo a sanzioni, ma le raccomandazioni possono creare pressione sui paesi interessati.

Nel 2008, l'Assemblea Generale dell'ONU ha adottato un Protocollo opzionale ai diritti economici, sociali e culturali che sancisce la perseguibilità dei diritti sanciti dal Patto. In particolare, questo testo offre l'opportunità agli individui che ritengono che il loro stato violi le disposizioni del Patto, di presentare denuncia davanti al Comitato sui diritti economici, sociali e culturali attraverso un sistema di reclami. Questi reclami saranno esaminati dal Comitato che trarrà le relative conclusioni e raccomandazioni. Tale testo è entrato in vigore il 5 maggio 2013 dopo che dieci paesi hanno ratificato il protocollo. Attualmente, l'art. 13 è stato applicato in un solo caso in sospeso e a titolo accessorio. Si tratta di una denuncia di discriminazione di un minore straniero relativa alla partecipazione in tornei di calcio in Ecuador.



1.5 Gli altri trattati internazionali in materia di educazione

Oltre ai due Patti, che da soli coprono tutti i diritti garantiti dalla Dichiarazione universale, molti trattati internazionali sono stati adottati nel corso degli anni in relazione ai diritti speciali o agli aspetti specifici di determinati diritti. Molti di questi trattati riguardano il diritto all'educazione. Tra i più importanti figurano:

La Convenzione dell'UNESCO sulla discriminazione in materia di istruzione (1960). L'Organizzazione delle Nazioni Unite è una struttura multi-sfaccettata, si compone di diverse agenzie specializzate, la più importante delle quali è l'Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura (UNESCO), istituita il 16 Novembre 1945. Uno dei principali obiettivi di questa istituzione è quello di mantenere la pace attraverso il rafforzamento dell'educazione.

Come tale, è stata all'origine del primo trattato internazionale in materia di educazione in quanto tale: la Convenzione dell'UNESCO sulla discriminazione in materia di istruzione,





adottata il 14 settembre 1960 ed entrata in vigore il 22 maggio 1962. Questa Convenzione ha il duplice obiettivo di vietare ogni forma di discriminazione in ambito educativo e quello di promuovere pari opportunità e uguaglianza di trattamento per tutti in questo contesto, nel rispetto della diversità dei sistemi educativi. Come tutti i trattati internazionali, anche questo è una fonte di obblighi giuridici per gli stati. Questo testo è stato completato con l'adozione di una nuova Convenzione UNESCO sulla formazione tecnica e professionale nel 1989.

La Convenzione sui diritti del fanciullo (1989). Negli anni Ottanta, la comunità internazionale ha riconosciuto la necessità di garantire una tutela particolare ai minori, considerando questi ultimi come esseri in divenire, a cui è doveroso riconoscere dei diritti speciali. Questo è lo scopo della Convenzione internazionale sui diritti del fanciullo (CRC), adottata il 20 novembre 1989 ed entrata in vigore il 2 settembre 1990. Ad oggi, la CRC è il testo più ratificato al mondo (con 196 stati membri). Gli articoli 28 e 29 trattano il diritto all'educazione del bambino. Vengono essenzialmente ribadite le disposizioni della Dichiarazione Universale e dei Patti, tuttavia, si pone l'accento sull'orientamento, sulla frequenza scolastica e sulla lotta contro l'analfabetismo.

Il Relatore speciale sul diritto all'educazione. La Commissione per i diritti umani dell'ONU ha la possibilità di creare procedure speciali appositamente studiate per affrontare varie questioni tematiche. Questo è il caso del Relatore speciale sul diritto all'educazione, che è stato nominato per la prima volta nel 1998 e il cui mandato, da allora, è stato quasi sempre rinnovato.

Ad oggi, la carica è occupata da Kishore Singh (India). Il Relatore speciale può ricevere comunicazioni individuali speciali, può recarsi nei paesi per verificare l'attuazione del diritto all'educazione e ogni anno presenta un rapporto all'Assemblea Generale dell'ONU.

Nel suo ultimo rapporto, pubblicato nel 2014, Singh ha esaminato la questione della significativa crescita del numero di scuole private nell'ambito del diritto all'educazione. Egli ha sottolineato la necessità di preservare l'educazione come un bene pubblico e di incoraggiare gli stati a definire un quadro normativo per gli istituti privati, che implichi un rispetto dei principi di non discriminazione e di pari opportunità.

1.6 La tutela del diritto all'educazione nell'ambito del diritto europeo dei diritti umani

Il diritto all'educazione non solo è tutelato a livello internazionale, ma lo è anche nella maggior parte dei sistemi regionali di tutela dei diritti umani, in particolare nel sistema europeo di tutela dei diritti umani. Quest'ultimo si concretizza principalmente nel sistema del Consiglio d'Europa. Vale a dire che il diritto all'educazione oggi è tutelato all'interno della stessa Unione europea attraverso la Carta europea dei diritti fondamentali.

Diritto all'educazione e Consiglio d'Europa

A livello del Consiglio d'Europa, la Convenzione europea per la salvaguardia dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali e la Corte europea dei diritti umani rappresentano i principali organismi di tutela dei diritti umani. Detto questo, per quanto riguarda il diritto all'educazione, si deve fare riferimento all'art. 2 del Primo protocollo addizionale della



Convenzione europea (1952) in cui si afferma che: “A nessuno può essere negato il diritto all’istruzione. Lo Stato, nell’esercizio delle funzioni che si assume in materia di educazione e insegnamento, rispetterà il diritto dei genitori di assicurare tale educazione e insegnamento in base alle loro convinzioni religiose”. Il Protocollo ha colmato alcune lacune del testo originale, come quella relativa al diritto di tutela della proprietà privata, il diritto all’educazione o il diritto a libere elezioni.

Una lettura del testo rivela che tale è meno accurato rispetto alla Dichiarazione Universale dei Diritti Umani e all’ICESCR. Detto questo, la Corte europea ha avuto l’opportunità di precisare il contenuto del diritto all’educazione in molte decisioni.

La Corte europea ha precisato il significato che ha dato all’educazione: “l’educazione dei figli è la somma dei processi per cui, in ogni società, gli adulti tendono a infondere nei più giovani le loro credenze, i loro costumi e altri valori, mentre l’insegnamento o l’istruzione si riferiscono in particolare alla trasmissione di conoscenze e alla formazione intellettuale” (Campbell e Cosans c. Regno Unito, n. 7511/76, 7743/76, sentenza del 25 febbraio 1982). La Corte si è pronunciata anche sulle finalità dell’educazione, compreso il ruolo dell’educazione nel rispetto dei diritti umani: “In una società democratica, il diritto all’istruzione è essenziale per la realizzazione dei diritti umani” (Leyla Şahin c. Turchia, [GC], n. 44774/98, sentenza del 10 novembre 2005).

Ad una lettura del testo, si può comunque notare una differenza di approccio ai testi delle Nazioni Unite in materia di educazione. Il protocollo pone particolare attenzione sul ruolo dei genitori: l’educazione appartiene prima ai genitori e poi allo Stato. Il compito dello Stato è quello di creare le condizioni sociali che permettano alla famiglia di adempiere ai propri obblighi educativi.

Bisogna cercare nella Carta sociale europea (1961, rivista nel 1996) per trovare l’equivalente, nel diritto europeo, del diritto all’educazione, garantito dalla Dichiarazione Universale dei Diritti Umani. Diverse disposizioni della Carta garantiscono i vari componenti del diritto all’educazione: l’istruzione primaria e secondaria gratuite, l’istruzione superiore, e il diritto all’orientamento e alla formazione professionale.

Come molti trattati internazionali di tutela dei diritti umani, anche questo si fonda su una procedura di controllo sulla base delle relazioni fornite dagli stati che consentono al Comitato europeo dei diritti sociali di pronunciarsi sulla conformità dei diritti nazionali alle disposizioni della Carta. Parallelamente, vi è la possibilità per le organizzazioni collettive (parti sociali e organizzazioni non governative - ONG) di presentare ricorsi davanti al Comitato attraverso la procedura dei “reclami collettivi” al fine di denunciare alcune violazioni della Carta. Siamo lontani dal sistema giudiziario della Corte europea dei diritti dell’uomo, ma questa procedura è essenziale per garantire l’efficacia dei diritti sociali. Nel 2003, a seguito di una denuncia collettiva da parte di associazioni francesi, il Comitato ha riscontrato una violazione della Francia in merito al diritto all’educazione di persone con autismo.

Diritto all’educazione e Unione Europea

Nell’ambito dell’Unione europea, l’art. 14 della Carta dei diritti fondamentali garantisce il diritto all’educazione in modalità simili a quelle dei testi delle Nazioni Unite. La Carta è un testo recente, adottato il 18 dicembre 2000, ma deve essere rispettato dagli Stati membri dell’Unione europea.





Per quanto riguarda l'Unione europea, in senso stretto, essa ha sviluppato una politica educativa fin dagli anni Ottanta, con la creazione del programma Erasmus nel 1987. Se l'educazione resta comunque di competenza degli stati, l'Unione europea si è vista riconoscere una competenza sussidiaria dal Trattato di Maastricht del 1992. Da allora, l'Unione si occupa soprattutto di politiche rivolte alla mobilità di studenti e docenti e alla formazione professionale.

A livello internazionale ed europeo, non ci sono dubbi circa il riconoscimento del diritto all'educazione come diritto umano fondamentale. Proprio per la sua grande importanza, questo riconoscimento ha interesse solo se si traduce in un effettivo diritto all'educazione. Vale a dire, con l'attuazione e la garanzia dei principi che stanno alla base di tale diritto da parte di tutti gli attori statali e sociali.

1.7 Attuazione ed efficacia del diritto all'educazione

Diritto individuale, il diritto all'educazione implica dei doveri collettivi per non rimanere lettera morta: un dovere della famiglia, della comunità, dello Stato e delle organizzazioni internazionali. Se è difficile valutare il grado di coinvolgimento della famiglia e quello della comunità, è più facile valutare l'efficacia del diritto all'educazione a livello nazionale o internazionale.

A partire dagli anni '50, sotto l'effetto combinato di una forte crescita economica nei paesi occidentali e della decolonizzazione, la scolarizzazione dei bambini si è talmente sviluppata da rendere "obsoleto" il primo comma dell'art. 26 della Dichiarazione universale in materia di istruzione elementare. Alla fine della Seconda guerra mondiale, la consapevolezza dell'importanza dell'accesso alle conoscenze per lo sviluppo economico ha indubbiamente promosso lo sviluppo dell'accesso all'educazione per i più giovani nei paesi in via di ricostruzione o di nuovo indipendenti. Questo spiega probabilmente il fatto che gli articoli 13 e 14 del Patto internazionale sui diritti economici, sociali e culturali trattino il diritto all'educazione in tutti i suoi aspetti, non solo relativamente all'accesso all'educazione elementare.

Nonostante questo, il concetto di diritto all'educazione è stato accantonato per diversi decenni. Si è dovuto aspettare fino all'inizio degli anni Ottanta per far sì che la comunità internazionale constatasse che, per milioni di persone in tutto il mondo, l'esercizio del diritto all'educazione rimaneva comunque un obiettivo sfuggente.

Nel 1989, su iniziativa di numerose organizzazioni internazionali (UNESCO, UNDP, UNICEF e Banca Mondiale), è stato lanciato un ampio processo di consultazione per fare il punto sull'attuazione del diritto all'educazione. Infatti, dopo un periodo di forte crescita economica mondiale, gli anni ottanta hanno dato inizio ad una fase di declino economico, di aumento delle disuguaglianze e di aumento dei conflitti in tutto il mondo che ha portato ad un calo di accesso all'educazione nei paesi meno sviluppati.

Le consultazioni hanno condotto all'organizzazione di una Conferenza mondiale sull'educazione per tutti tenutasi a Jomtien, in Thailandia, nel 1990. La Conferenza si è conclusa con l'adozione della Dichiarazione mondiale sull'educazione per tutti che ricorda che "l'educazione è un diritto fondamentale per tutti, donne e uomini, di tutte le età e di tutto il mondo". In parallelo, venne adottato un quadro d'azione che coinvolgeva gli Stati a intensificare gli sforzi per garantire l'efficacia del diritto all'educazione entro la fine



del decennio. Nei primi anni Novanta, più di 100 milioni di bambini non avevano ancora accesso all'istruzione primaria (di cui 60 milioni di bambine) e più di 960 milioni di adulti risultavano analfabeti (due terzi erano donne).

La Conferenza è stata anche il punto di partenza per una moltiplicazione di dichiarazioni e testi internazionali in materia di educazione: il Vertice mondiale per i bambini (1990), la Conferenza mondiale sui bisogni educativi speciali (1994), la Conferenza internazionale sull'educazione degli adulti (1997) e la Conferenza internazionale sul lavoro minorile (1997).

Nel 1999, il Comitato europeo dei diritti economici, sociali e culturali ha pubblicato anche un'osservazione generale sul diritto all'educazione, ricordando gli obblighi giuridici degli Stati nell'attuazione del diritto all'educazione e sottolineando che "la sua importanza ha valore solo in base alle conseguenze che tale riscontra sul piano pratico. Una mente consapevole, uno spirito istruito e attivo in grado di vagare liberamente è una delle gioie e dei benefici dell'esistenza umana".

Nel 2000, il Forum mondiale sull'educazione tenutosi a Dakar ha elaborato un bilancio dettagliato delle azioni intraprese dagli Stati in merito al diritto all'educazione nel 1990. Nonostante un comune accordo sul ruolo dell'educazione nello sviluppo umano, il bilancio all'alba del XXI secolo era molto variegato. Da un punto di vista globale, c'erano ancora più di 100 milioni di bambini che non avevano accesso all'educazione e oltre 880 milioni di analfabeti nel mondo, la maggior parte, donne. In altre parole, il progresso non era significativo. Da un punto di vista tecnico, la conclusione fu che era stato compiuto uno sforzo da parte degli Stati, ma ridotto sostanzialmente all'educazione dei bambini e alla lotta contro l'analfabetismo. Il problema della discriminazione nell'accesso all'educazione restava una sfida importante. Nel frattempo, altre organizzazioni internazionali coinvolte nel diritto all'educazione, tra cui Unicef, hanno registrato una disparità sempre maggiore tra i paesi poveri e quelli ricchi. Grazie ad un rinnovato impegno da parte degli Stati a Dakar, si è adottato un nuovo quadro d'azione per il 2015 con 6 obiettivi in materia di educazione per tutti (EFA).

Negli obiettivi dell'EFA ritroviamo essenzialmente le priorità fissate nella Dichiarazione di Jomtien, vale a dire: la tutela e il rafforzamento dell'istruzione primaria, la lotta contro l'analfabetismo e lo sviluppo di un'educazione di qualità. Inoltre, viene posta particolare attenzione all'accesso all'educazione per le donne, con due obiettivi: l'obiettivo 2 in materia di accesso all'istruzione primaria e l'obiettivo 4 sulla lotta contro l'analfabetismo.

L'anno 2015 segna il termine fissato dalla comunità internazionale per il raggiungimento dei sei obiettivi EFA e degli obiettivi di sviluppo del Millennio adottati nel 2000 che comprendevano anche due obiettivi relativi all'educazione (accesso universale a l'istruzione primaria e parità di genere in materia di istruzione). Sembra che gli Stati si stiano impegnando progressivamente verso un effettivo diritto all'educazione. Ad oggi, si stima che circa 58 milioni di bambini non abbiano ancora accesso all'educazione e che 782 milioni di adulti, di cui il 64% donne, non sappiano ancora leggere e scrivere.

L'educazione per tutti entro il 2015 resta dunque un obiettivo non raggiunto. Tuttavia, la mobilitazione internazionale che ha avuto inizio nel 1990, non è stata affatto vana: sotto l'egida dell'Unesco, tale mobilitazione ha facilitato il dialogo tra attori statali e attori del mondo dell'educazione al fine di garantire il monitoraggio statistico dei progressi





compiuti in materia di educazione e di moltiplicare le azioni di tutela dello stesso diritto all'educazione.



In occasione dell'ultimo Forum mondiale sull'educazione tenutosi nel maggio 2015 in Corea del Sud, gli Stati partecipanti hanno adottato una Dichiarazione in cui esprimono, tuttavia, le loro preoccupazioni: "Stiamo prendendo atto degli sforzi compiuti, ma riteniamo, e siamo molto preoccupati per questo, che siamo lontani dal raggiungere un'educazione per tutti".

Prendendo atto dei diversi rapporti in materia di educazione, tra cui l'ultimo Rapporto di monitoraggio mondiale dell'EFA, gli Stati hanno scelto di ribadire il loro impegno al fine di garantire l'efficacia del diritto all'educazione, il tutto in linea con gli obiettivi di sviluppo sostenibile (OSS) adottati nel 2015 e che riprendono gli obiettivi di sviluppo del Millennio adottati nel 2000.

1.8 L'avvenire del diritto all'educazione

A livello internazionale, l'avvenire del diritto all'educazione è formalizzato nel quarto obiettivo di sviluppo sostenibile (OSS), che mira a: "garantire a tutti l'accesso a un'educazione di qualità in condizioni di parità e promuovere opportunità di apprendimento per tutto l'arco della vita". La formula è stata inclusa nella Dichiarazione del Forum Mondiale sull'Educazione di Incheon, dal titolo: "Educazione 2030: verso un'educazione inclusiva ed equa di qualità e un apprendimento per tutto l'arco della vita per tutti".

Se il diritto all'educazione come diritto fondamentale non è destinato ad essere modificato, il modo di interpretarlo può evolvere nel tempo. Senza mettere in discussione l'importanza dell'accesso all'educazione, la comunità internazionale ha scelto di concentrarsi sulle finalità e sul suo contenuto. Questo cambiamento d'orientamento si rispecchia probabilmente in un'osservazione paradossale: anche se gli studi concordano nel testimoniare un migliore accesso all'educazione per i giovani, allo stesso tempo l'educazione fornita oggi non sembra più permetterci di soddisfare le sfide presenti e future. Pertanto, gli Stati si impegnano adesso a concentrare i loro sforzi sull'accesso, sull'equità, sull'inclusione, sulla qualità e sui risultati dell'apprendimento nella prospettiva di un apprendimento valido per tutto l'arco della vita.

In occasione del Forum Mondiale, l'Unesco è andata ben oltre, ponendo l'educazione al centro di una riflessione sulla trasformazione delle nostre società: "i cambiamenti in atto nel mondo di oggi stanno raggiungendo livelli di complessità e contraddizione senza precedenti. L'educazione mira a preparare gli individui e le comunità alle tensioni generate da questi cambiamenti, consentendo loro di adattarsi e rispondere a tali eventi".

Partendo da questo principio, l'UNESCO propone una visione rinnovata del diritto all'educazione attraverso il concetto di bene comune globale. Secondo questo concetto, la creazione, l'acquisizione, la convalida e l'utilizzo delle conoscenze e dell'educazione in tutte le loro dimensioni (imparare a conoscere, a fare, a essere e a vivere insieme) devono essere a disposizione di tutti in qualità di impresa sociale collettiva. In altre parole, l'UNESCO invita al dialogo tra i vari attori per ripensare e riformulare un'educazione per tutto l'arco della vita, che permetta di affrontare le sfide di domani.

La comunità internazionale dà prova di ambizione, ricordando anche che, se il diritto all'educazione è un diritto fondamentale di per sé, si tratta anche di un diritto fonamen-



tale per l'esercizio degli altri diritti inerenti alla persona umana e uno degli strumenti migliori per la lotta contro la povertà. Ma al di là delle ambizioni internazionali, l'efficacia e il futuro del diritto all'educazione non possono fare a meno di impegni e di politiche pubbliche gestite a livello statale. Questa è l'osservazione fatta dalla comunità internazionale durante l'ultimo Forum mondiale: "Ci teniamo a ribadire che la responsabilità primaria per la corretta attuazione di questo punto all'ordine del giorno spetta ai governi".

Un bambino, un libro, un insegnante, una penna probabilmente possono cambiare il mondo, a condizione che gli Stati forniscano loro i mezzi e garantiscano un effettivo diritto all'educazione per tutti.



Bibliografia

Opere

Lochak D., *Les droits de l'homme, La découverte*, Collection Repères, terza ed., 2009.

Pilon M., Martin J.-Y., Carry A., *Le droit à l'éducation: quelle universalité?*, Edizioni di articoli contemporanei, 2010.

Vial J., *Histoire de l'éducation*, Puf, Collection «Que sais-je? », IV ed., 2009.



Documentazione

Dichiarazione Universale dei Diritti Umani (1948): <http://www.un.org/fr/documents/udhr/>

Patto internazionale sui diritti economici, sociali e culturali (1966):

<http://www.ohchr.org/FR/ProfessionalInterest/Pages/CESCR.aspx>

Convenzione internazionale sui diritti del fanciullo (1989):

<http://www.ohchr.org/fr/professionalinterest/pages/crc.aspx>

Carta sociale europea riveduta:

http://www.cncdh.fr/sites/default/files/charte_sociale_europeenne_revisee_0.pdf

Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea (2000):

http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_fr.pdf

Altri

UNESCO, *Dichiarazione mondiale sull'educazione per tutti*, 1990.

UNESCO, *Rapporto mondiale sull'educazione, il diritto all'educazione. Verso l'educazione per tutti, per tutta la vita*, 2000.

UNESCO, *Studio comparativo, la convenzione sulla lotta contro la discriminazione in ambito educativo* (1960) e gli articoli 13 e 14 del Patto internazionale sui diritti economici, sociali e culturali, 2008.

UNESCO, *Ripensare l'educazione. Verso un bene comune globale?*, 2015







Capitolo 2

Il diritto all'istruzione in tre Paesi: Italia, Francia e Croazia

La libertà di insegnamento e il diritto all'istruzione nella Costituzione italiana

di Emanuele Rossi, Paolo Addis, Francesca Biondi Dal Monte
Scuola Superiore Sant'Anna, Pisa

I principi costituzionali di riferimento

Per comprendere in modo corretto il significato del riconoscimento del diritto all'istruzione come affermato e garantito dalla Costituzione italiana, occorre partire dal richiamo ad alcuni principi fondamentali della Costituzione stessa, che costituiscono la cornice di riferimento e perciò la prospettiva con la quale leggere il diritto in questione.

In primo luogo, occorre partire dall'art. 2 e dal riconoscimento, da essa stabilito, dei "diritti inviolabili" che la Repubblica deve "riconoscere" e "garantire". Che cosa significa "riconoscere"?

Per rispondere, occorre chiarire che il significato di questa espressione va ricercato nella volontà di chi ha approvato la Costituzione di affermare non soltanto la *centralità* dei diritti umani, ma anche la loro precedenza o anteriorità rispetto all'ordinamento giuridico, ed in particolare dello Stato: in sostanza, con l'espressione utilizzata il costituente ha voluto affermare che, come disse Costantino Mortati, "non è l'uomo in funzione dello Stato ma quest'ultimo in funzione dell'uomo". Ed infatti la Corte costituzionale ha affermato che il principio personalista (ovvero quello di cui si sta parlando) "pone come fine ultimo dell'organizzazione sociale lo sviluppo di ogni singola persona umana" (sentenza n. 167/1999). Il che dunque significa che "riconoscere" va inteso come contrario di *inventare* o *creare dal nulla*: i diritti inviolabili sono precedenti il loro riconoscimento esplicito da parte dello Stato.

La seconda domanda che dobbiamo porci è: quali sono i "diritti inviolabili"?

La nostra Costituzione, a differenza di altre, non offre un "catalogo" completo ed esauritivo: è pertanto compito dell'interprete (e, in ultima battuta, della Corte costituzionale) stabilire quali siano i diritti cui è possibile e necessario attribuire tale qualifica.

Sebbene infatti la stessa Costituzione definisca espressamente "inviolabili" soltanto quattro diritti da essa garantiti (la libertà personale: art. 13; la libertà di domicilio: art. 14; la libertà e segretezza della corrispondenza: art. 15; il diritto alla difesa in ogni stato e grado del procedimento: art. 24 comma 2), ciò non significa certo che anche altri diritti, non espressamente definiti inviolabili, non lo siano ugualmente. Ed infatti, nel corso degli anni la Corte costituzionale ha ad esempio affermato che sono da considerare inviolabili anche il diritto alla vita, il diritto di manifestare liberamente il proprio pensiero, il diritto di contrarre matrimonio e di avere una famiglia, il diritto di professare liberamente la propria fede





religiosa, il diritto di associazione, il diritto alla salute, e molti altri. Tra questi, anche i diritti all'istruzione, al mantenimento ed all'educazione (sent. n. 329/2011; 50/2008), che sono proprio quelli che ci interessano in questa sede. In particolare, si è rilevato come "fra tutti i diritti inviolabili dell'uomo, quello all'istruzione e alla formazione è fra i più intensamente tutelati, in quanto la Costituzione lo configura come diritto immediatamente esigibile ad ottenere certe prestazioni, senza condizioni di pagamento o di altro genere" (Catelani, p. 2).

L'art. 2 della Costituzione, insieme al riconoscimento dei diritti inviolabili, stabilisce anche che la Repubblica richiede ad ogni persona "l'adempimento dei doveri inderogabili di solidarietà politica, economica e sociale". Si tratta di quello che viene definito il principio di solidarietà, che si giustifica in quanto la posizione di ogni persona di essere membro della comunità richiede che a ciascuno siano imposti dei doveri e degli obblighi finalizzati alla vita ed allo sviluppo della società. Non a caso tutela dei diritti e imposizione di doveri sono posti nella stessa disposizione costituzionale: a indicare la complementarità delle due dimensioni. Si è cittadini sia in quanto si è titolari di diritti nei confronti dello Stato, ma anche in quanto si hanno delle responsabilità nei confronti della comunità.

Questa logica diritti-doveri innerva molte delle situazioni che la Costituzione disciplina in modo specifico. Come coerente applicazione di tale prospettiva, la Costituzione qualifica alcune situazioni alla stregua di diritti e al contempo di doveri: si pensi al lavoro, affermato come diritto dal primo comma dell'art. 4 e sancito come dovere dal secondo comma dello stesso articolo; al voto, che l'art. 48 sancisce come diritto per tutti i cittadini al primo comma e come dovere civico al secondo; alla salute, «fondamentale diritto dell'individuo» per l'art. 32, ma anche causa giustificatrice del dovere imposto a tutti di accettare trattamenti sanitari obbligatori sul proprio corpo quando previsti dalla legge (dovere che sulla base del principio di solidarietà sociale dovrebbe essere interpretato con riferimento a quei trattamenti necessari per tutelare la salute «come interesse della collettività», ancorché non essenziali per garantire la salute del singolo individuo cui essi si riferiscono).

E così è anche per l'istruzione: come vedremo meglio tra poco, essa è sancita quale diritto costituzionalmente garantito, ma al contempo è fondamento di un obbligo, quello di istruirsi.

Prima però di analizzare questo, dobbiamo dire alcune parole su un altro principio costituzionale che costituisce lo sfondo generale del ragionamento che si sta facendo: il principio d'uguaglianza. Esso è articolato, come noto, in due dimensioni fondamentali: l'uguaglianza formale e quella "sostanziale". La prima, che è il portato dell'égalité della Rivoluzione francese, si traduce nel principio "Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge": è appunto un'uguaglianza "formale" perché tende a trattare tutti allo stesso modo, a rendere uguali nel rapporto con la legge (ovvero con il "diritto"). Ma ciò non significa sminuirne il valore: l'uguaglianza è uno dei principi più rilevanti delle società moderne, riconosciuto ed affermato in ogni ordinamento moderno. Vedremo che tale principio è declinato in molti ambiti dalla nostra Costituzione: dalla parità tra uomo e donna all'uguaglianza del voto, dalla parità tra le confessioni religiose alla tutela dei minori. L'uguaglianza va riferita non soltanto alle relazioni tra i *cittadini*, ma tra ogni *persona*, almeno per quanto riguarda i diritti fondamentali: come affermato infatti dalla Corte costituzionale, "quando venga in gioco il riferimento al godimento dei diritti inviolabili dell'uomo (...), il principio costituzionale di uguaglianza in generale non tollera discriminazioni fra la posizione del cittadino e quella dello straniero" (sentenza n. 62/1994).





Ma l'uguaglianza sancita dalla Costituzione è anche altro: l'art. 3, secondo comma, stabilisce infatti che "è compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale che impediscono il pieno sviluppo della persona umana". Tale principio implica il riconoscimento e la garanzia del diritto alla diversità, come diritto ad un trattamento diversificato in ragione di oggettive differenze, che devono essere non eliminate ma salvaguardate. In certe circostanze, infatti, trattare tutti allo stesso modo non è fattore di uguaglianza ma di profonda discriminazione: il principio richiamato indica che il diritto ad un trattamento uguale deve combinarsi con un trattamento che risponda alle effettive necessità della persona. Ed anche in questo caso, come si vedrà, il modo con cui il diritto all'istruzione è garantito nella nostra Costituzione assai significativo.

Ed infine va segnalato il principio fondamentale contenuto nell'art. 9: "La Repubblica promuove lo sviluppo della cultura e la ricerca scientifica e tecnica". Cultura ed istruzione sono aspetti fortemente integrati, come ben sappiamo, come anche ricerca scientifica e istruzione: e la Costituzione ne fa un principio fondamentale, in quanto tale guida ed orientamento di tutto l'impianto costituzionale.



Le molte dimensioni dell'istruzione: a) la libertà di insegnamento

Veniamo dunque ad analizzare, alla luce del quadro complessivo indicato, la disciplina costituzionale riguardante l'istruzione.

Prima di tutto, però, va chiarito l'ambito concettuale dell'espressione "istruzione", mettendola a confronto con altre espressioni vicine. La Corte costituzionale, nella sentenza n. 7/1967, ha affermato al riguardo che per *insegnamento* deve intendersi "l'attività del docente diretta ad impartire cognizioni ai discenti nei vari rami del sapere"; per *istruzione* "l'effetto intellettuale di tale attività", ed infine per *educazione* "l'effetto finale complessivo e formativo della persona in tutti i suoi aspetti". Tuttavia, per ammissione della stesa Corte costituzionale, tale distinzione ha valore indicativo ma non assoluto: serve cioè come criterio orientatore, ma da essa non devono trarsi conseguenze immediate sul piano operativo. In generale sembra potersi rilevare la differenza concettuale tra i tre termini (ricordiamo anche che l'art. 30 impone ai genitori l'obbligo di "istruire" ed "educare" i figli, tenendo distinti i due concetti), ma anche la loro stretta connessione (tanto è vero che lo stesso art. 30 appena richiamato indica entrambi come doveri dei genitori nei confronti dei figli).

Piuttosto, deve essere operata una distinzione generale tra la *libertà di insegnamento* e il *diritto all'istruzione*. Come è evidente, il primo versante è riferito a chi istruisce, il secondo a chi riceve l'istruzione. Vedremo tuttavia che queste due dimensioni sono fortemente connesse tra loro.

Partiamo tuttavia dal primo aspetto, che possiamo chiamare la *libertà di insegnamento*.

Il primo comma dell'art. 33 stabilisce che "L'arte e la scienza sono libere e libero ne è l'insegnamento". Evidente è il collegamento tra tale previsione e l'art. 9 sopra richiamato: lo sviluppo della cultura e della ricerca, come si è detto, richiede che sia riconosciuta e garantita a chi insegna la massima libertà nel definire i contenuti e le modalità di trasmissione del sapere. Come è stato affermato, infatti, "la promozione della cultura non va intesa solo alla stregua di un'insopprimibile aspirazione alla conoscenza e di un irrinunciabile fattore di emancipazione degli individui e della società nel suo complesso: essa rappresenta una preziosa risorsa ed un alimento dei regimi democratici i quali di una consapevole, me-





ditata e critica lettura del reale non possono e non devono fare a meno (Fontana, 2014, p. 100). Quindi lo sviluppo della cultura e la connessa libertà di insegnamento è funzionale allo stesso sviluppo democratico della società, poiché “la conoscenza viene potentemente confermata come fondamento del processo democratico di decisione e come precondizione per la partecipazione e il controllo” (Rodotà, 2012, p. 135).

Va insieme chiarito che la libertà di insegnamento di cui alla disposizione costituzionale non deve essere intesa soltanto con riferimento all’arte e alla scienza, come potrebbe dedursi da una interpretazione letterale dell’art. 33: essa invece deve riferirsi ad ogni forma di manifestazione del pensiero (politica, religiosa, sociale, storica, ecc.), poiché la libertà di insegnamento è ricompresa nella più generale libertà di manifestazione del pensiero sancita dall’art. 21 della Costituzione.

Ma la libertà di insegnamento presuppone, almeno nella prospettiva moderna, l’istituzione di scuole, all’interno delle quali quella libertà possa essere esercitata (e mediante le quali, ovviamente, sia garantito il diritto all’istruzione dei cittadini). La scelta della Costituzione, in tal senso, è di prevedere un sistema in cui ad un obbligo per lo Stato di istituire “scuole statali per tutti gli ordini e gradi” corrisponde un diritto per gli enti privati “di istituire scuole ed istituti di educazione, senza oneri per lo Stato”. Quindi un obbligo da una parte (per lo Stato), una libertà dall’altra (i privati possono istituire scuole solo se vogliono farlo): il che ancora significa, in altri termini, che le scuole “private” possono esserci come non esserci, mentre quelle pubbliche devono esserci necessariamente. Si è così parlato di un vincolo costituzionale per lo Stato a costituire e mantenere scuole pubbliche e università statali, ma al contempo si è rilevato come il sistema delineato dalla Costituzione rigetti l’estremo opposto, e, cioè, la visione monopolistica in capo allo Stato dell’istruzione (Sandulli, 2006, p. 3307).

Ma in che modo la libertà di insegnamento è garantita all’interno di tali scuole?

In generale (ovvero sia per le scuole pubbliche che per quelle private) si deve dire che ogni insegnante, titolare della libertà di insegnamento, ha diritto di scegliere in che modo insegnare, vale a dire come esporre i contenuti, con quale sensibilità leggerli e trasmetterli, con quali metodi didattici, e così via: come si è detto, infatti, la libertà di insegnamento costituisce un ambito di esplicazione della libertà di manifestazione del pensiero riconosciuta ad ogni persona dall’art. 21 Cost. Tuttavia tutto ciò ha un limite, proprio in quanto alla libertà di insegnamento del docente deve corrispondere il diritto all’istruzione dei discenti: per tale ragione, ad esempio, un insegnante che insegna storia non può decidere di insegnare algebra invocando la libertà di insegnamento, perché in tal modo sarebbe gravemente leso il diritto dell’alunno di ricevere l’insegnamento di cui ha bisogno. Ed anche rimanendo nell’ambito dell’insegnamento di storia, il medesimo docente non sarà libero di scegliere quale periodo storico analizzare, ma dovrà attenersi alle indicazioni nazionali (emanate magari mediante “Linee guida”) relative al tipo di scuola nella quale presta la propria attività. Ecco dunque che la libertà dell’insegnante è limitata ovvero indirizzata da alcuni criteri generali dettati dal sistema dell’istruzione: questo definisce infatti le materie di studio, i programmi da seguire, i percorsi da realizzare, e così via, all’interno dei quali opera la libertà di insegnamento dei docenti. Al riguardo deve infatti ricordarsi come sia compito dello Stato fissare, con legge, le norme generali sull’istruzione (art. 117, secondo comma, Cost.), nonché i livelli essenziali delle prestazioni da erogare su tutto il territorio nazionale (art. 117, secondo comma, lett. m), Cost.).





Se quanto detto vale in generale per tutte le scuole (pubbliche o private che siano), per le scuole private va aggiunta un'ulteriore considerazione. Tali scuole, infatti, possono essere istituite avendo come riferimento una prospettiva religiosa oppure, più in generale, culturale o ideologica: nel contesto italiano, esse sono per lo più di ispirazione cristiana e cattolica in particolare, ma vi sono anche scuole di diverso orientamento religioso o anche di altra impostazione. Per questo tipo di scuole, è logico pensare che a chi vi insegna sia richiesto di condividere quell'impostazione, o perlomeno di non aversarla: libera ovviamente la scuola stessa, sulla base di proprie valutazioni, di far insegnare chi sia ideologicamente distante, ma allo stesso modo deve essere garantito a tale scuola di scegliere i propri insegnanti (anche) sulla base del loro orientamento. Perché ciò è garanzia del diritto della scuola stessa a perseguire i propri obiettivi formativi.

Concludendo questa parte, torniamo per un momento a quanto si è detto in relazione al sistema scuola pubblica – scuola privata.

L'impostazione della Costituzione impone dunque che un sistema pubblico vi sia, "per ogni ordine e grado". E ciò se da un lato è la dimensione corrispondente al diritto di istruirsi (nel senso che perché questo diritto possa essere garantito occorre che siano istituite scuole), dall'altro è principio che richiama l'art. 3, secondo comma, della Costituzione: la scuola è infatti uno degli strumenti mediante i quali la Repubblica "rimuove gli ostacoli di ordine economico e sociale che impediscono il pieno sviluppo della persona umana". Per questo scuola pubblica deve significare scuola accessibile a tutti, scuola che garantisce condizioni di uguaglianza sia all'accesso che nella sua proposta formativa, scuola che mira a superare (o perlomeno a ridurre) le disuguaglianze di fatto esistenti nella società. Questo, ed altro ancora, è il contenuto della previsione costituzionale della "scuola pubblica": ove pubblica, tra l'altro, non significa soltanto "statale", ma anche "regionale", "comunale" o altro, a seconda delle competenze attribuite ai diversi enti e delle modalità organizzative che l'ordinamento decida di darsi.

Tornando per un momento ancora sulle scuole private, occorre precisare alcuni aspetti. In primo luogo il fatto che, per l'ordinamento, non tutte le scuole private sono poste sullo stesso piano: alcune, infatti, sono considerate "private" a tutti gli effetti, nel senso che svolgono la propria attività come meglio credono, ma non sono inserite a pieno titolo nel sistema pubblico dell'istruzione (pur dovendo comunque essere inserite in appositi elenchi regionali). Di conseguenza, non possono rilasciare titoli di studio riconosciuti, ma possono fornire soltanto una formazione che chi riceve può "spendere" al di fuori di riconoscimenti formali (e tuttavia la legge riconosce la frequenza di tali scuole ai fini dell'assolvimento dell'obbligo di istruzione, di cui si dirà). Al contrario, vi sono scuole che sono inserite nel sistema pubblico dell'istruzione: esse sono private in tutto e per tutto, ma possono fornire una formazione che lo Stato ritiene equivalente a quella fornita nelle scuole pubbliche. Di conseguenza, tali scuole possono rilasciare titoli al pari delle scuole pubbliche.

È a questo secondo tipo di scuole che fa riferimento l'art. 33, quarto comma, della Costituzione, quando stabilisce che "la legge, nel fissare i diritti e gli obblighi delle scuole non statali che chiedono la parità, deve assicurare ad esse piena libertà e ai loro alunni un trattamento scolastico equipollente a quello degli alunni di scuole statali". Si tratta, in sostanza, di un "patto" tra lo Stato e tali scuole: il primo riconosce la possibilità alle seconde di fornire una formazione "al posto" di quella pubblica; le seconde però devono garantire di fornire





una formazione “equipollente” (che non significa “uguale”, ma della medesima consistenza) a quella fornita dalle scuole pubbliche. Tutto ciò vale però, occorre sottolineare, per quelle scuole che “chiedono la parità”, ovvero che intendono far parte del “sistema nazionale di istruzione” (e che quindi possono rilasciare titoli di studio con valore legale, analoghi a quelli pubblici): sono quelle scuole definite “paritarie” dalla legge n. 62/2000 (e che possono essere istituite anche dagli enti locali), cui vengono imposti alcuni obblighi (da quello di accogliere ogni studente a quello di seguire un programma educativo in armonia con la Costituzione e con gli obiettivi ministeriali; dall’obbligo di avvalersi di personale insegnante qualificato a quello di sottoporsi al sistema nazionale di valutazione). Per le scuole che non intendono far parte di tale sistema invece, nessun obbligo di questo tipo è richiesto.

Un’ultima considerazione al riguardo del sistema pubblico – privato dell’istruzione. Il compito attribuito al sistema di istruzione di rilasciare titoli di studio aventi valore legale, unito alla possibilità di regolare l’istruzione e l’accertamento dei risultati dell’insegnamento, fa sì che il sistema dell’istruzione riassuma in sé le caratteristiche proprie sia di un *servizio* (erogare istruzione, accertare i livelli di apprendimento) che di una *funzione*, accompagnata da atti autoritativi (appunto, il rilascio di titoli di studio conseguenti ad una valutazione dei risultati ottenuti dagli studenti).

Segue: b) il diritto all’istruzione

L’altro versante del tema è costituito, come si è detto all’inizio, dal diritto all’insegnamento, ovvero dal diritto ad essere istruiti. Un diritto riconosciuto non soltanto dalla nostra Costituzione: l’art. 26 della Dichiarazione universale dei diritti dell’uomo e del cittadino stabilisce infatti che “Ogni individuo ha diritto all’istruzione” e che essa “deve essere indirizzata al pieno sviluppo della personalità umana ed al rafforzamento del rispetto dei diritti dell’uomo e delle libertà fondamentali. Essa deve promuovere la comprensione, la tolleranza, l’amicizia fra tutte le Nazioni, i gruppi razziali e religiosi, e deve favorire l’opera delle Nazioni Unite per il mantenimento della pace”. Analogamente, e coerentemente, l’art. 1 della legge italiana n. 53 del 2003 stabilisce che il sistema educativo di istruzione e di formazione è finalizzato a “favorire la crescita e la valorizzazione della persona umana, nel rispetto dei ritmi dell’età evolutiva, delle differenze e dell’identità di ciascuno e delle scelte educative della famiglia”. L’istruzione, dunque, come elemento essenziale non soltanto, come si è visto, “per la società” e per le garanzie dello sviluppo democratico di questa, ma anche per la persona nella sua *crescita e valorizzazione*: una concezione dunque che non limita il diritto all’istruzione alla necessità, pur importante, di “trovare un lavoro”, oppure all’opportunità di guadagnarsi una certa posizione sociale, ma ne coglie la dimensione costitutiva della realizzazione di sé. Si è affermato, in conclusione, che il diritto all’istruzione comporta la necessità di assicurare alla persona “un percorso di conoscenza che le consente di formarsi, di crescere, di affrancarsi dai retaggi sociali e, al contempo, di integrarsi e contribuire attivamente al benessere della società” (Sandulli, 2006, p. 3308).

Alcuni aspetti della disciplina costituzionale di tale diritto sono già emersi da quanto appena detto sulla libertà di insegnamento: l’obbligo di un sistema pubblico dell’istruzione, le condizioni poste alle scuole private che chiedono la parità, e così via, sono tutti principi finalizzati a garantire il diritto di tutti ad essere istruiti.



Ma la Costituzione non si ferma a tali previsioni; essa stabilisce altresì che “la scuola è aperta a tutti” (art. 34, primo comma). Cosa significa tale principio? Quali conseguenze se ne devono trarre?

Se leggiamo i lavori preparatori, emerge con chiarezza la volontà dei costituenti: con tale principio si voleva sancire il diritto di ciascuna persona a ricevere un’istruzione che fosse il più possibile completa e qualitativamente avanzata, e che tale diritto fosse riconosciuto a tutti, senza alcuna distinzione di condizione sociale, economica o di altro genere. In tale ultimo senso, il principio in esame costituisce una delle tante applicazioni del principio generale d’eguaglianza stabilito, come si è visto, dall’art. 3 della Costituzione: se tutti sono uguali, tutti devono essere garantiti allo stesso modo nel loro diritto ad essere istruiti. Pertanto, come affermato dalla Corte costituzionale, “nessun tipo e ordine di studi, e delle connesse attività didattiche, può essere precluso ai cittadini dell’uno e dell’altro sesso” (sentenza n. 173/1983). In termini propriamente giuridici si è usata un’espressione forte: si è detto che la disposizione dell’art. 34 comporta il riconoscimento di un vero e proprio diritto soggettivo nei confronti dell’azione dei pubblici poteri. Il ciò significa da un lato che il diritto all’istruzione è un diritto “a prestazione”: cioè non è sufficiente che lo Stato lo riconosca, ma è necessario che predisponga gli strumenti e i mezzi necessari per garantirlo. In secondo luogo, che in quanto tale occorre che tale diritto richieda l’impegno della Repubblica a “rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale (...) che impediscono il pieno sviluppo della persona umana”: cioè è da ascrivere nell’ambito dell’uguaglianza sostanziale, e richiede pertanto un impegno della Repubblica per renderlo effettivo. In tale direzione vanno gli ulteriori principi affermati dalla nostra Carta costituzionale: in primo luogo, che l’istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è gratuita; ed ancora, che “I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi. La Repubblica rende effettivo questo diritto con borse di studio, assegni alle famiglie ed altre provvidenze, che devono essere attribuite per concorso”. Tali previsioni, come ancora affermato dalla Corte costituzionale, “valgono a garantire il diritto all’istruzione, malgrado ogni possibile ostacolo che di fatto impedisca il pieno sviluppo della persona” (sentenza n. 215/1987).



Tuttavia l’insieme di tali disposizioni richiede un chiarimento in ordine a cosa deve intendersi come “gratuito”. L’aspetto della gratuità, infatti, potrebbe essere riferito, sul piano interpretativo, a tutto ciò che è necessario perché l’attività di insegnamento possa essere realizzata: vale a dire a tutto ciò che è inerente all’organizzazione del servizio scolastico (scuole, aule attrezzate, insegnanti: con conseguente divieto di imporre agli studenti il pagamento di una tassa scolastica erariale) come anche a quanto serve perché quel servizio possa essere usufruito da tutti (libri di testo, materiale scolastico, trasporto, doposcuola, refezione, controlli sanitari necessari per la frequenza della scuola, e così via).

Tuttavia la Corte costituzionale ha da sempre limitato la portata della gratuità, proprio in considerazione delle altre previsioni costituzionali ricordate: in sostanza, essa ha affermato che il diritto all’istruzione gratuito si concreta ed “esaurisce mediante la messa a disposizione degli ambienti scolastici, del corpo insegnante e di tutto ciò che direttamente inerisce a tali elementi organizzativi”, mentre le restanti misure possono riguardare (soltanto) “le famiglie più bisognevoli di ausilio” (sentenza n. 7/1967). E ciò in quanto, più in generale, anche il principio della gratuità, in quanto diritto sociale, “deve essere adempiuto nel quadro degli obblighi dello Stato secondo una complessa disciplina legislativa e nell’osservanza dei limiti del bilancio” (sentenza n. 125/1975).





In altri termini, quello della gratuità dell'istruzione resta un obiettivo posto allo Stato, ma non è un diritto pieno da parte di tutti i potenziali utenti: lo Stato infatti, che deve garantire anche altri diritti e che ha risorse necessariamente limitate, deve valutare le risorse economiche di cui dispone per decidere come utilizzarle.



Una dimostrazione pratica di questo ragionamento si ha con la disciplina legislativa sulla gratuità dei libri di testo: il decreto legislativo n. 297/1994 stabilisce, all'art. 156, che "Agli alunni delle scuole elementari, statali o abilitate a rilasciare titoli di studio aventi valore legale, i libri di testo, compresi quelli per i ciechi, sono forniti gratuitamente dai comuni, secondo modalità stabilite dalla legge regionale". In sostanza, è soltanto agli alunni delle scuole elementari che la legge garantisce libri di testo gratuiti; per gli altri tale diritto è condizionato al possesso di determinati requisiti, stabiliti dalla legge.

Una considerazione, ancora, sul principio per cui "I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi". Qui la Costituzione parte da un presupposto di fondo: la scuola dell'obbligo è per tutti, e quindi il suo servizio è per tutti, cioè "universale"; mentre per quanto riguarda il dopo-obbligo il criterio è selettivo (nel senso che non deve necessariamente essere garantito a tutti). Ed infatti i "gradi più alti" dell'istruzione possono essere organizzati solo per una minoranza della popolazione: ma l'accesso ad essi non può essere pregiudicato da ragioni di carattere economico.

Un ultimo punto occorre segnalare: la legge vigente consente di porre delle limitazioni all'accesso delle università (sono previsti dei corsi di laurea, come noto, "a numero chiuso"). Tale previsione ha posto problemi di compatibilità costituzionale, con riguardo alla richiamata disposizione contenuta nell'art. 34 ("la scuola è aperta a tutti"), sia con riguardo a quanto stabilisce l'ultimo comma dell'art. 33, per il quale le università "hanno il diritto di darsi ordinamenti autonomi nei limiti stabiliti da leggi dello Stato".

La Corte costituzionale ha risposto a tali dubbi con la sentenza n. 282/1998, in cui si rileva che esiste una normativa dell'Unione europea che prescrive, in vista dell'analogia dei titoli universitari rilasciati nei diversi Paesi dell'Unione e del loro reciproco riconoscimento, standard di formazione minimi, a garanzia che i titoli medesimi attestino il possesso effettivo delle conoscenze necessarie all'esercizio delle attività professionali corrispondenti. In tutti questi casi, si prescrive che gli studi teorici si accompagnino necessariamente a esperienze pratiche, acquisite attraverso attività cliniche o, in generale, operative, che si devono svolgere in strutture idonee ed attrezzate adeguatamente: pertanto, "ciò implica e presuppone che tra la disponibilità di strutture e il numero di studenti vi sia un rapporto di congruità, in relazione alle specifiche modalità dell'apprendimento". In sostanza, dunque, il "numero chiuso" può essere giustificato in tutti quei casi in cui la qualità della formazione (e, dunque, il diritto all'istruzione) possa essere effettivamente garantito soltanto ad un numero ristretto di studenti: e tale esigenza è da considerare prevalente rispetto al diritto di ciascuno di accedere ai corsi universitari.

Il dovere di istruirsi: il problema dell'estensione dell'obbligo scolastico

Come si è detto all'inizio, la nostra Costituzione non concepisce quello all'istruzione soltanto come un diritto, ma anche alla stregua di un obbligo, sebbene limitatamente all'istruzione inferiore: "L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria".

Questa previsione si giustifica per quanto detto all'inizio circa la complementarietà



tra diritti ed obblighi: istruirsi è un diritto per la persona, ma è anche un suo obbligo, perché in tal modo si contribuisce, in spirito di solidarietà, al “progresso materiale o spirituale della società”. La società, detto in altro termini, ha bisogno dell’apporto di ciascuno, e tale apporto comporta in primo luogo la necessità di avere acquisito un certo grado di conoscenza dei problemi e dei meccanismi sociali, quale il sistema di istruzione dovrebbe essere in grado di garantire. L’istruzione, in sostanza, si configura, secondo la nostra Costituzione, come “un servizio pubblico sociale a fruizione individuale coattiva” (Sandulli, 2006, p. 3308).

Circa il contenuto di tale obbligo, la Costituzione pone un termine minimo (“almeno otto anni”), che il legislatore potrà ampliare ma non diminuire. Il legislatore italiano ha dato attuazione al disposto costituzionale con molti interventi, che si sono succeduti modificando ogni volta la soluzione precedente: sì che ricostruire il quadro complessivo risulta assai faticoso.

In un primo tempo (legge n. 1859/1962), era stato stabilito che l’obbligo si considerava assolto con il conseguimento della licenza media, indipendentemente dal numero di anni di frequenza della scuola. Anche chi non conseguiva la licenza media poteva considerarsi sottratto dall’obbligo al momento del compimento dei quindici anni, purché avesse frequentato la scuola per almeno otto anni.

Con la legge n. 9/1999 l’obbligo è stato portato da otto a nove anni (nella prospettiva di un eventuale ulteriore ampliamento a dieci anni): a coloro i quali, adempiuto tale obbligo, non intendessero proseguire gli studi nell’istruzione secondaria superiore, veniva garantito il diritto di frequentare iniziative formative volte al conseguimento di una qualifica professionale.

Successivamente il legislatore è ancora intervenuto: prima con la legge n. 30/2000, la quale ha stabilito che “L’obbligo scolastico inizia al sesto anno e termina al quindicesimo anno di età”, e poi con la legge n. 53 del 2003, che assicura “a tutti il diritto all’istruzione e alla formazione per almeno dodici anni o, comunque, sino al conseguimento di una qualifica entro il diciottesimo anno di età”, e stabilisce altresì che “la fruizione dell’offerta di istruzione e formazione costituisce un dovere legislativamente sanzionato; nei termini anzidetti di diritto all’istruzione e formazione e di correlativo dovere viene ridefinito ed ampliato l’obbligo scolastico di cui all’articolo 34 della Costituzione”. Il successivo Decreto Legislativo 15 aprile 2005, n. 76, che ha dato attuazione all’ultima legge richiamata, ha precisato che “il diritto-dovere ha inizio con l’iscrizione alla prima classe della scuola primaria”, e che “i giovani che hanno conseguito il titolo conclusivo del primo ciclo sono iscritti ad un istituto del sistema dei licei o del sistema di istruzione e formazione professionale (...) fino al conseguimento del diploma liceale o di un titolo o di una qualifica professionale di durata almeno triennale entro il diciottesimo anno di età”. Rispetto alla previsione della legge del 2003, con una modifica intervenuta nel 2004 (legge n. 40 del 2004), la dizione “istituti tecnici”, che era stata eliminata, viene reintrodotta, stabilendo che “Fanno parte del sistema dell’istruzione secondaria superiore i licei, gli istituti tecnici e gli istituti professionali”.

Infine (almeno sino ad oggi...), la legge n. 296 del 2006 (art. 1, comma 622) ha stabilito che “L’istruzione impartita per almeno dieci anni è obbligatoria ed è finalizzata a consentire il conseguimento di un titolo di studio di scuola secondaria superiore o di una qualifica professionale di durata almeno triennale entro il diciottesimo anno d’età”.





La situazione attuale può essere ricostruita riportando quanto indicato dalle circolari ministeriali più recenti: “Nell’attuale ordinamento, l’obbligo di istruzione dopo il primo ciclo si assolve, di norma, con la frequenza dei primi due anni di un percorso di istruzione secondaria di secondo grado o di istruzione e formazione professionale nonché mediante la stipula di un contratto di apprendistato [...]. I dieci anni dell’obbligo si collocano nell’ambito del diritto-dovere all’istruzione e alla formazione, che si estende fino al 18° anno di età o comunque sino al conseguimento di una qualifica professionale di durata almeno triennale entro il diciottesimo anno di età.”

In sostanza, dunque, nel corso degli anni il legislatore ha ampliato l’obbligo di istruzione e formazione, facendone oggetto di un unico obbligo: quale conseguenza di tale passaggio, si è prodotta una specie di integrazione tra sistema di istruzione e sistema della formazione.

Il mancato adempimento dell’obbligo è sanzionato sul piano amministrativo ed anche su quello penale, sia per quanto riguarda il minore inadempiente che con riguardo anche a chi deve effettuare la vigilanza (di norma, i genitori). Non è stata tuttavia prevista alcuna sanzione per l’inadempienza agli ultimi due “nuovi” anni di obbligo scolastico: resta pertanto penalmente sanzionata solo l’inadempienza all’obbligo scolastico sino al termine della scuola secondaria di primo grado. Analogamente non sono previste sanzioni per la violazione dell’obbligo formativo.

Un’ultima precisazione: la legge consente di adempiere all’obbligo scolastico anche senza la frequenza di scuole, allorché “i genitori dell’obbligato o chi ne fa le veci intendano provvedere privatamente o direttamente all’istruzione dell’obbligato”: in tal caso, però, i genitori “devono dimostrare di averne le capacità tecnica od economica e darne comunicazione anno per anno alla competente autorità” (art. 11 del decreto legislativo n. 297 del 1994).

Il diritto all’istruzione, l’inclusione e l’integrazione delle persone con disabilità

Nei paragrafi precedenti si è visto come il diritto all’istruzione, nel suo evolversi e nel suo strutturarsi, sia strettamente intrecciato con i principi costituzionali: e la strettezza delle maglie di questo ordito è ben dimostrata dal diritto all’istruzione delle persone con disabilità.

La Costituzione non prevede, agli articoli 33 e 34, che abbiamo analizzato, alcuna specifica tutela per le persone con disabilità. La Carta repubblicana del 1948 si limita a prevedere, all’art. 38, terzo comma, che “Gli inabili ed i minorati hanno diritto all’educazione e all’avviamento professionale”; si tratta di una previsione piuttosto scarna, che sembra risentire, anche nei termini utilizzati, di una diversa sensibilità nei confronti della disabilità complessivamente considerata.

E in effetti il diritto all’istruzione delle persone con disabilità ha a lungo fatto fatica ad affermarsi come situazione giuridica soggettiva qualificabile come un vero e proprio diritto (Nocera, 2015), nonostante la dottrina giuridica abbia sin da subito considerato l’art. 38 come una disposizione precettiva (e quindi immediatamente vincolante) e non programmatica (Violini). La legislazione ordinaria in materia di diritto all’istruzione ha conosciuto uno sviluppo piuttosto lungo e l’ambito scolastico si è dimostrato fondamentale



per il progressivo inserimento delle persone con disabilità nella società italiana (Colapietro, 2011).

Il sistema era inizialmente improntato a una separazione degli ambiti educativi: secondo quanto previsto dalla legge n. 1869/1962 era possibile inserire gli alunni “disadattati scolastici” in “classi differenziali”, aventi al massimo 15 alunni ciascuna (così l’art. 12, primo e quarto comma, della legge n. 1869/1962); e la legge n. 444/1968 prevedeva che “per i bambini dai tre ai sei anni affetti da disturbi dell’intelligenza o del comportamento o da menomazioni fisiche o sensoriali, lo Stato istituisce sezioni speciali presso scuole materne statali e, per i casi più gravi, scuole materne speciali” (art. 3, terzo comma). Un primo segnale di cambiamento si ebbe con l’approvazione della legge n. 118/1971, ove si disponeva che l’istruzione dell’obbligo dovesse avere luogo “nelle classi normali della scuola pubblica, salvi i casi in cui i soggetti siano affetti da gravi deficienze intellettive o da menomazioni fisiche di tale gravità da impedire o rendere molto difficoltoso l’apprendimento o l’inserimento nelle predette classi normali” (art. 28, secondo comma della legge appena citata). Un’impostazione del genere, però, era tesa più a garantire la possibilità di adempiere ad un obbligo (quello scolastico, appunto, sul quale ci siamo soffermati nei paragrafi precedenti) che al godimento di un diritto costituzionalmente garantito (Nocera, 2015). Con la legge n. 517/1977 si andò quindi a prevedere, con riferimento all’istruzione elementare, l’integrazione “a favore degli alunni portatori di *handicaps* con la prestazione d’insegnanti specializzati” (art. 2, secondo comma); e, nella scuola media, si statuiva la possibilità di ricomprendere nel programma “attività scolastiche di integrazione anche a carattere interdisciplinare, organizzate per gruppi di alunni della stessa classe o di classi diverse, ed iniziative di sostegno, anche allo scopo di realizzare interventi individualizzati in relazione alle esigenze dei singoli alunni”; inoltre, si fissava un numero massimo di 20 componenti per gli alunni delle classi nelle quali fossero stati presenti allievi con disabilità (art. 7, secondo e terzo comma).



Il punto di arrivo dell’evoluzione legislativa del diritto all’istruzione dei disabili è rappresentato da quanto contemplato nella legge n. 104/1992 (“Legge-quadro per l’assistenza, l’integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate”); l’art. 12 di essa, rubricato “diritto all’educazione e all’istruzione”, dispone, al suo primo comma, che il bambino con disabilità, di età compresa fra 1 e 3 anni, abbia diritto all’integrazione negli asili nido. Di seguito, la legge afferma che “il diritto all’educazione e all’istruzione della persona handicappata nelle sezioni di scuola materna, nelle classi comuni delle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado e nelle istituzioni universitarie” (art. 12, secondo comma), definendo l’obiettivo (art. 12, terzo comma) e i tratti fondamentali dell’integrazione scolastica (art. 13). Possiamo qui limitarci a sottolineare come l’integrazione scolastica non sia una vacua formula né si limiti a essere una somma del diritto all’educazione, del diritto all’istruzione e del diritto alla formazione professionale, ma si configuri come “un ‘nuov’ diritto sociale, che dunque deve essere garantito attraverso l’utilizzo di strumenti appropriati e che deve tendere allo “sviluppo delle potenzialità della persona handicappata nell’apprendimento, nella comunicazione, nelle relazioni e nella socializzazione” (Troilo, 2013). Il quadro normativo si è poi ulteriormente arricchito; ad esempio, la legge n. 17/1999 è andata modificare alcuni articoli della legge-quadro del 1992, con particolare riferimento al diritto all’istruzione universitaria delle persone con disabilità; ancora, la legge n. 170/2010 è andata





a definire una disciplina particolare circa il diritto all'istruzione delle persone con disturbi specifici dell'apprendimento (DSA), con misure di supporto per l'istituzione scolastica e interventi a favore dei nuclei familiari.



Inoltre, va sottolineato come la garanzia del diritto all'istruzione delle persone con disabilità debba molto alla giurisprudenza della Corte costituzionale. Basti citare la sentenza 215/1987, richiamata già nel paragrafo 3, con la quale la Consulta si è pronunciata a proposito della conformità alla Costituzione della disciplina contenuta in una disposizione della già richiamata legge n. 118/1971, nella quale si affermava, all'art. 28, terzo comma, che "sarà facilitata [...] la frequenza degli invalidi e mutilati civili alle scuole medie superiori ed universitarie". La Corte dichiarò l'incostituzionalità della norma in questione nella parte in cui prevedeva una semplice agevolazione ("sarà facilitata ... la frequenza alle scuole...") anziché la piena garanzia del godimento del diritto all'istruzione ("è assicurata ... la frequenza alle scuole"). Ed è importante mettere in evidenza come il giudice delle leggi, nel dichiarare l'esistenza di un pieno diritto all'istruzione delle persone con disabilità, abbia fatto riferimento a quel "complesso di valori che attingono ai fondamentali motivi ispiratori del disegno costituzionale", dei quali abbiamo parlato nei paragrafi precedenti. La Costituzione prevede che "la scuola è aperta a tutti" e riconosce quindi l'istruzione come diritto di ogni cittadino; alla luce di questo, si può quindi affermare che l'art. 34, primo comma, Cost. "pone un principio nel quale la basilare garanzia dei diritti inviolabili dell'uomo "nelle formazioni sociali ove si svolge la sua personalità" apprestata dall'art. 2 Cost. trova espressione in riferimento a quella formazione sociale che è la comunità scolastica. L'art. 2 poi, si raccorda e si integra con l'altra norma, pure fondamentale, di cui all'art. 3, secondo comma, che richiede il superamento delle sperequazioni di situazioni sia economiche che sociali suscettibili di ostacolare il pieno sviluppo delle persone dei cittadini" (così la Corte costituzionale, appunto, al punto 6 della sentenza n. 215/1987; per un esauriente commento alla sentenza in questione si rinvia a Moro, 1987).

Più di recente, la Consulta s'è pronunciata nuovamente a proposito del diritto all'istruzione delle persone con disabilità, con particolare riferimento al numero delle ore di insegnamento di sostegno (sentenza n. 80/2010).

Alle garanzie del diritto all'istruzione delle persone con disabilità riconducibili al diritto italiano ne vanno aggiunte altre: pensiamo, ad esempio, a quanto previsto in alcune importanti fonti di diritto internazionale. In proposito si può fare riferimento all'art. 24 della Convenzione delle Nazioni Unite per i diritti delle persone con disabilità, ratificata dall'Italia con la legge n. 18/2009, all'art. 26 della Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea o, ancora, all'art. 2 del Protocollo addizionale alla Convenzione europea dei diritti dell'uomo e all'art. 15 della Carta sociale europea.

Il quadro che abbiamo descritto è piuttosto complesso: il diritto all'istruzione delle persone con disabilità ha conosciuto diverse fasi, dalla ghettizzazione degli studenti disabili, relegati in classi e scuole speciali, all'inserimento (da intendersi come attribuzione di uno spazio "a sé" all'interno della comunità scolastica, senza un'eliminazione completa dei diaframmi fra lo studente con disabilità e gli studenti "normali"), all'integrazione (con un impegno focalizzato più sulla situazione soggettiva dello studente con disabilità che sulle condizioni oggettive che ne determinavano l'esclusione), sino alla fase che è ora in corso, quella dell'inclusione (Vigilanti, 2012). Ma l'inclusione non può intendersi come una col-





45



locazione passiva della persona con disabilità all'interno del sistema scolastico, ma deve tendere tenacemente verso una sempre maggiore partecipazione attiva dello scolaro e dello studente con disabilità alla vita della collettività (scolastica o, per gli studenti universitari, accademica) e della società nel suo insieme (Nocera, 2015).

Il diritto all'istruzione dei minori stranieri

Nell'affermare all'art. 31 che la Repubblica protegge l'infanzia e la gioventù, favorendo gli istituti necessari a tale scopo, la Costituzione italiana pone le basi per la tutela di quel superiore interesse del minore che troverà riconoscimento nella successiva legislazione nazionale e internazionale. Come chiarito all'art. 28 del testo unico in materia di immigrazione, d.lgs. 286/1998, in tutti i procedimenti amministrativi e giurisdizionali finalizzati a dare attuazione al diritto all'unità familiare e riguardanti i minori, «deve essere preso in considerazione con carattere di priorità il superiore interesse del fanciullo, conformemente a quanto previsto dall'articolo 3, comma 1, della Convenzione sui diritti del fanciullo del 20 novembre 1989, ratificata e resa esecutiva ai sensi della legge 27 maggio 1991, n. 176». Tale convenzione rappresenta la fonte internazionale più importante in materia di promozione e tutela dei diritti dell'infanzia. Essa sancisce un generale divieto di discriminazione, per ragioni di razza, colore, sesso, lingua, religione, opinione politica, origine nazionale, etc., nel godimento dei diritti affermati nella Convenzione stessa, tra i quali figura anche il diritto all'istruzione.

Considerata la funzionalità del diritto all'istruzione allo sviluppo della persona sia nella sua dimensione individuale che sociale, non è mai stato revocato in dubbio che tale diritto dovesse essere riconosciuto anche agli stranieri. In tema di istruzione degli stranieri, la disposizione legislativa di riferimento è l'art. 38 del d.lgs. 286/1998 (testo unico in materia di immigrazione), il quale prevede che i minori stranieri presenti sul territorio siano soggetti all'obbligo scolastico e ad essi si applichino tutte le disposizioni vigenti in materia di diritto all'istruzione, di accesso ai servizi educativi, di partecipazione alla vita della comunità scolastica. L'effettività del diritto allo studio è garantita dallo Stato, dalle Regioni e dagli enti locali anche mediante l'attivazione di appositi corsi ed iniziative per l'apprendimento della lingua italiana. Lo stesso articolo 38 prevede che "la comunità scolastica accoglie le differenze linguistiche e culturali come valore da porre a fondamento del rispetto reciproco, dello scambio tra le culture e della tolleranza; a tale fine promuove e favorisce iniziative volte alla accoglienza, alla tutela della cultura e della lingua d'origine e alla realizzazione di attività interculturali comuni". L'art. 45 del d.P.R. 394/1999 (regolamento di attuazione al testo unico in materia di immigrazione) prevede che "i minori stranieri presenti sul territorio nazionale hanno diritto all'istruzione indipendentemente dalla regolarità della posizione in ordine al loro soggiorno, nelle forme e nei modi previsti per i cittadini italiani". Al riguardo l'articolo 6 d.lgs. 286/1998 esclude espressamente i provvedimenti attinenti alle prestazioni scolastiche obbligatorie dagli ambiti per i quali deve essere esibito il permesso di soggiorno.

Per quanto riguarda la durata dell'obbligo formativo – come abbiamo visto al paragrafo 4 – con riferimento ai minori stranieri si ritiene che essa debba essere collegata, funzionalmente, al conseguimento di un titolo di studio. Ciò al fine di evitare che un minore privo di documenti debba abbandonare gli studi al compimento della maggiore età senza





aver conseguito il titolo di studio (di scuola secondaria di secondo grado), che nel sistema italiano si ottiene generalmente dopo il compimento del diciottesimo anno di età. Sul punto soccorre anche l'interpretazione della Corte europea dei diritti dell'uomo, nel precisare che il diritto all'istruzione non si esaurisce nell'accesso alle strutture scolastiche, ma deve concretarsi anche nella possibilità di trarre vantaggio dall'istruzione ricevuta, vedendosi riconoscere ufficialmente gli studi compiuti (si ricorda che il diritto all'istruzione trova riconosciuto all'art. 2 del Prot. n. 1 alla Cedu). E a conferma di tale interpretazione, il Consiglio di Stato ha sottolineato la necessità di consentire il completamento degli studi allo straniero che ha raggiunto la maggiore età, poiché negare il conseguimento del titolo al termine di un percorso di studi «rischia di condurre a risultati irragionevoli», avendo «l'inaccettabile effetto di impedire al cittadino straniero il completamento del corso di studi superiore per la sola ragione che è diventato maggiorenne» (cfr. Consiglio di Stato, sent. 27 febbraio 2007, n. 1734).

Ai sensi del già citato art. 45, l'iscrizione dei minori stranieri nelle scuole italiane di ogni ordine e grado avviene nei modi e alle condizioni previste per i minori italiani e può essere richiesta in qualunque periodo dell'anno scolastico. In particolare si prevede che i minori stranieri siano iscritti alla classe corrispondente all'età anagrafica, salvo che il collegio dei docenti deliberi l'iscrizione a una classe diversa, tenendo conto, tra i vari aspetti: dell'ordinamento degli studi nel paese di provenienza, che può determinare l'iscrizione a una classe immediatamente inferiore o superiore rispetto a quella corrispondente all'età anagrafica; del corso di studi eventualmente seguito nel paese di provenienza; del titolo di studio eventualmente posseduto; dell'accertamento di competenze, abilità e livelli di preparazione. Spetta al collegio dei docenti formulare le proposte per la ripartizione degli alunni stranieri nelle classi, evitando comunque la costituzione di classi in cui risulti predominante la presenza di alunni stranieri.

Sul punto sono intervenute alcune circolari amministrative, tra le quali si segnala la circolare del Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca dell'8 gennaio 2010, che ha previsto un limite al numero degli alunni stranieri da distribuire in ciascuna classe scolastica in modo da non superare «di norma» la soglia del 30%. L'indicazione può essere derogata dal direttore generale dell'ufficio scolastico regionale in determinate circostanze, come ad esempio in caso di alunni stranieri nati in Italia che abbiano un'adeguata competenza della lingua italiana, o per ragioni di continuità didattica di classi già composte nell'anno trascorso, o ancora in caso di necessità per l'assenza di soluzioni alternative. Tale circolare è richiamata da ultimo anche nella circolare n. 51 del 18 dicembre 2014, recante "Iscrizioni alle scuole dell'infanzia e alle scuole di ogni ordine e grado per l'anno scolastico 2015/2016", la quale prevede che per gli alunni con cittadinanza non italiana si applicano le medesime procedure di iscrizione previste per gli alunni con cittadinanza italiana. In relazione alla distribuzione degli alunni con cittadinanza non italiana, si precisa che è necessario programmare il flusso delle iscrizioni con azioni concertate e attivate territorialmente con l'Ente locale e la Prefettura e gestite in modo strategico dagli Uffici Scolastici Regionali, fissando – di norma – dei limiti massimi di presenza nelle singole classi di studenti con cittadinanza non italiana con ridotta conoscenza della lingua italiana. La circolare precisa altresì che ai sensi dell'art. 26 del decreto legislativo 19 gennaio 2007, n. 251, i minori titolari dello status di rifugiato o dello status di protezione sussidiaria hanno



accesso – come peraltro i minori stranieri non accompagnati – agli studi di ogni ordine e grado, secondo le modalità previste per i cittadini italiani. Si rammenta inoltre che anche per gli alunni con cittadinanza non italiana sprovvisti di codice fiscale è consentito effettuare la domanda di iscrizione on line. Una funzione di sistema, infatti, consente la creazione di un cosiddetto “codice provvisorio”, che, appena possibile, l’istituzione scolastica dovrà sostituire sul portale SIDI con il codice fiscale definitivo. La circolare richiama, infine, la nota prot. n. 2787 del 20 aprile 2011 della Direzione Generale per gli Ordinamenti Scolastici e per l’Autonomia Scolastica, in ordine alle modalità di applicazione delle norme relative al riconoscimento di titoli di studio e certificazioni straniere.

Per una compiuta disamina delle problematiche e delle indicazioni operative in tema di integrazione scolastica degli alunni stranieri occorre inoltre fare riferimento alle “Linee guida per l’accoglienza e l’integrazione degli alunni stranieri”, adottate nel febbraio 2014. Nell’ambito di tali Linee guida una specifica attenzione è dedicata proprio alla lingua, al fine di accompagnare e sostenere lo sviluppo linguistico degli alunni stranieri, consentendo loro di impadronirsi in modo pieno e ricco della lingua e delle sue funzioni. Ciò comporta l’elaborazione di modelli organizzativi e di percorsi dedicati, nella consapevolezza che il percorso didattico dell’italiano L2 è un compito “innovativo che si discosta sia dell’insegnamento di una lingua materna semplificata, sia da quello di una lingua straniera”. Positiva al riguardo la differente modulazione dei percorsi di insegnamento della lingua italiana, per neo-arrivati e nelle successive fasi di inserimento. Viene inoltre ribadito il principio secondo il quale, per imparare rapidamente la lingua italiana l’alunno straniero deve innanzitutto essere inserito nella classe di appartenenza, individuando come strumento essenziale per realizzare una partecipazione attiva quello dei laboratori linguistici “che restano l’anello decisivo di tutto il sistema di integrazione”. Nelle Linee guida si dà altresì atto dell’importanza del plurilinguismo nella scuola, indicando tra le modalità di riconoscimento della diversità linguistica anche l’insegnamento delle lingue non comunitarie diffuse tra gli allievi (arabo, cinese, russo, giapponese), mediante corsi di insegnamento aperti agli alunni madrelingua e agli alunni italiani.

In conformità a tale quadro normativo e giurisprudenziale, molte leggi regionali in materia di integrazione dei cittadini stranieri hanno espressamente affermato il diritto dei minori stranieri presenti sul territorio regionale all’accesso ai servizi per l’infanzia, ai servizi scolastici e agli altri interventi previsti in materia di diritto allo studio, in condizione di parità con i minori italiani (si veda ad esempio l’art. 6, comma 41, della l.r. Toscana 29/2009).

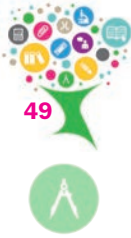
Nessuna distinzione viene operata con riferimento all’accesso agli interventi per il diritto allo studio, anche non destinati alla generalità degli studenti, come borse di studio, prestiti d’onore e servizi abitativi che vengono riconosciuti a tutti gli studenti, italiani e stranieri, in condizione di parità. In riferimento a tali prestazioni, viene espressamente esclusa la condizione di reciprocità (artt. 39 del d.lgs. 286/1998 e 46 del d.P.R. 394/1999). Al riguardo la Corte costituzionale ha avuto modo di precisare che neppure la condizione di residenza protratta sul territorio regionale può ritenersi conforme a Costituzione quale requisito di fruizione di finanziamenti, assegni di sostegno allo studio, sovvenzioni per l’apprendimento della lingue straniere. Misure di tale tipo si ispirano infatti ad una ragione giustificatrice, connessa al diritto allo studio, che – a parere della Corte – non ha alcun rapporto con “la durata della residenza” (sent. 222/2013, si veda anche 2/2013).





Bibliografia

- Angelini F., Benvenuti M. (a cura di), *Le dimensioni costituzionali dell'istruzione*, Napoli, 2014.
- Benvenuti M., *L'istruzione come diritto sociale*, in Angelini F., Benvenuti M. (a cura di), *Le dimensioni costituzionali dell'istruzione*, Napoli, 2014, pp. 147 ss.
- Biondi Dal Monte F., *Dai diritti sociali alla cittadinanza. La condizione giuridica dello straniero tra ordinamento italiano e prospettive sovranazionali*, Torino, 2013 (in part. pp. 174 -197).
- Catelani A., *Diritto all'istruzione e pluralismo scolastico*, in <http://www.pensareildiritto.it/>
- Codini E., *Il diritto allo studio e alla formazione professionale e culturale*, in Codini E., Cutini R., Ferreo M., Olivani P., Pannizzut D., Pompei D., *I diritti sociali degli stranieri*, Torino, 2009, pp. 39 ss.
- Colapietro C., *Diritti dei disabili e Costituzione*, Napoli, 2011.
- Ferrajoli C.F., *Il diritto all'istruzione dei migranti. Il ruolo delle Regioni*, in Ronchetti L. (a cura di), *I diritti di cittadinanza dei migranti. Il ruolo delle Regioni*, Milano, 2012, pp. 211 ss.
- Fontana G., Art. 33, in Bifulco R., Celotto A., Olivetti M. (a cura di), *Commentario alla Costituzione*, I, Torino, 2006, pp. 675 ss.
- Fontana G., *La libertà di insegnamento*, in Angelini F., Benvenuti M. (a cura di), *Le dimensioni costituzionali dell'istruzione*, Napoli, 2014, pp. 99 ss.
- Marzuoli C., *Istruzione e servizio pubblico*, Bologna, 2003.
- Mattioni A., *Scuola pubblica e scuola privata*, in *Dig. pubbl.*, vol. XIII, Torino, 1997.
- Moro C., *Leguaglianza sostanziale e il diritto allo studio: una svolta della giurisprudenza costituzionale*, in *Giurisprudenza costituzionale*, 1987, pp. 3064 ss.
- Nocera S., *Il diritto alla partecipazione scolastica. Normativa e giurisprudenza per la piena partecipazione scolastica degli alunni con disabilità*, Vicalvi (FR), 2015.
- Pace A., *Il diritto all'istruzione nel tempo di crisi*, in *Diritto e società*, 2013, pp. 31 ss.
- Penasa S., *La persona e la funzione promozionale della scuola: la realizzazione del disegno costituzionale e il necessario ruolo dei poteri pubblici. I casi dell'istruzione delle persone disabili e degli alunni stranieri*, in Cortese F. (a cura di), *Tra amministrazione e scuola. Snodi e crocevia del diritto scolastico italiano*, Napoli, 2014.
- Poggi A.M., Art. 34, in Bifulco R., Celotto A., Olivetti M. (a cura di), *Commentario alla Costituzione*, I, Torino, 2006, pp. 699 ss.
- Pototschnig U., *Insegnamento, istruzione, scuola*, in *Scritti scelti*, Padova, 1999.
- Rodotà S., *Il diritto di avere diritti*, Roma-Bari, 2012.
- Rossi E., Biondi Dal Monte F., Vrenna M., *La governance dell'immigrazione. Diritti, politiche e competenze*, Bologna, 2013.
- Ruggeri A., *Diritto all'istruzione*, in *Rivista giuridica della scuola*, 2008, pp. 769 ss.
- Sandulli A., *Istruzione*, in Cassese S. (a cura di), *Dizionario di diritto pubblico*, vol. IV, Milano, 2006, pp. 3305 ss.
- Saraceno C., Sartor N., Sciortino G. (a cura di), *Stranieri e disuguali*, Bologna, 2013.
- Troilo S., *I "nuovi" diritti sociali: la parabola dell'integrazione scolastica dei disabili*, in Cavasino E., Scala G., Verde G. (a cura di), *I diritti sociali dal riconoscimento alla garanzia. Il ruolo della giurisprudenza*, Napoli, 2013
- Vigilanti C.S., *Il diritto all'istruzione dei disabili come paradigma della tutela dei diritti sociali*, 7 marzo 2012, in <http://www.forumcostituzionale.it/>
- Violini L., Art. 38, in Bifulco R., Celotto A., Olivetti M. (a cura di), *Commentario alla Costituzione*, I, Torino, 2006, pp. 775 ss.
- Zincone G. (a cura di), *Immigrazione: segnali di integrazione. Sanità, scuola e casa*, Bologna, 2009.



Il diritto all'educazione in Francia

di **Soraya Ben Faid**

Institut international des droits de l'homme et de la paix



Introduzione

Il diritto all'educazione è un diritto fondamentale a cui ogni persona deve essere messo in condizione di accedere, non solo per poter costruire se stessa, ma anche per potersi costruire un futuro. Questo diritto è riconosciuto a livello internazionale, in particolare nel Preambolo e dall'art. 26 della Dichiarazione Universale dei Diritti Umani del 1948 e dall'art. 13 del Patto internazionale sui diritti economici, sociali e culturali, che rappresenta la traduzione giuridica della Dichiarazione Universale. Il diritto all'educazione è garantito anche dagli articoli 28 e 29 della Convenzione Internazionale sui Diritti dell'Infanzia del 1989. Questi testi accolgono una concezione del diritto all'educazione come fine a se stesso, consentendo ai singoli individui di realizzarsi nella società, ma anche come mezzo per riuscire, in particolare, nel rispetto dei diritti umani o per costruire società più tolleranti. In effetti, l'educazione è un mezzo per trasmettere a tutti gli individui, e soprattutto alle nuove generazioni, i valori fondamentali della società, ma anche per fornire loro gli strumenti per garantire che gli errori del passato non si ripetano.

Tale diritto all'educazione sancito a livello internazionale ed europeo, lo è anche nell'ordinamento francese. Tuttavia, originariamente era apparso con il termine di "istruzione", a causa della distinzione fatta a suo tempo, tra educazione, intesa come attribuibile ai genitori, e istruzione, ruolo attribuito di fatto alla scuola e limitato alla trasmissione del sapere e alla formazione intellettuale degli studenti. Oggi, questa distinzione non regge più e il termine "istruzione", quando si parla di istruzione pubblica deve essere riferito a "educazione".

Il riconoscimento del diritto all'educazione, in Francia, è stato sancito per la prima volta con la legge Guizot (dal nome del Ministro della Pubblica Istruzione del tempo, François Guizot) che ha costretto i Comuni ad aprire scuole primarie per i bambini maschi; in seguito con la legge Falloux del 1850 (dal nome del ministro Alfred de Falloux), sono state aperte scuole comunali anche per le bambine; e, infine, con le leggi Jules Ferry del 1881 e del 1882 è stata sancita l'istruzione primaria obbligatoria, laica e gratuita per bambini e bambine tra i 6 e i 13 anni. Queste disposizioni sono state successivamente estese alle scuole secondarie e ai licei.





Solo dopo la Seconda Guerra mondiale, con la nascita della Quarta Repubblica e l'adozione della Costituzione del 1946, è stato sancito il riconoscimento costituzionale del diritto all'educazione. Il suo Preambolo afferma: "La Nazione garantisce parità di accesso di bambini e adulti all'istruzione, alla formazione professionale e alla cultura. L'organizzazione della pubblica istruzione gratuita e laica a tutti i livelli è un dovere dello Stato". Il diritto all'educazione, dunque, in Francia, è un diritto fondamentale, protetto al livello più alto della gerarchia delle norme. Oggi come allora, resta invariato il valore costituzionale del Preambolo della Costituzione del 1946, consacrato poi dal Consiglio costituzionale nella sua decisione del 16/7/1971 (decisione n. 71-44 DC): il Preambolo della Costituzione del 4/10/1958, testo costituzionale di riferimento in Francia, fa esplicita menzione al Preambolo del 1946.

Questi molteplici testi, che abbiano valore legislativo o costituzionale, hanno permesso lo sviluppo della pubblica istruzione e dei principi che la governano, però, nonostante l'ideale espresso nei testi, persistono disegualianze nel rispetto effettivo del diritto all'educazione.

I principi che disciplinano il sistema francese

La libertà di insegnamento, i principi di gratuità, di neutralità e di laicità oltre all'istruzione obbligatoria sono i fondamenti che disciplinano il sistema educativo francese, destinato a fornire l'accesso all'istruzione al maggior numero di persone possibile.

La libertà di insegnamento, in Francia, implica la possibilità di creare scuole private accanto alle pubbliche, lo Stato non ha il monopolio in materia di istruzione. Questa libertà rappresenta una modalità di espressione della libertà di coscienza e di religione, così come della stessa libertà di espressione. Tuttavia, lo Stato è l'unico che possa rilasciare diplomi e lauree, la regolamentazione degli esami avviene quindi a livello nazionale. Le istituzioni scolastiche private sono soggette a un controllo statale, che abbiano o meno un contratto con lo Stato stesso. Una struttura sotto contratto ha la possibilità di ricevere aiuti da parte dello Stato. Il valore costituzionale del principio della libertà di insegnamento è stato riconosciuto dalla decisione costituzionale del 1977 secondo cui la libertà di insegnamento "è uno dei principi fondamentali riconosciuti dalle leggi della Repubblica, ribadite nel Preambolo della Costituzione del 1946 e alle quali, la Costituzione del 1958 ha conferito valore costituzionale" (decisione n. 77-87 DC).

Il principio di gratuità, implica che l'insegnamento sia gratuito nelle scuole pubbliche, ma anche che i libri di testo siano gratuiti fino alla terza classe delle scuole medie (principio esteso anche alle scuole superiori in base alle Regioni). Questo principio di gratuità è stato creato grazie alla legge del 16/6/1881 per l'istruzione primaria e con la legge del 31/5/1933 per l'istruzione secondaria. Tale principio consente di evitare la creazione di barriere, a causa delle risorse economiche familiari, per l'accesso a scuola e consente a tutti l'accesso all'istruzione di base. Su questo punto, la Francia va ben oltre le raccomandazioni della maggior parte dei testi sovranazionali che generalmente fissano come gratuita solo l'istruzione primaria, e ha scelto di non limitare la gratuità alle classi della scuola dell'obbligo (si veda sotto), in quanto anche la scuola materna è gratuita.



Il principio di neutralità in materia di istruzione parte dal principio della neutralità del servizio pubblico che rappresenta il corollario del principio di uguaglianza di fronte alla legge. Tale principio di neutralità implica che il servizio sia fornito senza fare riferimento ad opinioni politiche, fedi religiose (cfr. laicità) o idee filosofiche dei funzionari o degli utenti del servizio e, in questo caso, del personale delle istituzioni pubbliche, degli studenti e dei loro genitori. Il principio di neutralità ha come corollario il principio di laicità, richiesto agli insegnanti.

Il principio di laicità. In Francia, l'insegnamento è laico dalla legge del 28/3/1882 e la legge del 30/10/1886, principio poi ribadito nel 1905 quando fu stabilita la laicità dello Stato. La laicità nell'istruzione pubblica implica diversi aspetti: in primo luogo, l'assenza di un insegnamento religioso nei programmi scolastici; poi, un obbligo di neutralità da parte del personale scolastico e, infine, il divieto di proselitismo. Ciò al fine di rispettare le convinzioni e la fede degli studenti e dei loro genitori.

Tra la fine del XX secolo e l'inizio del XXI secolo, alcune pratiche religiose hanno sollevato interrogativi in merito al principio di laicità nell'istruzione pubblica, cosa che ha portato alla creazione, nel 2003, di una Commissione indipendente per indagare sull'attuazione del principio di laicità. In seguito, è stata emanata la legge del 15/3/2004 per regolamentare l'uso di simboli o abiti che manifestano un'appartenenza religiosa nelle scuole, negli istituti e nelle scuole superiori. Questa legge ha posto il divieto di indossare simboli religiosi evidenti nelle istituzioni pubbliche e ha riaffermato il rispetto del principio di laicità da parte degli studenti.

Inoltre, l'Osservatorio della laicità, ha elaborato una "Carta della laicità" che ricorda il diritto positivo in materia di principio di laicità in Francia. Questa Carta è stata inviata dal Ministro della Pubblica Istruzione, la signora Najat Vallaud-Belkacem, in occasione dell'anno scolastico 2015, ai genitori degli studenti in modo che la firmassero. Questo approccio è stato criticato, soprattutto a causa della mancanza del valore giuridico della Carta e il concetto di contrattualizzazione della laicità che ne deriva, che porterebbe ad indebolire maggiormente questo principio fondamentale della Repubblica invece di rafforzarlo. Inoltre, sono state mosse altre critiche nei confronti della legge del 15/3/2004 da parte di istituzioni internazionali come il Comitato dei Diritti Umani, che ritiene che alcuni effetti di questa legge non siano coerenti con gli obblighi internazionali della Francia in materia di rispetto della libertà di coscienza e di religione (ad esempio, l'esclusione dalla scuola di una persona che indossava il turbante sikh nel Comitato dei Diritti Umani, 1 novembre 2012, Bikramjit Singh, Com. n. 1852/2008, CCPR/C/106/D/1852/2008).

Infine, il diritto all'educazione implica un obbligo scolastico il cui limite di età si è evoluto nel corso del tempo, passando dai 13 anni del 1882, ai 14 del 1936 e ai 16 del 1959 (ordinanza n. 59-45). Così, oggi, i bambini tra i 6 e 16 anni sono obbligati a frequentare un istituto pubblico o privato, in caso contrario, i loro genitori potrebbero essere oggetto di un procedimento penale nei loro confronti; genitori che hanno tuttavia la possibilità di far studiare i figli a casa con periodici controlli per garantire che il bambino riceva un'istruzione e acquisisca conoscenze.

Alcune disposizioni sono state adottate anche per permettere ai ragazzi con più di 16 anni, che qualora lo desiderino, ma che non rientrano più nella scuola dell'obbligo, di





proseguire gli studi nonostante la potenziale opposizione da parte dei genitori. In effetti, la legge in materia di orientamento e di programmazione per il futuro della scuola del 23/4/2005 ha previsto la possibilità di fornire assistenza educativa nel caso in cui i genitori si oppongano al proseguimento degli studi dei loro figli oltre i 16 anni d'età. L'esistenza di queste disposizioni e principi porterebbe a pensare che l'accesso all'educazione sia garantito a tutti in Francia, purtroppo restano delle disuguaglianze.

L'esistenza di reali disuguaglianze

Malgrado il carattere fondamentale del diritto all'educazione, il suo riconoscimento a livello costituzionale, nonostante l'articolo L111-1 del Codice dell'educazione, in cui si afferma che "L'educazione è la prima priorità nazionale" e l'articolo L112-2 in cui si afferma che "Al fine di promuovere le pari opportunità, adeguate disposizioni rendono possibile l'accesso di ogni individuo, secondo le sue capacità e le sue esigenze particolari, ai diversi tipi o livelli di istruzione scolastica", permangono delle disparità di accesso all'educazione e al successo scolastico.

Il Difensore dei diritti è un'istituzione dello Stato pienamente indipendente, creata nel 2011, a cui sono state affidate dal governo due missioni: difendere coloro i cui diritti sono violati e ottenere la parità di accesso a tutti e tutte ai propri diritti. Nella sua relazione del 2015 al Comitato sui diritti del fanciullo, concernente l'attuazione della Convenzione internazionale sui diritti del fanciullo, il Difensore, pur riconoscendo i miglioramenti, deplora i maggiori problemi di accesso ai diritti per i bambini più vulnerabili, compresi i bambini disabili e i bambini migranti da soli o con la famiglia, e le disuguaglianze territoriali che ancora esistono in particolare per quanto concerne l'accesso all'educazione. Il Programma internazionale per la valutazione degli studenti (PISA) del 2012, nel frattempo, ha rilevato una correlazione tra il background socio-economico e le prestazioni, correlazione molto più forte in Francia che in molti altri paesi dell'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OSCE) e che, tra il 2003 e il 2012, il sistema educativo francese era diventato più diseguale, mettendo in evidenza la constatazione che un bambino appartenente ad un ambiente svantaggiato nel 2012 aveva meno probabilità di successo rispetto al 2003 e che gli alunni provenienti da famiglie di immigrati avevano il doppio delle probabilità di essere studenti in difficoltà.

Inoltre, se prendiamo l'esempio dei bambini con disabilità, allora non è affatto positivo constatare che queste disuguaglianze permangono, visto che le stesse disposizioni generali prevedono l'uguaglianza, e che le disposizioni specifiche sono state adottate per consentire la realizzazione di tale parità di accesso. Ma il diritto all'educazione come garantito dalla legge francese non si limita solo all'educazione dei bambini.

Il diritto all'educazione degli adulti

In Francia, il diritto all'educazione implica anche il diritto all'educazione per gli adulti. In effetti, l'educazione è un diritto per gli adulti, in particolare per coloro che desiderano integrare le proprie conoscenze, ma anche una necessità, in un momento in cui gli sviluppi tecnici e tecnologici sono rapidi e veloci. In Francia, l'accesso all'educazione per gli adulti è possibile in vari modi, anche attraverso gruppi di istituzioni educative pubbliche locali che mettono in comune le loro competenze e risorse per offrire formazione conti-



na per gli adulti (enti chiamati Greta che esistono da più di quaranta anni) o formazione continua offerta dalle università. La particolarità di questo sistema di formazione è che include un certo livello di flessibilità per essere veramente accessibile al pubblico a cui si rivolge (orari, formazione a distanza...). Tuttavia, le disparità esistenti per i bambini sono evidenti anche per gli adulti, tra cui l'influenza dell'origine sociale e del livello di formazione sulle loro competenze (Indagine internazionale sulla valutazione delle competenze degli adulti, PIAAC, condotta dall'OCSE).

Per far sì che le carenze dei bambini di oggi non diventino quelle degli adulti di domani, in un mondo in costante evoluzione, sembra necessaria la volontà di sviluppare una "formazione per tutta la vita".



Bibliografia

Codice dell'educazione (in francese), articolo L111-1 e L111-2 e Capitolo II con gli articoli L112-1 e seguenti.

Diritto all'educazione, applicazione e implementazione, Osservazione generale 13 sul diritto all'educazione (art. 13 del Patto internazionale sui diritti economici, sociali e culturali), 29 p.

I diritti dell'infanzia - Il diritto all'educazione - Scheda insegnamento 6, UNICEF, 2011, 4 p.

Gli Obiettivi di Sviluppo del Millennio: rapporto del 2013, Obiettivo 2: garantire l'educazione primaria universale, 4 p.

Relazione annuale dell'Osservatorio della laicità, Anno 2014-2015, 362 p.

Relazione annuale sulle attività, il Difensore dei diritti, 2014, 43 p.

Rapporto mondiale sulla formazione e l'educazione degli adulti - Sintesi, UNESCO, 2010, 10 p.

Rapporto mondiale sulla formazione e l'educazione degli adulti, UNESCO, 2010, 157 p.

Sintesi della relazione annuale dell'Osservatorio della laicità, Anno 2014-2015, 3 p.





54

Il diritto all'istruzione: stato di fatto e normative nella prassi educativo-formativa in Croazia*

di Ana Širanović

Università di Zagabria



Il sistema internazionale dei diritti umani, il cui cardine è rappresentato dalla Dichiarazione delle Nazioni Unite e dalla Dichiarazione universale dei diritti umani (Spajić-Vrkaš et al., 2004; Tomaševski, 2004), riconosce e garantisce giuridicamente ad ogni individuo il godimento dei *diritti umani*, tra i quali si ribadisce, per rilevanza, il *diritto all'istruzione*. Quest'ultimo si riferisce all'obbligo da parte degli stati firmatari delle convenzioni internazionali dei diritti umani di assicurare le condizioni ottimali, ossia di eliminare qualsiasi ostacolo, affinché ogni bambino e ogni adulto possano attraverso l'educazione e l'istruzione sviluppare le proprie doti naturali e raggiungere l'autonomia cognitiva, morale e sociale. In tal senso il diritto all'istruzione rappresenta la premessa per il godimento di numerosi altri diritti umani, ad esempio il diritto al lavoro, il diritto a partecipare a elezioni politiche democratiche. Il diritto all'istruzione, oltre al fatto che con esso si cerca di assicurare un migliore futuro per la società, garantisce anche la qualità dell'esperienza educativo-formativa dei bambini e dei giovani rispettivamente nella loro infanzia e in età giovanile.

Poiché i bambini non hanno accesso al voto politico, la tutela dei migliori interessi dei bambini, incluso il rispetto dei diritti dell'infanzia, è una responsabilità degli adulti (dei genitori, degli educatori, degli insegnanti e di tutti gli altri). Affinché gli adulti possano tutelare il diritto dei bambini all'istruzione è necessario che comprendano tutto ciò che esso implica e come riconoscerne le violazioni.

Pertanto in questo contributo si cercherà innanzi tutto di spiegare il diritto all'istruzione, richiamando poi esempi legati alla violazione di tale diritto nella prassi che include l'attività con i bambini e i giovani. Gli esempi di violazione del diritto all'istruzione verranno analizzati con l'ausilio del noto quadro teorico di Katarina Tomaševski (2006) che prevede quattro dimensioni del diritto all'istruzione: *disponibilità*, *accessibilità*, *accettabilità* e *adattabilità* dell'educazione e dell'istruzione.

Il diritto all'istruzione nel sistema internazionale dei diritti umani

Il diritto all'istruzione può essere definito sotto diverse prospettive (filosofica, sociologica, etica, giuridica) ma le definizioni globalmente accettate, accessibili a tutti e valide dal punto di vista giuridico si trovano in diversi documenti internazionali, regionali e nazionali



che sanciscono i diritti umani. Tali definizioni non sono sempre uguali ma se vengono analizzate complessivamente, quali parti di un insieme, esse offrono un quadro concettuale per la comprensione di questo diritto (Melchiorre, 2012).

Il diritto all'istruzione compare per la prima volta nel sistema globale dei diritti umani all'interno della Dichiarazione universale dei diritti umani delle Nazioni Unite del 1948. L'art. 26 cita che ogni individuo ha diritto all'istruzione e che l'istruzione elementare deve essere obbligatoria e gratuita, quella medio-superiore deve essere accessibile a tutti e quella superiore deve essere egualmente accessibile a tutti sulla base del merito. La Dichiarazione universale dei diritti umani, oltre all'accessibilità, specifica anche quali caratteristiche dovrebbe possedere l'istruzione: essere indirizzata alla promozione della comprensione, della tolleranza, dell'amicizia e della pace tra i popoli. Tuttavia, la Dichiarazione universale non è un documento giuridicamente vincolante ma piuttosto rappresenta una vocazione morale ai diritti umani. Il diritto all'istruzione è diventato un diritto regolamentato dalla legge solo diciotto anni più tardi, nel 1966, con l'adozione del Patto internazionale sui diritti economici, sociali e culturali. Quest'ultimo deriva dalla Dichiarazione universale sui diritti umani e, unitamente ad essa e al Patto internazionale sui diritti civili e politici, forma la Dichiarazione internazionale dei diritti che si fonda su oltre quaranta convenzioni giuridicamente vincolanti con le quali oggi vengono tutelati i diritti umani



Il diritto all'istruzione è stato ulteriormente definito nel 1989 nella Convenzione sui diritti dell'infanzia, documento specifico delle Nazioni Unite sui diritti dei bambini. La Convenzione, oltre a recepire le richieste formulate dai documenti precedenti, amplia il volume degli obblighi inerenti al diritto all'istruzione e vincola gli stati:

1. a informare i bambini, i genitori e la società in merito all'istruzione, all'orientamento scolastico e professionale;
2. ad adottare misure per promuovere la regolarità della frequenza scolastica e a diminuire il tasso di abbandono della scuola;
3. a promuovere la cooperazione internazionale nel settore dell'educazione, soprattutto nella prospettiva di eliminare l'analfabetismo nel mondo e facilitare l'accesso alle conoscenze scientifiche e tecniche e ai metodi di insegnamento moderni;
4. a indirizzare i bambini a sviluppare in tutta la loro potenzialità personalità, facoltà, attitudini mentali e fisiche, a promuovere il rispetto dei diritti umani e delle libertà fondamentali, dei genitori, della loro identità culturale, lingua e valori, nonché il rispetto delle civiltà diverse dalla loro;
5. a preparare i bambini ad assumere le responsabilità della vita in una società libera, in uno spirito di comprensione, di pace, di tolleranza, di uguaglianza tra i sessi e di amicizia tra tutti i popoli e a promuovere il rispetto della tutela dell'ambiente naturale;
6. ad applicare la disciplina scolastica in modo tale da rispettare la dignità dei bambini in quanto esseri umani.



La Repubblica di Croazia ha firmato e ratificato tutti i sopraelencati documenti il che significa che le leggi croate dovrebbero recepire il rispetto dei diritti umani in generale e, in specifico, il diritto all'istruzione. Che sia effettivamente così lo si può desumere anche dalla Costituzione della R. di Croazia, legge fondamentale dello stato, la quale nell'art. 65





sancisce che il diritto all'istruzione primaria è obbligatoria e gratuita e che l'istruzione secondaria e superiore sono egualmente accessibili a tutti sulla base del merito.

Il controllo del rispetto del diritto all'istruzione in Croazia viene effettuato attraverso la verifica dei dati rilevanti, dei singoli reclami dei cittadini, dei rapporti e delle relazioni degli organi dell'amministrazione pubblica e locale e dei soggetti giuridici. Quest'ultima azione si svolge attraverso gli *istituti dei garanti*, per esempio il Garante per l'infanzia, il Garante di genere e il Garante dei disabili. Oltre allo stato, anche tutti i cittadini croati, in primo luogo gli operatori educativi e formativi, sono tenuti a vigilare sul rispetto del diritto all'istruzione poiché si tratta di un obbligo derivante dai sopra menzionati documenti. Per poter adempiere a tale obbligo è essenziale comprendere bene il concetto del diritto all'istruzione e saper riconoscere quando esso viene violato. Nello svolgimento di tale compito, oltre alla definizione del diritto all'istruzione riportata in diversi documenti internazionali e di altro genere, può essere utile il menzionato quadro teorico di Katarina Tomaševski (2006), nell'ambito del quale il suddetto diritto viene spiegato con l'ausilio di quattro dimensioni: la *disponibilità*, l'*accessibilità*, l'*accettabilità*, e l'*adattabilità* dell'istruzione. A tal proposito nel prosieguo si vuole dare una breve descrizione del quadro della Tomaševski e riportare alcuni esempi di violazione del diritto all'istruzione nell'ambito del sistema educativo-formativo croato in ognuna delle quattro dimensioni.



Le dimensioni del diritto all'istruzione ed esempi di sua violazione nel sistema educativo-formativo croato

Le quattro dimensioni del diritto all'istruzione (disponibilità, accessibilità, accettabilità, e adattabilità) sono state delineate in base alle disposizioni contenute in diversi documenti sui diritti umani, alcuni dei quali sono stati qui già trattati. Si tratta di componenti essenziali del diritto all'istruzione, concetto formalmente accolto dalle Nazioni Unite (ONU, 1999).

La *disponibilità* dell'istruzione, in breve, si riferisce all'obbligo da parte dello stato di costituire e a finanziare istituzioni educativo-formative, di assicurare nel bilancio gli stanziamenti necessari e di fornire le risorse umane e materiali necessarie per assicurare l'indisturbato funzionamento dell'educazione e dell'istruzione. Lo stato, dunque, è tenuto innanzi tutto a garantire un numero sufficiente di istituzioni educativo-formative, soprattutto quelle dedite all'istruzione primaria che deve essere obbligatoria e gratuita, e il personale pedagogico necessario per il funzionamento qualitativamente soddisfacente di tali istituzioni. Nella Repubblica di Croazia la disponibilità di educazione e di istruzione in linea di principio raggiunge un livello soddisfacente. La maggior parte delle istituzioni educativo-formative vengono finanziate dallo stato, mentre l'art. 66 della Costituzione sancisce il fondamento giuridico che permette anche ai soggetti privati e a quelli giuridici di costituire istituzioni educativo-formative. Tuttavia, in Croazia sussistono alcune difficoltà riguardanti la disponibilità delle istituzioni educativo-formative. Si tratta, innanzi tutto, del fatto che un elevato numero di bambini non viene iscritto ai programmi di educazione e di istruzione prescolare soprattutto nei piccoli centri urbani e sulle isole ove si registra una carenza di asili (Garante dell'infanzia, 2014). Nell'educazione e nell'istruzione primaria il problema della disponibilità si riflette nella saturazione di numerosi istituti elementari.





Durante l'anno scolastico 2012/2013 (1), nel 1,95% delle scuole elementari le lezioni si svolgevano in tre turni e addirittura il 56,98% di scuole dovevano adottare il doppio turno (Garante dell'infanzia, 2013). Risulta particolarmente preoccupante il fatto che dall'inizio della crisi economica globale un ridotto numero di scuole elementari con pochi alunni in alcune città e sulle isole sono state soppresse (Garante dell'infanzia, 2014).

L'*accessibilità* dell'istruzione si riferisce all'eliminazione di qualsiasi ostacolo nell'accesso all'educazione e all'istruzione. Tali ostacoli possono essere di *tipo fisico o economico* e possono derivare anche dalla *discriminazione*. Nella Repubblica di Croazia molti bambini si confrontano con il problema dell'accessibilità alla scuola di carattere fisico ed economico. Nella maggior parte dei casi si tratta dell'assenza di trasporto organizzato degli alunni fino alle scuole elementari e della minaccia alla sicurezza dei bambini che per raggiungere il trasporto fino alla scuola devono coprire a piedi distanze di alcuni chilometri, spesso lungo le pericolose strade prive di marciapiedi e di illuminazione (Garante dell'infanzia, 2014). In alcuni piccoli centri e sulle isole non esiste alcuna forma di trasporto dei bambini fino all'asilo o alla scuola (Garante dell'infanzia, 2014). Il generale calo dello standard degli ultimi cinque anni ha causato l'insorgenza di un numero crescente di barriere economiche nell'accesso all'educazione e all'istruzione. I genitori sempre più spesso sono in difficoltà nel far fronte ai costi di trasporto dei bambini e all'acquisto dei libri di testo (Garante dell'infanzia, 2014), entrambe spese che lo stato in passato finanziava parzialmente o totalmente (2). Con l'abrogazione dei finanziamenti dal bilancio dello stato per gli scopi sopra citati la Croazia ha compiuto un passo indietro per quanto concerne l'obbligo di introdurre gradualmente l'istruzione gratuita e accessibile a tutti.



L'*accettabilità* dell'istruzione riguarda l'obbligo dello stato di assicurare l'educazione e l'istruzione secondo gli standard previsti ossia di qualità definita. Tale concetto prevede la libera scelta del tipo di istruzione, i programmi e i contenuti di qualità nonché i metodi di insegnamento e di valutazione validi e culturalmente adeguati. L'accettabilità, inoltre, sottintende anche la promozione dei diritti umani nell'educazione e nell'istruzione nonché l'adeguata applicazione di disciplina scolastica. Nella prassi educativo-formale croata si possono individuare numerose violazioni del diritto all'istruzione nella dimensione dell'accettabilità dell'istruzione. Il maggior numero di segnalazioni dei genitori e dei bambini pervenuti all'ufficio della Garante dell'infanzia nel 2013 riguardava i "comportamenti inadeguati, non professionali e non etici nei confronti dei bambini da parte degli operatori nell'educazione e nell'istruzione" (Garante dell'infanzia, 2014, p. 57).



Sono state individuate anche alcune criticità nei contenuti educativi e formativi, soprattutto dal punto di vista dei pari diritti e del trattamento egualitario nei confronti e nel rispetto delle diversità. Infatti, l'analisi quantitativa e qualitativa (Garante dell'infanzia, 2011) a cui sono stati sottoposti tutti i testi di storia nell'anno scolastico 2010/2011 ha messo in evidenza una notevole disparità per quanto riguarda la rappresentazione di genere, che trova espressione in una maggiore presenza di genere maschile in tutte le categorie prese in esame, sulle copertine dei libri di testo, nelle fotografie, nelle illustrazioni e anche nei testi. È emerso anche un approccio sproporzionato per quanto riguarda la rappresentazione di genere per mestieri. L'unica categoria in cui predominano le figure femminili





nei libri di testo è quella *del consorte/della consorte di qualche personaggio storico* (100% individui di sesso femminile), mentre in altre categorie di mestieri in cui predominano gli individui di sesso maschile, la presenza di sesso femminile è esigua: *il sovrano/la sovrana* (94,7%), *lo scienziato/la scienziata* (94,1%), *i militari* (99,5%), *lo sportivo/la sportiva* (85,1%), *il astronauta/la astronauta* (85,7%) e *il giornalista/la giornalista* (83,3%). Nei libri di testo di storia le donne compaiono principalmente come madri, mogli, figlie e vedove e vengono collocate nella sfera dei lavoro domestici e della moda, il che dimostra che i libri di testo prescritti sostengono e promuovono la visione stereotipata del ruolo sociale delle donne.

Anche l'*adattabilità* dell'istruzione riguarda la qualità dell'educazione e dell'istruzione e prevede l'obbligo dello stato di adeguare l'educazione e l'istruzione alle esigenze di diversi gruppi di bambini e di giovani: appartenenti alle minoranze, bambini con esigenze particolari, bambini profughi e tutti gli altri. L'*adattabilità*, quindi, riconduce all'esigenza di flessibilità nell'educazione e nell'istruzione, ossia alla necessità di adeguamento dell'educazione e dell'istruzione agli svariati bisogni di diversi alunni e non il contrario. Nell'ambito di questa dimensione del diritto all'istruzione andrebbe approfondita la questione dell'esame di maturità di stato quale forma standardizzata di verifica del sapere che è in vigore nella R. di Croazia a partire dall'anno scolastico 2009/2010. Il fine di verifica standardizzata del sapere è quello di ottenere risultati misurabili che hanno lo stesso valore per tutti (Bašić, 2007). In altre parole da tutti gli alunni, a prescindere dalle loro differenze e affinità individuali, si attende che all'esame di maturità di stato esprimano lo stesso livello di sapere, le stesse attitudini e le stesse competenze, ossia che si adeguino alle richieste poste dall'esame di maturità, il che è in contrasto con i criteri della dimensione dell'*adattabilità* dell'istruzione.

Gli esempi di violazione del diritto all'istruzione riportati dimostrano che tra le quattro dimensioni del diritto all'istruzione vi sono alcune sovrapposizioni, ovvero la violazione del diritto in una delle dimensioni spesso comporta un'ulteriore violazione in qualche altra delle tre dimensioni rimanenti. Pertanto va ribadito che il senso del quadro teorico della Tomaševski non risiede nella precisione di accostare un tipo di violazione del diritto ad una delle dimensioni del diritto all'istruzione, ma è piuttosto volto a facilitare la comprensione della complessa natura del concetto giuridico-politico del *diritto all'istruzione* e a semplificarne l'individuazione delle violazioni.

Alla fine è necessario dire che il significato della regolamentazione giuridico-politica del diritto all'istruzione a livello globale è indiscusso, tuttavia ai fini della realizzazione dell'educazione e dell'istruzione per tutti risultano determinanti le seguenti azioni: la denuncia, la sanzione e la prevenzione delle violazioni del diritto all'istruzione e la rettifica di procedimenti inadatti nell'educazione e nell'istruzione. In tal senso un approccio pedagogico di qualità – oltre all'insegnamento, al sostegno degli alunni e all'assicurazione di un ambiente adeguato allo studio – esige un ulteriore impegno per promuovere i diritti umani dell'infanzia e per far rispettare questi ultimi nella vita quotidiana.



Bibliografia

Bašić, S. (2007), *Nacionalni obrazovni standard – instrument kontroliranja učinkovitosti obrazovnog sustava, unapređivanja kvalitete nastave ili standardiziranja razvoja osobnosti? Pedagoška istraživanja*, vol. 4 (1), pp. 25-41.

Melchiorre, A. (2012), *Understanding the right to education I* [online]. HREA - Human Rights Education Associates. Scaricato da www.hrea.org [28 marzo 2012].

Pravobranitelj za djecu (2011) *Izvješće o radu pravobraniteljice za djecu 2010.*, [online], disponibile all'indirizzo <http://www.dijete.hr/hr/izvjemainmenu-93/izvjeo-radu-pravobranitelja-za-djecu-mainmenu-94.html> [5 febbraio 2015].

Pravobranitelj za djecu (2013) *Izvješće o radu pravobraniteljice za djecu 2011.*, [online], disponibile all'indirizzo <http://www.dijete.hr/hr/izvjemainmenu-93/izvjeo-radu-pravobranitelja-za-djecu-mainmenu-94.html> [5 febbraio 2015].

Pravobranitelj za djecu (2014) *Izvješće o radu pravobraniteljice za djecu 2013.*, [online] disponibile all'indirizzo <http://www.dijete.hr/hr/izvjemainmenu-93/izvjeo-radu-pravobranitelja-za-djecu-mainmenu-94.html> [5 febbraio 2015].

Spajčić-Vrkaš, V. et al. (2004) *Poučavati prava i slobode*, Zagreb, Istraživačko-obrazovni centar za ljudska prava i demokratsko građanstvo, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Tomaševski, K. (2004) *Manual on Rights-Based Education: Global Human Rights Requirements Made Simple*, Bangkok, UNESCO Bangkok.

Tomaševski, K. (2006) *Human rights obligations in education: The 4-A Scheme*, Nijmegen, Wolf Legal Publishers.

UN (1999) *Implementation of the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights: General Comment No. 13*, [online], disponibile all'indirizzo [http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/\(Symbol\)/ae1a0b126d068e868025683c003c8b3b?OpenDocument](http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/(Symbol)/ae1a0b126d068e868025683c003c8b3b?OpenDocument) [27 marzo 2014].



Note

* Una versione più ampia del presente contributo è stata pubblicata con il seguente titolo: Širanović, A. (2012), *Pravo na obrazovanje između zakonske regulative i prakse*, in Nikolić, M. (a cura di) *Unapređenje kvalitete života djece i mladih*, Tuzla, Udruženje za podršku i kreativni razvoj djece i mladih, pp. 63-73.

(1) Al momento della stesura del presente contributo non erano ancora disponibili i dati per gli anni scolastici 2013/2014 e 2014/2015. Va comunque ribadito che nell'ultimo decennio è stata registrata la tendenza verso la riduzione del triplo turno. Un elevato numero di scuole elementari croate (la metà) continua ad adottare il doppio turno (Garante dell'infanzia, 2013).

(2) *Libri di testo*: Nel periodo dal 2007 al 2009 il Governo della R. di Croazia ha finanziato per intero l'acquisto dei libri di testo per gli alunni delle classi elementari, mentre oggi il diritto ai libri di testo gratuiti è riconosciuto solo ad alcune categorie di alunni (ad es. figli degli invalidi di guerra).

Trasporto: "I decreti sul cofinanziamento del trasporto pubblico interurbano per gli alunni regolari delle scuole medie superiori, approvati dal Governo della R. di Croazia nel gennaio 2013 (per il periodo da gennaio a giugno 2013) e nell'agosto 2013 (per il periodo da settembre a dicembre 2013), come anche il decreto del 2012 e quello di gennaio 2014, prevedono solo il cofinanziamento del trasporto interurbano degli alunni delle scuole medie superiori e non di quello urbano. Molti alunni, visto che tali decreti prevedevano il suddetto cofinanziamento solo nel caso in cui la distanza tra abitazione e scuola superasse i cinque chilometri, non hanno potuto usufruire di questa agevolazione (Garante dell'infanzia, 2014, p. 54).







Parte seconda

Educazione come strumento per combattere la povertà



TRAINING MATRIX

① TRAININGS ON INTERCULTURAL ISSUES, ENVIRONMENT, SOCIAL INCLUSION, COOPERATION

PROJECT-BASED LEARNING
NON-FORMAL PARTICIPATIVE
DRAMA

②

I AM ACTUALLY STILL IN THE LEARNING PHASES

③

TO WRITE, PROPOSE AND CONDUCT A TRAINING WITH A TEAM AND EXPERIENCE FACILITATORS AND TRAINERS

④



Capitolo 1

Educazione di qualità per tutti per uno sviluppo sostenibile

di **Mario Biggeri e Caterina Arciprete**

Università di Firenze, ARCO Lab

Sustainable development begins with education
UNESCO, 2015

1.1 Introduzione

L'accesso ad un'istruzione di qualità per tutti è la condizione per migliorare la vita delle persone ed in generale per assicurare lo sviluppo sostenibile di ogni Paese. Guardando indietro si osserva che molti progressi sono stati compiuti in questo senso. Se da un lato nei paesi industrializzati la percentuale della popolazione con una formazione universitaria non è mai stata così elevata (UNESCO, 2015), anche i paesi in via di sviluppo hanno fatto grandi passi in avanti, come dimostrano i progressi compiuti nell'ambito dell'educazione primaria universale (1).

Questi segnali incoraggianti, tuttavia, raccontano solo parte della storia. Livelli crescenti di scolarizzazione, infatti, sono stati accompagnati da crescenti disuguaglianze nell'accesso e nella qualità dell'istruzione ricevuta. Andare a scuola non è garanzia di apprendimento e circa 103 milioni di giovani, di cui circa il 60% sono ragazze, continuano a non avere le competenze fondamentali di alfabetizzazione. Molti di questi lasciano la scuola prima del compimento del ciclo scolastico alimentando il fenomeno della cosiddetta "dispersione scolastica". Oggi pertanto assistiamo a una "global learning crisis" che colpisce soprattutto i più poveri, i più marginalizzati e le donne (UNESCO, 2013).

La scuola, il cui compito dovrebbe essere quello di "livellare" le disuguaglianze di origine, finisce in molti casi per rafforzarle e ciò succede sia nei paesi in via di sviluppo che nei paesi industrializzati.

In virtù di ciò, nei recenti "Sustainable Development Goals"(2), l'enfasi è stata posta sul raggiungimento di un'istruzione di qualità ed inclusiva, diversamente da quanto sancito all'interno dei "Millenium Development Goals" i quali attribuivano importanza unicamente ai tassi di scolarizzazione, indipendentemente dalla qualità del tipo di istruzione e dal livello di inclusione.

L'istruzione è da considerarsi come un catalizzatore dello sviluppo sostenibile: una popolazione istruita è un prerequisito per lo sviluppo umano, per la crescita economica, per





la qualità dell'ambiente, per la coesione sociale ed in generale è una condizione fondamentale per la realizzazione della giustizia sociale. Offrire un livello d'istruzione appropriato in termini di accesso e qualità è considerato pertanto un fattore fondamentale per spezzare la riproduzione intergenerazionale di varie forme d'ingiustizia, iniquità e deprivazione (OCSE, 2014).

Perché questo avvenga tutti devono avere le stesse opportunità di apprendimento indipendentemente dal Paese, dal contesto, dal background socio-economico della famiglia, dalla religione, dal genere. Oltre a questo, affinché l'istruzione diventi realmente volano di sviluppo sostenibile, è importante essa rafforzi non solo le competenze legate allo sviluppo cognitivo del bambino (come scrivere, leggere, fare i conti), ma anche competenze di altro tipo come il pensiero critico, l'attitudine al *problem solving*, lo spirito di cittadinanza, la salute mentale, la socialità, lo spirito comunitario ed il senso di responsabilità (Biggeri and Santi, 2012; Di Masi e Santi, 2012; Alkire, 2012; Biggeri et al 2011).

Il fenomeno della dispersione scolastica s'inserisce in questo dibattito in quanto rappresenta un fallimento del sistema scolastico e più in generale della società tutta. La dispersione si riferisce al fenomeno di lunga durata che si manifesta in differenti forme (assenteismo, problemi disciplinari, bocciature) e termina con il definitivo abbandono prematuro delle istituzioni scolastiche da parte dello studente/studentessa. La dispersione scolastica è un fenomeno allarmante diffuso sia nei paesi in via di sviluppo che nei paesi industrializzati come l'Italia dove circa uno studente su quattro abbandona la scuola statale superiore senza aver completato i cinque anni. La maggior parte di coloro che abbandonano la scuola prematuramente appartengono ai segmenti più svantaggiati della popolazione.

Risulta pertanto di stringente attualità la necessità di inquadrare il fenomeno della dispersione scolastica all'interno di un contesto macro di riferimento, di indagare quali sono le relazioni con la riproduzione e l'accentuarsi delle disuguaglianze e di investigare quali sono le principali cause di tale fenomeno.

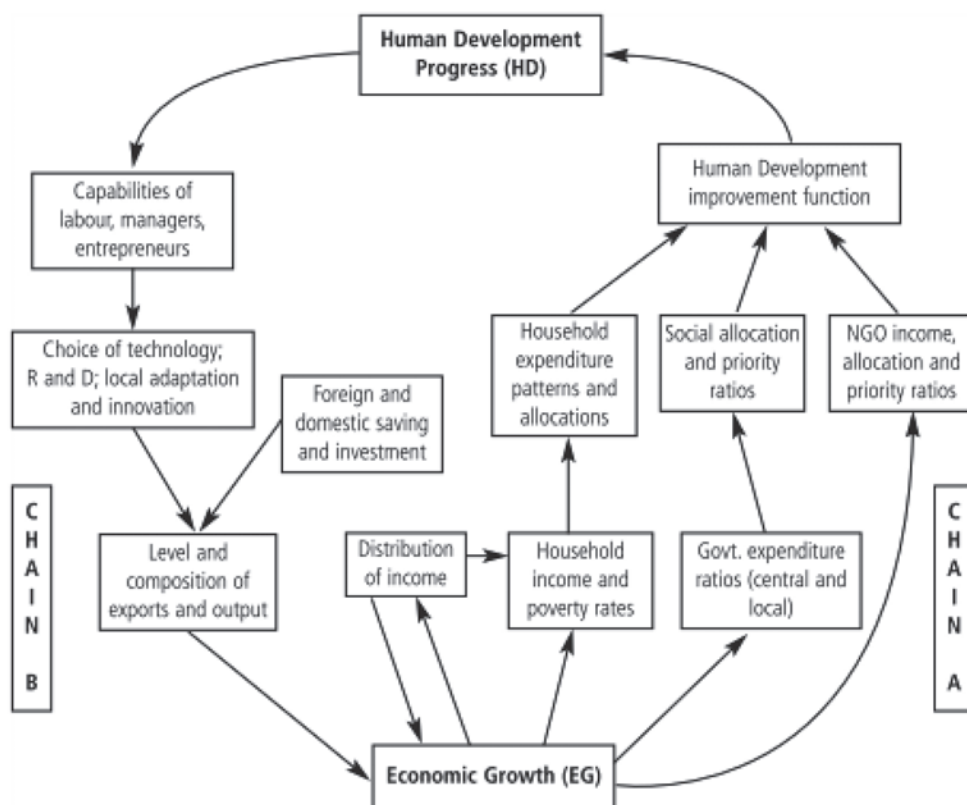
1.2 Disuguaglianza, povertà e dispersione scolastica: analisi delle loro relazioni

L'istruzione ha un ruolo strategico per la società. Essa è fondamentale per lo sviluppo di un Paese in quanto un livello d'istruzione più elevato si traduce nella produzione di capitale umano a livello aggregato, dunque è leva di produttività, innovazione, diffusione di conoscenza, creazione di lavoro e crescita economica (Lucas, 1988; Aghion e Howitt, 1998; Mankiw e Romer 1992; Nelson e Phelps, 1966; Hanushek e Kimko, 2000) (3). L'istruzione è altresì fondamentale per lo sviluppo individuale delle persone. Individui più istruiti non solo godono di un tenore di vita più elevato, ma hanno maggiori possibilità di realizzare le proprie scelte (Sen, 1999). L'istruzione, infatti, favorisce l'*agency individuale*, ovvero l'effettiva possibilità di perseguire ciò a cui gli individui attribuiscono valore e crea le condizioni per la *libertà di scelta*, ovvero la libertà di scegliere senza vincoli o costrizioni quali progetti di vita perseguire (Robeyns, 2006; Sen, 1999). Individui più istruiti, inoltre, tendono ad avere nel corso della vita migliori condizioni di salute (Arendt, 2005; Marmot, 2005) (4) e sono elettori più consapevoli (Hillygus, 2005; Sondheimer e Green, 2010). L'istruzione, dunque, da un lato è un investimento individuale che porta dei benefici privati agli individui, ma dall'altro è un bene pubblico (impuro) poiché ad essa sono associate esternalità positive

(Tresch, 2002) Tali esternalità non sono solamente di tipo strettamente economico come l'aumento degli investimenti, la diffusione delle nuove tecnologie e l'aumento delle entrate fiscali, ma sono anche di tipo non economico: un rafforzamento delle istituzioni e del senso dello Stato, un aumento delle donazioni filantropiche, un minore livello di criminalità, più in generale una maggiore coesione sociale (Preston e Green, 2003; Macmahon, 2006; 2009; World Bank, 2002).

L'istruzione ha dunque un ruolo fondamentale nel percorso di sviluppo di un paese e nell'innestare un processo di sviluppo umano. Si crea, infatti, nel sistema paese una sinergia tra crescita economia e sviluppo umano che può essere ben rappresentata dalla figura 1.

Figura 1. Catena causale tra sviluppo economico e crescita economica



Source: Ranis and Stewart, 2005.

L'istruzione non è solo capitale umano che entra nel sistema produttivo, è molto di più se letto in un'ottica non solo di crescita economica ma anche e soprattutto in termini di sviluppo umano e sostenibile (Volpi, 1994). L'aspetto più interessante, come riportato nel diagramma, è che i due obiettivi, crescita economica e progresso nello sviluppo umano e sostenibile, non sono necessariamente contrapposti ma possono essere complementari e instaurare delle sinergie (Merhotra e Biggeri, 2002).





Alla luce dei rendimenti individuali e sociali dell'istruzione e soprattutto del suo valore intrinseco e strumentale (Saito 2003, Unterhalter, 2003) a causa dei fallimenti del mercato e per criteri di efficienza allocativa e di giustizia sociale, l'istruzione è stata considerata un diritto umano e pertanto un livello minimo d'istruzione è assicurato nella quasi totalità degli Stati del mondo (Unesco, 2011).

Negli ultimi trent'anni la maggior parte dei paesi dell'OCSE ha assistito a un aumento della disuguaglianza interna e a una concomitante riduzione della mobilità sociale. Oggi nell'area OCSE il 10% più ricco della popolazione guadagna 9,5 volte più del 10% più povero. L'indice di GINI [il coefficiente di Gini, introdotto dallo statistico italiano Corrado Gini, è una misura della disuguaglianza di una distribuzione, n.d.c.] è aumentato in media di tre punti percentuali da 0,29 a 0,32 e l'Italia ha manifestato un trend peggiore della media degli altri Paesi (OECD, 2014). L'analisi dell'OCSE ha messo in luce come un aumento di disuguaglianza abbia avuto un impatto negativo e significativo sulla crescita di medio periodo dei paesi interessati.

Qual è il legame tra istruzione e disuguaglianza? Definita come "*the great equalizer*" dal politico americano Horace Mann nel 1848, l'istruzione può ridurre la riproduzione delle disuguaglianze sociali preesistenti, ovvero degli svantaggi che i figli acquisiscono in virtù della posizione occupazionale dei propri genitori. Ne consegue che un maggiore livello d'istruzione dovrebbe determinare una maggiore mobilità sociale comportando nel tempo una riduzione della povertà e della disuguaglianza.

La dispersione scolastica s'inserisce in questo quadro macro di riferimento come il processo innescato dall'interazione tra processi a livello macro, meso e micro che influenzano il comportamento degli individui fino al punto in cui essi rispondono con l'abbandono scolastico. La dispersione scolastica, come detto in precedenza, si configura come un fenomeno di lunga durata, piuttosto che come un singolo evento (Hunt, 2008). Si tratta di un processo che inizia nella prima infanzia, prima dell'ingresso del bambino a scuola. Lungo il percorso scolastico si manifesta in differenti forme: assenteismo, problemi disciplinari, voti scarsi, problemi di comportamento, bocciature. Termina, infine, con il definitivo abbandono prematuro delle istituzioni scolastiche. La maggior parte degli "*early school leavers*" possiede determinate caratteristiche: condizioni socio economiche svantaggiate, genitori con bassi livelli d'istruzione, appartiene a minoranze linguistico/religiose, ha problemi di apprendimento, ha delle disabilità, ha una storia d'immigrazione alle spalle (OCC, 2013; Tyler e Lofstrom, 2009).

Coloro che lasciano la scuola prematuramente hanno più probabilità rispetto a quelli che completano gli studi di essere disoccupati, di avere lavori precari, di avere peggiori condizioni di salute; essi sono più a rischio di devianza, esclusione sociale, e di marginalizzazione, e in generale hanno una maggiore probabilità di rimanere a carico dello Stato durante la loro vita e di perpetuare – se non peggiorare la condizione economica della famiglia di origine (Levin *et al.* 2006; Rumberger e Lamb, 2003). La dispersione scolastica si presenta così come un canale di stratificazione della disuguaglianza sociale.

È per questo che a livello macroeconomico la dispersione scolastica da un lato è associata a un rafforzamento delle disuguaglianze preesistenti e quindi al fallimento dello Stato nel garantire un'istruzione inclusiva che sia volano di mobilità sociale; dall'altro mina la crescita economica poiché rappresenta un doppio costo per lo Stato: perdita di capitale umano potenziale e aumento della spesa pubblica (Brunello e De Paola, 2013).



Alla luce di queste nozioni, l'OCSE raccomanda agli Stati l'adozione di politiche redistributive che affrontino il problema del sotto investimento in istruzione da parte degli individui che appartengono a fasce basse di reddito. Ed è altresì alla luce di questo quadro teorico che la Strategia Europa 2020 ha inserito come traguardo quello di migliorare i livelli d'istruzione, e in particolare di ridurre i tassi di dispersione scolastica al di sotto del 10%.

1.3 Drivers della dispersione scolastica

Perché alcuni individui sono più a rischio di dispersione scolastica rispetto ad altri? Quali sono i fattori che contribuiscono ad allontanare gli studenti dalla scuola? Considerando che la dispersione scolastica è un processo dinamico le cui basi sono poste fin dalla prima infanzia, un'analisi delle cause incomincia proprio da fattori legati al contesto familiare, a questi si vanno aggiungendo nel corso della vita i fattori legati alla storia personale dell'individuo, i fattori legati alle caratteristiche della scuola e alle caratteristiche della comunità di riferimento ed infine su tutto hanno un impatto le politiche macroeconomiche del Paese.

A livello familiare, si osserva che la famiglia esercita una forte influenza sull'attitudine dei ragazzi nei confronti della scuola fin dalla loro nascita, predisponendo le capacità effettive di apprendimento, il loro grado di autonomia e di *agency* (Comim, 2011). Il grado d'istruzione ed il tipo di professione dei genitori, le aspirazioni professionali dei genitori nei confronti dei figli, la qualità e la quantità del tempo che i genitori possono dedicare ai figli sono tutte determinanti dell'andamento scolastico. Le risorse economiche di una famiglia sono chiaramente altresì determinanti, eppure l'impatto della povertà sulle scelte scolastiche non è scontato. Nella maggior parte dei casi, infatti, non è la povertà economica di per sé, ma i fattori a essa correlati come la disgregazione familiare a spiegare la dispersione scolastica.

A livello individuale, studenti con un basso rendimento scolastico e con un passato di bocciature sono più a rischio di dispersione scolastica rispetto agli altri (Rumemberg 2004; Dustmann e Van Soest, 2008, Dalton et al, 2009). Non solo, anche le ragazze che incorrono in una gravidanza precoce (Allensworth, 2005); chi ha problemi di comportamento (Entwisle et al 2004) e chi ha bisogni educativi speciali (Peters, 2003). In questi casi vi è un chiaro disallineamento tra bisogni ed aspettative degli studenti (o delle famiglie) e offerta della scuola. Tale *mismatch* è facile che si concluda con una rottura del legame studente/scuola e dunque col definitivo abbandono delle istituzioni scolastiche.

A livello delle istituzioni scolastiche, una scuola è inclusiva proprio nella misura in cui riesce a contenere l'allontanamento degli studenti provenienti da *background* socio economici più svantaggiati. Affinché questo avvenga, le scuole devono avere le risorse economiche per assicurare agli insegnanti le condizioni migliori per esercitare il proprio lavoro, ed agli studenti il materiale e gli spazi di cui hanno bisogno. Oltre alle risorse economiche, esistono metodi pedagogici inclusivi che mirano a dare a tutti le stesse opportunità di apprendimento.

A livello di sistema scolastico, curricula diversificati, possibilità di accedere a una pluralità di percorsi formativi e di cambiare in itinere i percorsi (Rumemberg e Lamb, 2013), un utilizzo corretto del Piano Educativo Individualizzato (PEI), e un limite più elevato di età dell'istruzione obbligatoria (Lamb et al. 2011) sono tutti fattori che possono concorrere ad arginare il fenomeno della dispersione.





Nella realtà, si osserva, invece, molto spesso il contrario di quanto descritto: classi numerose, programmi e curricula rigidi, obbligatorietà di scegliere il proprio percorso scolastico in maniera precoce rispetto al grado di maturazione dello studente, poca partecipazione degli studenti nelle attività delle scuole e soprattutto ridotta disponibilità di risorse economiche.



Le caratteristiche della comunità concorrono altresì ad influenzare le possibilità che uno studente porti a compimento il proprio percorso scolastico oppure no. Comunità disgregate, prive d'infrastrutture di base di qualità, caratterizzate da diffusi livelli di povertà, e con opportunità di lavoro a basso costo, difficilmente costruiscono un ecosistema in cui l'individuo ha la reale opportunità di conseguire un'istruzione secondaria di qualità. Al contrario, in tali contesti di riferimento, è più probabile che manchino le condizioni strutturali per assicurare un'istruzione di qualità ed inclusiva. In tali ambienti lo Stato e le istituzioni ad esso collegate (come la scuola) è facile che vengano percepiti come organi di controllo e di sanzione e pertanto è probabile che suscitino nello studente dei comportamenti di sfiducia e rifiuto.

Tutti questi fattori vanno analizzati alla luce del contesto nazionale e delle politiche che vengono adottate in materia di istruzione, ma più in generale in tema di sviluppo. Infatti, il sistema d'istruzione non può essere pensato a sé stante. Le risorse umane, istituzionali, finanziarie che uno Stato e una regione dedicano all'istruzione, sono fondamentali. Le risorse vanno destinate non soltanto all'ammodernamento e alla messa a sicurezze delle strutture; ma soprattutto vanno utilizzate per formare e aggiornare gli insegnanti e per metterli nelle condizioni di esercitare il loro lavoro nel migliore dei modi. La capacità di coinvolgere gli insegnanti e di supportarli è fondamentale. Sono loro il canale del cambiamento.

In conclusione, si osserva che i fattori che possono ostacolare il completamento degli studi sono molteplici, alcuni sono ascrivibili alla storia privata dell'individuo e della sua famiglia, ma altri riguardano la comunità di riferimento e la società nel suo complesso. L'influenza della famiglia è determinante laddove il contesto di riferimento fallisce nell'esercitare un ruolo di sostegno alla performance scolastica. Se poi lo studente si trova all'intersezione tra un background familiare svantaggiato, una comunità di riferimento disgregata e un ambiente scolastico privato delle risorse umane ed economiche per assicurare una buona qualità del servizio, è evidente che le possibilità di portare a termine con successo il ciclo di studi diminuiscono drasticamente. Essendo dunque, il peso della famiglia decisivo, il fenomeno della dispersione scolastica si lega saldamente a quello della mancata mobilità sociale e al rafforzamento della disuguaglianza nel medio e lungo termine.

1.4 Costi della dispersione

La dispersione scolastica è un costo che nessuno Stato consapevole e lungimirante è in grado di sostenere. Infatti, i costi della dispersione scolastica sono imponenti e ricadono sugli individui, sulla fiscalità dello Stato, sulla società più nel suo complesso, nel breve, medio e lungo termine.

In termini di costi individuali, gli individui che lasciano prematuramente la scuola guadagnano nel corso della propria vita significativamente di meno rispetto a coloro che hanno un diploma comportando una diminuzione del PIL derivante dalla perdita di capitale umano che può arrivare a pesare circa il 7% del PIL (Checchi et al. 2014).



Oltre alla perdita del PIL, la dispersione scolastica si traduce in un minore gettito fiscale, un aumento delle spese sanitarie (Stuit e Sprigner, 2010), un aumento dei costi per la sicurezza, in generale un aumento delle spese di welfare. Con riferimento al contesto statunitense, ad esempio, è stato misurato che se il governo riuscisse a dimezzare le cifre della dispersione scolastica, esso riuscirebbe a guadagnare circa 45 miliardi di dollari attraverso il maggiore gettito fiscale e la riduzione delle spese di welfare, sanità, e giustizia (Levine et al 2006).

Non solo, i costi della dispersione si abbattano anche sulla società nel suo complesso. Infatti, diminuendo gli ingredienti necessari per la crescita economica viene compromessa la crescita di lungo periodo, ed a farne le spese sono il livello di coesione sociale del Paese ed il benessere multidimensionale dei cittadini (Psacharopoulos, 2007, Belfield, 2008).

In Italia, il tasso di dispersione scolastica è circa del 17% (dati Istat, 2013). Tale dato rappresenta la percentuale di giovani tra i 18 e i 24 anni che non hanno conseguito un diploma né alcun tipo di qualifica professionale ottenibile con un corso di almeno due anni, né stanno ancora studiando. Questo è l'indicatore ufficialmente adottato a livello europeo per definire la dispersione scolastica e ci permette il confronto tra la situazione nei diversi paesi. La situazione italiana è piuttosto critica se comparata allo scenario europeo, (dove la media è intorno all'11,9%) e se si prende in considerazione che vi sono alcune aree del Paese dove il tasso di dispersione scolastica arriva a sfiorare il 40%. Dati questi dati, In Italia è stato stimato un impatto sul PIL dell'azzeramento della dispersione scolastica che va dal 1,4 al 6,8%.

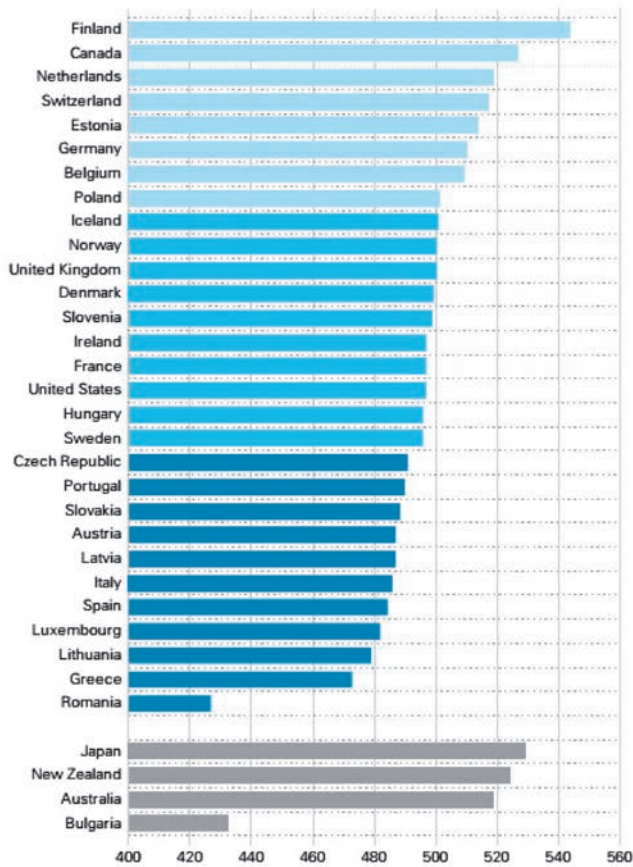
In Italia, l'elevato tasso di dispersione scolastica in Italia va letto anche alla luce di un altro dato, quello sulla "fuga dei cervelli". Assistiamo, infatti, da anni a una doppia perdita di capitale umano: potenziale (i giovani che abbandonano prematuramente la scuola) ed effettiva (i giovani che dopo aver acquisito capitale umano migrano all'estero in cerca di migliori condizioni di lavoro) con conseguenze drammatiche sul PIL, sulla crescita e sullo sviluppo umano di breve e lungo periodo. Questi due dati vanno analizzati insieme in quanto il problema della dispersione in Italia dipende anche dal sistema economico prevalente che non premia adeguatamente chi punta su ricerca, giovani e innovazione.

Oltre a questi due fenomeni, ve n'è un terzo, il grado di acquisizione delle competenze di chi rimane a scuola. I dati PISA mostrano (Fig. 2) che in Italia anche chi rimane, impara troppo poco. L'Italia, infatti ottiene risultati inferiore alla media dei Paesi dell'OCSE in matematica, lettura e scienze rispetto a 65 Paesi ed economie che hanno partecipato alla valutazione PISA 2012 degli studenti quindicenni.





Figura 2. Average score in Pisa tests of reading, maths, science and literacy



Source: UNICEF Office of Research (2013)

1.5 Politiche di contrasto alla dispersione scolastica

Una strategia di contrasto alla dispersione richiede un'assunzione di responsabilità ed uno sforzo collettivo da parte di una molteplicità di attori: Stato, territorio, scuole, famiglie, studenti (Eurofound, 2012). Quali sono le misure più urgenti che uno Stato dovrebbe mettere in atto per ridurre la dispersione scolastica indipendentemente dalle specificità del contesto?

Prima di tutto, investire maggiormente nella scuola è un imperativo per un Paese che vuole guardare al futuro dei suoi cittadini. Difficile non vedere un legame tra l'elevato tasso di dispersione scolastica in Italia e la bassissima quota di PIL che l'Italia ha destinato all'istruzione negli ultimi anni: con un'incidenza della spesa pubblica in istruzione e formazione sul prodotto interno lordo pari al 4,2 per cento, l'Italia è, infatti, quart'ultima tra i Paesi dell'Europa 28 (Istat, 2015). È difficile pensare ad un miglioramento della qualità, ad un ampliamento delle attività di tutoraggio e alla obbligatorietà delle attività extracurricolari senza fare i conti con le disponibilità finanziarie delle scuole.



Oltre ad un ampliamento delle risorse finanziarie per le scuole, poiché la dispersione scolastica è un processo cumulativo di eventi che ha inizio nella prima infanzia, è importante predisporre programmi di sostegno alle famiglie, come la fornitura di servizi di prima infanzia di qualità ed accessibili sono importanti.

Alla luce della rilevanza degli elementi di contesto, è altresì importante che le politiche di lotta alla dispersione scolastica siano “community based”, ovvero disegnate di concerto con le istituzioni locali al fine di mitigare quei fattori di contesto che possono avere un impatto negativo sulla performance scolastica (Tyler e Lofstrom, 2009). La consapevolezza della rilevanza degli elementi di contesto è presente ed è sottolineata anche dall’Unione Europea che invita a cercare soluzioni al problema della dispersione scolastica in un’ottica di integrazione col territorio (EC, 2011).

Poiché non tutti gli studenti hanno le stesse condizioni di partenza, è necessario promuovere modalità pedagogiche inclusive che siano attente ai bisogni differenziati degli studenti – anche e soprattutto dei ragazzi con bisogni educativi speciali – e favorire un tipo di partecipazione democratica alle decisioni scolastiche da parte degli studenti e delle loro famiglie. Quest’ultima non è soltanto una pratica di educazione alla cittadinanza ma alimenta un processo di *ownership* e responsabilità nei confronti dell’istituzione scolastica. È altresì utile che le scuole si dotino di sistemi di *early warning* capaci di monitorare l’andamento scolastico degli studenti al fine intervenire preventivamente e che ci sia una relativa flessibilità nella scelta dei curriculum perché come detto precedentemente, la rigidità dei programmi e l’obbligo di compiere delle scelte – irreversibili – in giovane età può demotivare gli studenti. Oltre a queste misure, sono necessarie anche delle azioni di compensazione per gli *early school leavers*, ad esempio, producendo delle nuove opportunità lavorative per coloro che sono privi di una qualifica di scuola secondaria.

Infine, visto lo stringente legame tra disuguaglianza e dispersione è evidente che le politiche specifiche di lotta alla dispersione scolastica devono essere inserite in un quadro più ampio di politiche di contrasto alla disuguaglianza.



1.6 Conclusioni

In questo capitolo abbiamo messo in evidenza come il fenomeno della dispersione scolastica sia strettamente legato a quello della disuguaglianza, in un circolo vizioso difficile da spezzare in assenza di politiche pubbliche: la disuguaglianza alimenta la dispersione scolastica che a sua volta alimenta la disuguaglianza di lungo periodo. Questo fenomeno è particolarmente rilevante in Italia che mostra un tasso di dispersione scolastica tra i più elevati dell’Europa e un tasso di aumento della disuguaglianza tra i più sostenuti tra i Paesi dell’OCSE secondo le più recenti stime dell’organizzazione (OCSE, 2015).

Per quanto riguarda le cause della dispersione scolastica, intesa questa come processo e non come evento singolo nella carriera di un alunno, i fattori che possono ostacolare il completamento degli studi sono molteplici, alcuni sono ascrivibili alla storia privata dell’individuo e della sua famiglia, mentre altri riguardando il territorio di riferimento e la società nel suo complesso. Alcuni fattori sono di ordine materiale, come la disponibilità finanziaria della famiglia, altri, invece, sono immateriali come il capitale culturale e il bagaglio di aspirazioni professionali. Nessuno di questi fattori può essere considerato condizione necessaria né sufficiente per la dispersione scolastica, eppure quando questi fat-





tori si intersecano (condizioni familiari disagiate, comunità disgregata, sotto investimento nell'istruzione da parte dello Stato), è evidente come la dispersione scolastica divenga un *outcome* probabile.



A pagare le spese del circolo vizioso tra disuguaglianza e dispersione scolastica sono tutti: gli *early school leavers* i quali hanno più probabilità di essere disoccupati, di percepire uno stipendio più basso e di avere uno stato di salute peggiore rispetto a coloro che hanno portato a compimento gli studi d'istruzione secondaria; lo Stato, dato il minore gettito fiscale derivante da una diminuzione del PIL e dall'aumento delle spese di welfare. Terzo, la società nel suo complesso, visto l'aumento della criminalità, la riduzione della coesione sociale, e in generale la diminuzione dei livelli di crescita e sviluppo umano.

Quali misure andrebbero prese per arginare questo fenomeno? Non vi è una ricetta "*one size fits all*", buona per tutte le situazioni, eppure alcune misure sono state individuate. Si tratta di misure di ordine preventivo, come i servizi di prima infanzia e misure di tipo interventistico come i servizi di tutoraggio e attività extra-scolastiche, spazi di partecipazione per genitori e studenti, la formazione degli insegnanti e il consolidamento dei sistemi di *early warning*. Queste misure vanno rese concrete attraverso un sostanziale aumento del livello di spesa pubblica destinato all'istruzione.





Bibliografia

- Aghion, P. e Howitt, P. (1998), *Endogenous Growth Theory*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Alesina A. e Perotti R. (1996), "Income Distribution, Political Instability, and Investment", *European Economic Review*, 40 (6), pp. 1203-1228.
- Alkire, S. (2002), *Valuing Freedoms: Sen's Capability Approach and Poverty Reduction*, OUP, Oxford.
- Allensworth, E. M. (2005), "Dropout rates after high-stakes testing in elementary school: A study of the contradictory effects of Chicago's efforts to end social promotion", *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 27(4), 341-364.
- Arendt, J.N. (2005), Does Education Cause Better Health? A Panel Data Analysis Using School Reforms for Identification, *Economics of Education Review*, Vol. 24, pp. 149-160.
- Belfield (2008), The Cost of early school-leaving and school failure, *mimeo*.
- Belfield, C. R., Levin, H. M., & Rosen, R. (2012). The economic value of opportunity youth. Monograph, Civic Enterprises, Available at:
http://www.civicerprises.net/MediaLibrary/~ docs/econ_value_opportunity_youth.pdf.
- Biggeri, M., Ballet, J., and Comim, F. (eds) (2011), *Children and the capability approach*, New York: Palgrave Macmillan.
- Biggeri M. and Santi, M. (2012), 'Missing dimensions of children's well-being and well-becoming in education systems: Capabilities and philosophy for children', *Journal of Human Development and Capabilities*, 13(3), pp. 373-395.
- Brunello, G. and De Paola, M. (2013), The Costs of Early School Leaving in Europe, No 7791, *IZA Discussion Papers*, Institute for the Study of Labor (IZA).
- Cecchi, D. (1999), *Istruzione e mercato*, Bologna, il Mulino.
- Cecchi, D. (a cura di) (2014) *LOST Dispersione scolastica: il costo per la collettività e il ruolo di scuole e terzo settore*.
- Dalton, B., Gennie, E., and Ingels, S. J. (2009), *Late high school dropouts: Characteristics, experiences, and changes across cohorts (NCES 2009-307)*, Washington, DC: National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, US Department of Education.
- Di Masi D., and Santi M., (2012), 'PoliSofia: A P4C Curriculum towards Citizenship Education', In M. Santi, and S. Oliverio(eds.) (2012), *Educating for Complex Thinking through Philosophical Inquiry. Models, advances and proposals for the new millennium*, Napoli, Liguori, pp. 151-167.
- Dustmann, C., and Van Soest, A. (2008). Part-time work, school success and school leaving, *Empirical Economics*, 32, 277-299.
- European Commission (2011), Commission Staff Working Paper, Reducing Early School Leaving: Accompanying Document to the Proposal for a Council Recommendation on Policies to Reduce Early School Leaving. SEC (2011) 96 final.
- European Commission (2013), *Education and Training Monitor 2013*, Italy.
- Entwisle, D. R., Alexander, K. L., and Steffel-Olson, L. (2004), Temporary as compared to permanent high school dropout, *Social Forces*, 82(3), pp. 1181-1205.
- Eurofound (2012), Recent policy developments related to those not in employment, education and training (NEETs), Eurofound, Dublin.
- European Commission/EACEA/Eurydice/Cedefop (2014), *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures*. Eurydice and Cedefop Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission (2013), *Reducing early school leaving: Key messages and policy support*. Final Report of the Thematic Working Group on Early School Leaving. Brussels: European Commission.





Hanushek, Eric A. and Dennis D. Kimko, (2000), "Schooling, Labor-Force Quality, and the Growth of Nations," *American Economic Review*, December, 90(5), pp. 1184-1208.

Hanushek, Eric A. and Woessmann L. (2015), *The Knowledge Capital of Nations: Education and the Economics of Growth*. Cambridge, MA: MIT Press.

Hillygus, D. S. (2005), The missing link: Exploring the relationship between higher education and political behaviour, *Political Behavior*, 27(1), pp. 25-47.

Hunt, F. (2008), *Dropping Out from School: A Cross Country Review of Literature*. Project Report. Consortium for Research on Educational Access, Transitions and Equity (CREATE), Falmer, UK.

ISTAT (2015), Spesa pubblica per l'istruzione e la formazione, Available at:

http://noi-italia.istat.it/index.php?id=7&user_100ind_pi1%5Bid_pagina%5D=33

Lamb S., Markussen E., Teese R., Sanberg N., Polese J. (eds), (2011), *School Dropout and Completion: International Comparative Studies in Theory and Policy*. Springer.

Levin, H., Belfield, C., Muennig, P. & Rouse, C. (2006), The Costs and Benefits of an Excellent Education for All of America's Children, available at: <http://cbcse.org/wordpress/wp-content/uploads/2013/03/2007-Levin.Excellent-educatin-for-all-of-america%C2%B4s-children.pdf>.

Lucas, R. E. (1988), On the mechanics of economic development, *Journal of Monetary Economics* 22, 3-42.

Mankiw, N. G., Romer, D., and Weil, D. (1992), A contribution to the empirics of economic growth. *Quarterly Journal of Economics* 107(2), pp. 407-437.

Marmot M. (2005), Social determinants of health inequalities. *Lancet*, 365(9464), pp. 1099-1104.

Merhotra, S. and Biggeri M. (2002), The Subterranean Child Labour Force: Subcontracted Home Based Manufacturing In Asia, *Innocenti Working Paper No. 96*.

MIUR (2015), Alunni con cittadinanza non italiana: tra difficoltà e successi, *Quaderni ISMU 1/2015*.

Muenning P. (2007), Consequences in health status and costs, in Belfield and Levin H, *Price we Pay*, Brookings Institution, Washington.

Nelson, R. R. and Phelps, E.S. (1966), Investment in Humans, Technological Diffusion, and Economic Growth, *American Economic Review*, 56, pp. 69-75.

Nussbaum M. (2006), *Frontiers of Justice: Disability, Nationality, Species Membership*, Harvard University Press, Cambridge.

Nussbaum, M. (2011), *Creating Capabilities: The Human Development Approach*, Harvard: Harvard University Press.

OCSE (2015), *In It Together: Why Less Inequality Benefits All*.

OCSE (2014), *Focus on Inequality and Growth*.

Office of the Children's Commissioner (2013), *They Go the Extra Mile – Reducing Inequality in School Exclusions*, London: The Office of the Children's Commissioner.

Peters, S.J. (2003), *Inclusive Education: Achieving Education for All by Including those with Disabilities and Special Needs*. Washington DC: World Bank.

Preston, J. and A. Green (2003), "The Macro-Social Benefits of Education, Training and Skills in Comparative Perspective", *Wider Benefits of Learning Research Report No. 9*, Centre for Research on the Wider Benefits of Learning.

Psacharopoulos, G. (2007), The Costs of School Failure A Feasibility Study, *European Expert Network on Economics of Education*.

Ranis, G. and Stewart, F. 2005. Dynamic links between the economy and human development. DESA Working Paper No. 8, November.

Robeyns, I. (2006), Three models of education: rights, capabilities and human capital, *Theory and Research in Education*, 1, pp. 69-84.





75



Rumberger, R. W. (1983), Dropping out of high school: The influence of race, sex, and family background, *American Educational Research Journal*, 20(2), pp. 199-220.

Rumberger, R. W. (2004), What can be done to reduce the dropout rate? In G. Orfied (Ed.), *Dropouts in America: Confronting the graduation rate crisis* (pp. 243–254). Cambridge, MA: Harvard Education Press

Rumberger, R. W., and Lamb, S. P. (2003), The early employment and further education experiences of high school dropouts: A comparative study of the United States and Australia, *Economics of Education Review*, 22, pp. 353–366.

Saito, M. (2003), Amartya Sen's Capability approach to Education: A critical exploration, *Journal of Philosophy of Education*, 1, pp. 17-33.

Sen, A. (1999), *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University Press.

Sondheimer, R. M., and Green, D. P. (2010), Using experiments to estimate the effects of education on voter turnout, *American Journal of Political Science*, 54(1), pp. 174-189

Tresch, R. (2002), *Public Finance: A Normative Theory*, 2nd edn. (Academic Press, 2002).

Tyler, J. H. and Lofstrom, M. (2009), Finishing High School: Alternative Pathways and Dropout Recovery, *Journal Issue: America's High Schools Volume 19 Number 1 Spring 2009*.

UNESCO (2011), *Global Education Digest, Comparing Education Statistics Across the World*.

UNESCO (2013), *The Global Learning Crisis*.

UNESCO (2015), *Sustainable Development begins with Education. How education can contribute to the proposed post-2015 goals*.

Unterhalter, E. (2003), The Capabilities Approach and Gender Education: An Examination of South African Complexities, *Theory and Research in Education*, 1, pp. 7-22.

Volpi, F. (1994), *Introduzione all'economia dello sviluppo*. Milano: Franco Angeli.

World Bank (2002), *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education*, The World Bank, Washington, DC. Available at :

http://siteresources.worldbank.org/INTAFRREGTOPTEIA/Resources/Constructing_Knowledge_Societies.pdf.



Note

(1) Secondo le stime dell'ONU, il tasso di scolarizzazione primaria nei paesi in via di sviluppo ha raggiunto nel 2015 il 91%.

(2) I "Sustainable Development Goals" (SDGs) sono un nuovo insieme universale di obiettivi che i governi nazionali e società civile si sono impegnati a perseguire nelle loro politiche nei prossimi 15 anni. I SDGs sono stati il risultato di una lunga concertazione tra oltre 70 Paesi ed una molteplicità di rappresentanti della Società Civile, essi seguono i Millennium Development Goals (MDGs) che erano in scadenza quest'anno.

(3) Per una review della letteratura su istruzione e crescita si consiglia di leggere Hanushek and Woessman, 2015.

(4) Per una review della letteratura su istruzione ed effetti sulla salute si consiglia di leggere Feinstein *et al.*, 2006.







Capitolo 2

Educazione di qualità per tutti. Prospettive nazionali

Uno sguardo al fenomeno della dispersione scolastica in Italia

di **Lorenzo Luatti**
Oxfam Italia

Chi è orfano nella casa dei diritti, difficilmente sarà figlio nella casa dei doveri.
Mons. Carlo Maria Martini

Dispersione: tanti modi per nominarla

La dispersione scolastica è un fenomeno complesso, che comprende in sé aspetti diversi e investe l'intero contesto scolastico-formativo (e non solo). Un fenomeno non riconducibile a interpretazioni univoche di causa-effetto, che va analizzato secondo un modello esplicativo sistemico e multidimensionale, secondo una visione integrata dei vari fattori che si correlano e interagiscono (di natura soggettiva, familiare, didattica e contestuale) e degli effetti sociali che ne discendono (individuali, collettivi e cumulativi), dove il focus resta sempre il successo o l'insuccesso scolastico. Si tratta, sia detto fin da ora, di un fenomeno dalla "materia" per sua natura "sfuggente", cioè si sottrae all'ottica di breve-medio periodo che contraddistingue di norma le politiche sociali. È risaputo, infatti, che i costi (e i benefici) delle scelte operate per riformare i sistemi formativi porteranno a conseguenze misurabili solo molto più tardi.

La medesima espressione "dispersione scolastica" può dare spazio a fraintendimenti e confusioni, poiché spesso nel linguaggio comune e in quello istituzionale essa viene utilizzata per designare aspetti specifici, parziali o più generali di un fenomeno, appunto, complesso e articolato. In Italia, ad esempio, il MIUR parla di dispersione scolastica, ma anche di "abbandono scolastico" e, riprendendo le denominazioni in uso dagli organismi internazionali, di *drop-out* o *Early School Leavers* (ESL): ad ognuna di queste espressioni sono ricondotti significati e focus differenti. Così, la definizione operativa di dispersione scolastica data dal MIUR a partire dal 2000 fa riferimento a quell'"insieme di fenomeni che comportano un rallentamento del percorso formale di studio; inadempienze dell'obbligo scolastico; uscita in corso o a fine d'anno nei diversi gradi di scolarità obbligatoria e post-obbligatoria prima del raggiungimento del titolo di studio". Essa comprende cinque misure fornite dal Sistema Statistico Nazionale, ovvero: gli alunni ripetenti; gli alunni in ritardo





rispetto all'età anagrafica; gli abbandoni, cioè le interruzioni di frequenza (formalizzate e non formalizzate); le frequenze irregolari, ovvero gli alunni non valutati al termine dell'anno per eccessivo numero di assenze (50-60 gg); gli alunni promossi con debito (per la sola scuola secondaria di II grado). Questa definizione generale e ampia, come vedremo, non coincide con "abbandono scolastico", *drop-out* e ESL, alle quali sono attribuite significati differenti e strumenti/descrittori specifici di rilevazione.

Partiamo, in estrema sintesi, con alcuni elementi di chiarificazione rispetto all'etimologia della parola e al suo significato fenomenologico. Intanto, possiamo preliminarmente osservare come il termine dispersione scolastica sottolinei l'intrecciarsi di due problemi: *quello che riguarda il soggetto che si disperde e quello relativo al sistema che produce dispersione*. Per comprendere il significato del termine tuttavia bisogna risalirne alla sua etimologia: dispersione deriva da "dispergere" il cui significato è spargere le cose qua e là, dilapidare, ma è sentito come derivato di "disperdere" il cui significato è dividere, separare, dissipare. Entrambi nell'uso intransitivo significano sbandarsi, disperdersi, svanire ed evocano quindi la dissipazione dell'intelligenza, delle risorse, delle potenzialità. Già dal suo significato etimologico comprendiamo, senza margini di dubbio, che la dispersione è un fenomeno che produce e genera uno "spreco" – una perdita, uno sperpero, una dilapidazione – di risorse: umane ed economiche, individuali e per la società.

Invece, una prima approssimazione fenomenologica alla dispersione scolastica ci porta a definirla come *quell'insieme di processi attraverso i quali si verificano ritardi, rallentamenti o abbandoni in uno specifico iter o circuito scolastico*. Utilizziamo questa definizione – ampliandola e arricchendola – anche quando ci si trova di fronte a soggetti che non hanno sviluppato completamente le loro capacità cognitive ed intellettive e che, per svariate cause, hanno vissuto l'insuccesso scolastico.

In questo senso, dunque, la dispersione scolastica si pone come indicatore della qualità del sistema formativo – di eguaglianza ed equità delle opportunità formative – e pone l'accento sul valore del ruolo e della funzione della scuola, della famiglia e delle altre istituzioni. Detto con altre parole, la dispersione scolastica rappresenta *un indicatore di disuguaglianza nella distribuzione e nell'appropriazione delle chance educative*. Essa impone la ricerca di risposte e interventi adeguati e mirati, in un quadro di integrazione tra tutti i soggetti coinvolti.

Con questi primi e parziali elementi definitori possiamo iniziare un'esplorazione ricognitiva del fenomeno della dispersione scolastica e *formativa* in Italia. Per descrivere entità, caratteristiche, evoluzione e dinamiche del fenomeno attingeremo e ci faremo guidare dalla documentazione ufficiale e istituzionale esistente in materia. A questa, e a parte della letteratura scientifica, faremo riferimento per illustrare le politiche e le strategie adottate a livello nazionali e alcuni risultati emersi da ricerche condotte a livello locale.

Dispersione: evoluzione del dibattito nel tempo

Introduciamo adesso alcuni termini ufficiali, mutuati dal mondo anglosassone, e oggi assai utilizzati nei documenti istituzionali e nella letteratura scientifica. Stiamo parlando delle espressioni *drop-out* (coloro che sono "spinti fuori", "cacciati fuori", "lasciati andare") e l'acronimo ESL. Con queste formule, più o meno felici, si definiscono *tutte le persone che abbandonano precocemente la scuola* privi del titolo di istruzione obbligatorio o comun-



79



que ritenuto fondamentale per un corretto inserimento socio-economico, che allo stato attuale corrisponde al diploma di istruzione secondaria di II grado (*upper secondary education*, ISCED 3, secondo la classificazione OCSE). A livello europeo l'indicatore ESL è dato dalla quota di popolazione di età 18-24 anni con titolo di studio non più alto dell'istruzione secondaria inferiore e non inseriti in programmi di formazione.

È evidente che la definizione di "abbandono" si lega alle norme di evasione scolastica riferite alle legislazioni locali: si tratta di un concetto storicizzato e contestualizzato che solo di recente è stato portato all'attenzione degli organismi internazionali (UNESCO, OCSE, Eurostat, Commissione Europea, UNICEF) che ne condividono la premessa (Commissione Europea, 2008): "I giovani che lasciano la scuola in possesso del solo titolo di studio di scuola media inferiore sono in una condizione di svantaggio nel mercato del lavoro nell'attuale società basata sulla conoscenza. L'abbandono degli studi può compromettere il loro sviluppo personale e sociale ed esporli al rischio di povertà e di esclusione sociale; inoltre, sono più facilmente esclusi dalle attività di apprendimento permanente".

La definizione standard degli ESL come giovani che non possiedono il diploma può apparire priva di significato sociologico, se ci si limita a rappresentarli come effetto di un rapporto statistico. Occorre dunque integrare e affinare l'analisi ricorrendo alla letteratura e ad alcuni studi empirici che tengano conto delle dimensioni socioculturali ed economiche. Una breve ricostruzione storica del dibattito in argomento può aiutare la comprensione.

Dagli anni '60 e almeno fino alla fine degli anni '80 del secolo scorso, in Europa e negli Stati Uniti, l'immagine del *drop-out* convenzionale è stata associata alle dimensioni di deprivazione socioculturale e sulla marginalità economica, fenomeni strutturali che colpiscono gli strati svantaggiati della società e le minoranze immigrate, come dimostrò il celebre Rapporto Coleman del 1966. Questa *visione strutturale-deterministica* della dispersione, basata sui tassi di *underachieving* (il rapporto tra gli studenti con rendimento scolastico basso e insufficiente e i tassi medi di rendimento) e di abbandono scolastico individuava alcuni strati svantaggiati della società con determinate caratteristiche: appartenenza a minoranze etniche; appartenenza a famiglie di basso status socioeconomico e basso livello di istruzione; famiglie monogenitoriali e con genitori divorziati; famiglie poco coinvolte nel processo educativo. A queste caratteristiche ambientali si aggiungevano i tratti di problematicità da attribuire alla personalità del *drop-out*: bassa autostima, basso livello di rendimento scolastico, penuria di relazioni con i pari, coinvolgimento in azioni devianti, abuso di sostanze, gravidanze precoci (nelle ragazze). L'identikit del *drop-out* classico che ne scaturiva era quello di un giovane "proveniente da famiglie di stato economico basso, con requisiti intellettuali modesti, una preparazione e una riuscita più scadenti e un minore *achievement* rispetto ai compagni che continuano gli studi regolamentari". Si trattava di una visione "emergenziale" della dispersione che ha caratterizzato gli studi sociologici fino agli anni '80 del XX secolo, secondo cui il *drop-out* è un soggetto che esprime, nel comportamento di abbandono, una ribellione e una cultura antiscolastica. Le politiche, anche nel nostro Paese, in quel periodo si concentravano sull'assolvimento dell'obbligo di studio per tutte le classi sociali e sull'educazione compensativa per dare "di più" a chi ha "di meno".

Negli anni successivi questa immagine entra in crisi e si fa avanti un identikit nuovo, quello del *drop-out* "non convenzionale" in cui le dimensioni della deprivazione sociocul-





turale e della marginalità economica non sono necessariamente presenti. Assodato che la dispersione scolastica non possa essere attribuita a un unico fattore causale, e che si presenta per sua natura come trasversale alle condizioni giovanili, tanto da includere forme di abbandono volontario e di autoesclusione, si inizia a constatare che essa trova radici nell'esperienza in uno specifico contesto dei soggetti, in vissuti e percorsi di insuccesso scolastico, preludio immane dell'irregolarità e dell'abbandono. Ciò che caratterizza tutti i soggetti in situazione di abbandono è l'esperienza dell'insuccesso (irregolarità nel percorso scolastico), a cui si associano le altre variabili riferite al rapporto con la scuola: la caduta del significato della scuola e del titolo di studio come valore in sé, la valorizzazione strumentale dell'educazione, la scelta causale dell'indirizzo di studio, la volontà di autorealizzazione all'esterno della scuola, pur in un contesto di disorientamento.

L'attenzione dunque si sposta dall'individuo che si disperde ai segnali precedenti la dispersione e al contesto che li registra: motivazioni fragili, incapacità decisionali, stati di disagio, fasi di transizione, episodi fallimentari, traiettorie discendenti, perdita e carenza di risorse materiali e simboliche. Detto in altri termini, lo stato di colui che si disperde non è slegato dai fattori scolastici e ambientali: la sua apparente volontarietà di andarsene non è che un sintomo della *disfunzionalità del sistema scolastico e delle aspettative sociali*, che ha alimentato la sua disaffezione e lo ha portato entro percorsi di integrazione discontinui e a rischio. Ad incidere sono i contesti sociali ed educativi, come la vita in quartieri disagiati o certi approcci "rigidi" da parte di alcuni insegnanti, legati a forme di didattica inadatte a valorizzare le qualità dello studente. In questa visione, *la dispersione non è un dato ma un processo*: non si legge operando una distinzione netta tra chi sta a scuola e chi l'abbandona, ma attraverso l'esplorazione di variabili personali, temporali (biografiche) e contestuali (l'ambiente allargato e circoscritto) che individuano la "zona grigia" che precede l'abbandono. Essa è caratterizzata da situazioni di passività, carenza e inattività nei confronti della scuola e del lavoro, altrimenti dette "percorsi di rischio", cioè dinamiche di crescita nella quali l'abbandono degli studi o la mancanza di una prospettiva lavorativa chiara sono eventi probabili perché associati a determinati segnali di fragilità. Questa prospettiva analizza la dispersione incrociando le molteplici variabili in gioco: lo status socio-economico e la cultura della famiglia; l'appartenenza di genere e l'appartenenza etnica; il tipo di territorio; lo stato delle interazioni situate (in classe, in famiglia, fra i pari) e il grado di partecipazione del soggetto a tali interazioni.

Gli effetti delle azioni contro la dispersione

Il fenomeno della dispersione scolastica si inserisce in un più vasto fenomeno di dispersione delle risorse dei giovani uomini e delle giovani donne nel processo di crescita, ed è all'origine sia di vistosi fenomeni di abbandono scolastico sia di un ben più diffuso fenomeno di difficoltà educativa nella relazione tra giovani generazioni e mondo adulto. Dall'ampia gamma di azioni di prevenzione e contrasto alla dispersione già messe in campo è possibile stabilire in quale misura e come esse abbiano inciso sul target individuato (i giovani a rischio di abbandono, i giovani che hanno abbandonato la scuola, i giovani dequalificati). È quanto alcune ricerche empiriche e i monitoraggi nazionali e internazionali hanno effettuato, e che possono aiutarci a focalizzare meglio le caratteristiche del fenomeno, i suoi descrittori e i determinanti. Da queste ricerche sembra emergere, con eviden-



te chiarezza, che ci sono alcune *misure correlate con la riduzione dei tassi di ESL*. In primo luogo, è l'*innalzamento dell'obbligo di istruzione* (e ciò emerge in tutti i 25 Paesi dell'UE per il periodo 1995-2013, Commissione Europea, 2005 e 2014) ad evidenziare una correlazione negativa con la dispersione, ovvero l'innalzamento dell'età dell'obbligo scolastico ha prodotto (produce) un abbassamento del tasso di dispersione. In secondo luogo, come hanno evidenziato numerose ricerche e studi, assume rilievo il *precoce inserimento nella scuola dell'infanzia*. Ad un più alto tasso di prescolarità corrisponde un maggiore successo scolastico e più elevate abilità cognitive a 15 anni (Commissione Europea, 2005, OSCE 2012).

Una correlazione "geograficamente" parziale, ma per l'Italia molto interessante, è stata evidenziata (Commissione Europea DG Educazione e Cultura, 2005) *tra ripetenze e tassi di ESL*: gli studenti ripetenti sono maggiormente a rischio di perdere la motivazione a proseguire gli studi e quindi di abbandonare la scuola. Ciò è tuttavia vero solo per quei paesi - appunto l'Italia e anche il Belgio - dove vi si boccia di più, dove si riscontra, potremmo dire, una "cultura" della ripetenza. Tale correlazione, invece, non è provata dai dati statistici per gli altri paesi europei dove tale prassi non è presente. Inoltre, *tra disponibilità di lavoro per giovani con bassa scolarità e tassi di ESL*, ma soltanto per i Paesi dell'area mediterranea (che appunto registrano i più alti tassi di ESL) dove i giovani trovano nel mercato del lavoro un'occupazione, anche se privi di titolo di studio.

Invece tale correlazione non è confermata rispetto: a) all'elevato numero di studenti per docente ed elevato tasso di ESL; b) all'ipotesi che a maggiori investimenti corrispondano tassi inferiori di ESL; c) alla differenziazione interna ai percorsi di studio obbligatori; d) alla disponibilità di orientamento e tutorato durante il percorso di studi che si suppone correlata negativamente con il tasso di ESL.

Dunque, gran parte delle misure adottate rivela deboli correlazioni con la riduzione dei tassi di ESL a parte l'allungamento dell'istruzione obbligatoria e il precoce inserimento nella scuola dell'infanzia. Ciò non significa che non siano efficaci, piuttosto si può affermare che ciascuna misura assume caratteristiche non standardizzabili in uno spazio più vasto di quello della propria "implementazione". Anche per questo la Commissione UE rimanda a studi in profondità a livello locale, mediante i quali è possibile verificare gli impatti reali delle diverse strategie.

Chi sono coloro che rischiano di disperdersi? Cosa dicono i dati in Italia

Sappiamo che la dispersione non si distribuisce in modo uguale tra la popolazione giovanile, ma continua a colpire gli strati sociali già maggiormente sfavoriti e – all'interno di questi – gli individui più fragili: il fenomeno mostra bene quali sono i meccanismi di disuguaglianza ancora operanti (di genere, di squilibrio territoriale, di discriminazione etnica) e la necessità di svelarli. Non tutti gli alunni, ma solo una parte, corrono il rischio di disperdersi e ciò avviene perché i sistemi educativi svolgono una chiara azione valutativa, o come è stata da tempo remoto definita dalla sociologia classica, una funzione di selezione sociale.

Come riportano da oltre un ventennio tutti gli studi e i documenti a livello internazionale, *a disperdersi sono soprattutto i maschi*. Le ipotesi sociologiche su questo punto tuttavia sono diverse: alcune fanno riferimento ai fattori di rischio esterni al vissuto scolastico,





ad esempio, la maggiore esposizione dei ragazzi alle condotte trasgressive e devianti e l'attrattiva per i maschi rappresentata dal lavoro e dal guadagno immediato (scelte alternative alla scuola), oltre che la maggiore domanda di lavoro delle imprese.

L'altra caratteristica dei *drop-out* odierni necessaria per completare l'identikit è l'appartenenza a gruppi di minoranza, ovvero lo status di immigrati (*migrant background*). Vari documenti internazionali e nazionali (UNICEF e Caritas Italiana, 2005; OECD 2006; Commissione della Comunità Europee 2008; MIUR 2014 e anni precedenti) hanno affermato ed evidenziano che gli immigrati e i figli degli immigrati sono particolarmente sfavoriti di fronte alle opportunità di successo scolastico e finiscono con maggiore probabilità degli allievi autoctoni per raggiungere titoli di studio inferiori e abbandonare più precocemente la scuola. Tra le diverse cause associate alla maggiore esposizione all'insuccesso e di conseguenza alla dispersione scolastica dei figli degli immigrati rispetto ai nativi vi sono: la loro mobilità territoriale, l'instabilità residenziale, il ritardo scolastico, ma anche l'atteggiamento della scuola e degli insegnanti.

A tutti questi fattori di disuguaglianza poi occorre aggiungere la quota di svantaggio scolastico che, di norma, si associa agli studenti provenienti da famiglie con basso status socioeconomico e, soprattutto, culturale, svantaggio che i minori stranieri subiscono in misura analoga a quella che interessa i nativi.

L'Italia si colloca tra i Paesi con i più alti tassi di dispersione espressi in ESL e i più modesti impegni di spesa; ciò non vuol dire che non vi siano politiche orientate al successo formativo, bensì che le misure finora adottate (innalzamento dell'obbligo formativo e possibilità di assolverlo in uno dei tre canali disponibili: istruzione, formazione professionale e apprendistato) appaiono generiche (sono infatti di tipo preventivo) e molto frammentate, anche a causa del regime localistico della formazione professionale e dell'apprendistato, che comporta il prodursi di divari territoriali.

Secondo i dati relativi alla media del 2012, i giovani 18-24enni che hanno abbandonato prematuramente gli studi o qualsiasi altro tipo di formazione sono scesi a 758 mila (29 mila in meno rispetto al 2011), di cui il 59,6% maschi. Il tasso di dispersione in Italia – in termini ESL – evidenzia dunque un trend in diminuzione (sceso dal 20,6% del 2006 sino al 17,6% del 2012), per cui è ravvisabile in questa fase una possibilità oggettiva, per le politiche formative in Italia, di sfruttare al meglio tale trend positivo.

È comunque un livello ancora troppo elevato rispetto alla media europea pari al 12% nel 2012 e soprattutto è assai elevato rispetto all'obiettivo del 10% da raggiungere entro il 2020: se nonché, come previsto dall'UE, l'Italia ha adattato – forse fin troppo – tale obiettivo 2020 alla specifica realtà nazionale, ribassandolo al 16%. Nella fascia d'età considerata, l'incidenza dei giovani in possesso della sola licenza media e non più in formazione è pari al 17,6% (18,2% nel 2011) contro una media UE del 12,8% (13,5% nel 2011) (per questa parte, Miur, 2014). A livello regionale la situazione è eterogenea: il Molise è l'unica Regione ad avere raggiunto il target europeo, con un valore dell'indicatore pari al 9,9%. Il fenomeno dell'abbandono scolastico continua a interessare in misura più sostenuta il Mezzogiorno, con punte del 25,8% in Sardegna, del 25% in Sicilia e del 21,8% in Campania. La Toscana è al 16,3%.

Di particolare interesse sono i dati statistici forniti dal Miur sul "rischio abbandono scolastico", che offre una prospettiva *ex ante* dei fenomeni dispersivi. Il "rischio abbandono



scolastico" viene definito come il *fenomeno di fuoriuscita non motivata dal sistema scolastico*. Si parla di "rischio" in quanto tale interruzione non preclude la possibilità di un rientro da parte dello studente nel sistema scolastico negli anni successivi. Inoltre, parte degli allievi a rischio di abbandono, una volta usciti dal sistema scolastico, potrebbe decidere di assolvere il diritto-dovere all'istruzione scegliendo un percorso alternativo al canale dell'istruzione (formazione professionale regionale o apprendistato).

Grazie all'Anagrafe Nazionale degli Studenti (purtroppo ancora incompleta) riusciamo a monitorare e dare un valore a tale "rischio". L'Anagrafe infatti ha messo in luce che, per l'intero sistema nazionale di istruzione, nell'a.s. 2011/2012 (ultimo anno a disposizione, cfr. Miur 2013) il numero di allievi "a rischio di abbandono" era pari a 3.409 unità per la scuola secondaria di I grado (0,2% degli alunni iscritti a settembre) e a 31.397 unità per la scuola secondaria di II grado (1,2% degli alunni iscritti). Nella secondaria di I grado, gli alunni "a rischio di abbandono" sono prevalentemente iscritti al secondo e al terzo anno; il fenomeno è più evidente nella scuola secondaria di secondo grado in cui l'abbandono interessa prevalentemente il terzo e quarto anno di corso. Un discorso a parte meritano i corsi serali degli istituti secondari di secondo grado (prevalentemente istituti tecnici e professionali), frequentati quasi esclusivamente da studenti lavoratori i cui tassi di abbandono risultano estremamente elevati. Potrebbe sorgere la domanda: ma se queste sono le percentuali di "rischio", piuttosto basse, come si arriva a quel dato ai due cifre relativo agli ESL? Dobbiamo considerare che il dato del Miur è riferito ad un anno scolastico (flusso annuale potremmo dire), mentre quello riferito agli ESL è cumulativo per la fascia 18-24 anni (dunque un dato di stock).

La maggiore concentrazione di studenti che si disperdono durante il percorso della scuola secondaria si registra negli istituti professionali, negli istituti tecnici e nell'area dell'istruzione artistica. L'elevata uscita dal percorso scolastico degli allievi iscritti agli istituti professionali potrebbe tuttavia rivelarsi meno consistente, ove si consideri che una parte (più o meno rilevante nelle varie realtà territoriali) potrebbe essere transitata nel sistema regionale di istruzione e formazione professionale senza averne dato comunicazione alla scuola. Prendiamo adesso in considerazione le principali discriminanti/determinanti la dispersione in Italia, dalla prospettiva del "rischio abbandono". Come era intuibile, questo dato è in stretta correlazione con il dato *ex post* riferito agli ESL, e dunque possiamo dire che il primo definisce/è predittivo il secondo.

Rischio abbandono per territorio. Dal punto di vista geografico, il "rischio di abbandono" è prevalentemente diffuso nelle aree del Mezzogiorno, in cui sono maggiormente diffuse situazioni di disagio economico e sociale. Non di minor conto sono da considerarsi le situazioni di dispersione scolastica presenti in aree del territorio nazionale maggiormente sviluppate. In regioni caratterizzate da un mercato del lavoro ad ingresso più facile e in cerca di mano d'opera anche meno qualificata, una larga parte della popolazione giovanile, con scarso rendimento scolastico, trova allettante la prospettiva di rinunciare alla conclusione del proprio percorso di studi per entrare prematuramente nel mondo del lavoro. Questo fenomeno è particolarmente evidente nella scuola secondaria di II grado: si distinguono la Liguria con una percentuale di alunni "a rischio di abbandono" pari all'1,8%, la Toscana con un tasso dell'1,5% e le Marche con l'1,4%. È evidente che si tratta di un allontanamento dalle scelte di studio che assume caratteristiche diverse da quanto avviene in aree più





deprese economicamente, una dispersione “da lavoro” o “da crescita economica”, in cui è la stessa cultura del lavoro che si contrappone alla cultura scolastico/accademica come alternativa praticabile a impedire una reale integrazione fra i due segmenti sociali (quello produttivo e quello intellettuale; di ciò abbiamo già detto). Il divario territoriale, dunque, caratterizza il caso italiano. Non sono solo divari di rendimento e di partecipazione scolastica ma si riflettono anche nell’offerta formativa, nei tassi di occupazione giovanile, nei tassi di devianza giovanile, che caratterizzano ciascuna area. Tali disparità sono riconducibili alla storia del nostro Paese e all’esistenza di molteplici “società locali”.

Rischio di abbandono per genere. Come si è visto, il fenomeno della dispersione scolastica incide diversamente sulla popolazione studentesca maschile rispetto a quella femminile. La composizione percentuale per genere vede, nella scuola secondaria di I grado, una quota di iscritti maschi a inizio anno pari al 52,1%; nel corso dell’anno scolastico la percentuale di alunni maschi che esce dai percorsi scolastici e formativi, rispetto al totale degli alunni che abbandonano, è pari al 61,7%. Per la scuola secondaria di I grado, se nella media nazionale la quota di alunni “a rischio di abbandono” è pari allo 0,2%, la percentuale di alunni maschi è pari allo 0,24% contro lo 0,16% delle loro colleghe donne. Nella scuola secondaria di II grado la quota di alunni maschi “a rischio di abbandono” è pari all’1,47%, contro l’1% delle studentesse (con una media del 1,24%). La maggiore propensione all’abbandono scolastico da parte degli alunni di sesso maschile è particolarmente evidente nelle aree più disagiate del paese: per la scuola secondaria di I grado, la differenza è particolarmente elevata soprattutto in Sicilia, Sardegna e Campania; per la scuola secondaria di II grado oltre alla Sicilia, alla Sardegna e alla Puglia spiccano anche le Marche e la Liguria.

Rischio di abbandono scolastico per età. Se analizzato per fasce d’età, il fenomeno della dispersione scolastica assume dimensioni molto diverse. Per la scuola secondaria di I grado, il 17,6% degli alunni a rischio di abbandono ha un’età inferiore ai 14 anni, il 43,7% un’età compresa tra i 14 e i 16 anni, il 34,3% è tra i 16 e i 18 anni e il 4,4% è sopra i 18 anni. Quanto alla scuola secondaria di II grado, la composizione percentuale per età mostra che il 6,1% degli alunni “a rischio di abbandono” ha un’età compresa tra 14 e 16 anni, il 28,8% è tra i 16 e i 18 anni e ben il 65% ha raggiunto la maggiore età. Indefinitiva cosa ci dicono questi dati? Ci dicono una cosa importante: che il ritardo scolastico (il divario tra età anagrafica e classe di frequenza) è un fattore di “rischio” fortissimo; o meglio, questi dati confermano l’osservazione secondo cui il “rischio abbandono” è più alto tra coloro che hanno una carriera scolastica accidentata, disseminata di ripetenze, causa principale, ma non unica, del forte ritardo scolastico.

Rischio di abbandono scolastico per cittadinanza. Il fenomeno della dispersione scolastica colpisce maggiormente i cittadini stranieri rispetto a quelli italiani; nella scuola secondaria di I grado la percentuale di alunni stranieri a “rischio di abbandono”, in percentuale degli iscritti a settembre, è pari allo 0,49%, contro lo 0,17% relativo agli alunni con cittadinanza italiana. Analoga è la situazione nella scuola secondaria di II grado, in cui gli alunni stranieri “a rischio di abbandono” sono pari al 2,42% degli iscritti contro l’1,16% degli alunni italiani.



Possiamo dunque tracciare un nuovo (e ulteriore) *identikit* dell'allievo a rischio di dispersione scolastica. Coloro che hanno il rischio più elevato di non arrivare al completamento della scuola secondaria sono di sesso maschile, con una carriera scolastica contrassegnata da ripetuti fallimenti, sono spesso di origine straniera e con alle spalle famiglie fragili e un passato travagliato. Un altro fattore di rischio è rappresentato dalla tipologia di scuola: la dispersione, con il relativo rischio abbandono, si registra maggiormente negli istituti tecnici e professionali durante il primo biennio (che rientra nella scuola dell'obbligo essendo l'obbligatorietà dell'istruzione fino a 16 anni) e di solito a seguito di una bocciatura.

Un cenno alle politiche

I principali interventi di carattere sistemico svolti contro l'abbandono scolastico negli ultimi anni sono stati realizzati con i Piani Operativi Nazionali (PON). Dal 2002 al 2006 il PON "La scuola per lo sviluppo" ha svolto diverse Azioni contro la dispersione. Nel 2007-2013, nell'ambito dei PON – Obiettivo specifico F – Promuovere il successo scolastico, le pari opportunità e l'inclusione sociale – sono stati investiti 270 milioni di euro (5.700 progetti, 450 mila partecipazioni) per le quattro Regioni dell'Area Convergenza (Calabria, Campania, Puglia, Sicilia). Nell'ambito del PAC-Piano di Azione Coesione, Priorità Istruzione dal 2012 è stata svolta l'Azione 3 recante "Realizzazione di prototipi di azione educativa in aree di grave esclusione sociale e culturale", dedicata al recupero dei soggetti in difficoltà (42,9 milioni di Euro). Elemento distintivo dell'azione dei PON è la costituzione di reti, nelle quali operano, in una logica sinergica e di integrazione, "i diversi attori presenti nei singoli territori, rappresentati non solo dalle scuole, ma anche da altre agenzie educative e sociali che partecipano attivamente alla realizzazione del progetto come comunità educante".

È evidente come sia necessario seguire e valutare tali ingenti misure di sostegno. Una valutazione sui rendimenti dei partecipanti ai PON, svolta nel 2007 (Miur, *La ricerca continua. La dispersione scolastica nelle regioni del Mezzogiorno d'Italia: l'esperienza dei PON*, 2007) ha dato risultati non all'altezza delle aspettative sia per i dati sulle promozioni, che sulle votazioni e sulle assenze, dimostrando che sono necessari tempi lunghi e cambiamenti profondi per vedere effetti delle azioni intraprese, spesso estemporanee e frammentarie. Appare prioritario, quindi, acquisire una puntuale e specifica valutazione degli interventi già svolti per verificarne l'impatto, individuare le migliori pratiche e i punti di forza delle azioni messe in atto.

Nell'aprile 2015 è diventato operativo il PON 2014-2020. Il nuovo Programma Operativo Nazionale Plurifondo (FSE e FESR) della Commissione Europea si intitola "Per la scuola-Competenze e ambienti per l'apprendimento". Allo scopo di arginare la dispersione scolastica, il PON prevede interventi tanto sugli aspetti più connessi alla formazione (es. fornire agli studenti maggiori strumenti di consapevolezza di sé e del proprio ruolo nella società) quanto su quelli legati alle dinamiche sociali (es. coinvolgimento attivo delle famiglie nella strategia dell'inclusione). Le azioni di contrasto alla dispersione scolastica, si concentreranno sulle aree del Paese che presentano maggiori criticità e interesseranno gli studenti caratterizzati da particolare fragilità o contraddistinti da esigenze specifiche. La strategia principale attraverso la quale si ritiene di intervenire è focalizzata sul concetto di scuola quale centro civico, polo di aggregazione per la popolazione e si basa sui seguenti





fattori: l'ampliamento degli orari di apertura, la diversificazione delle tipologie di attività offerte dalle scuole, l'attuazione di interventi di edilizia scolastica in grado di rendere la scuola più accogliente, il potenziamento delle dotazioni tecnologiche e dei laboratori didattici dei diversi indirizzi. Questo per quanto riguarda il recente PON.

Il tema della dispersione da anni ha sollecitato vari soggetti e organismi ad avanzare proposte e possibili strategie di azione: dall'associazionismo scolastico ai partiti politici, dalle organizzazioni imprenditoriali alla recente Commissione della Camera dei deputati che ha realizzato (dal 23 aprile 2014 al 10 giugno 2014) un'indagine conoscitiva con relative strategie di azione per contrastare la dispersione scolastica, fino alla campagna nazionale su "La Buona Scuola". Le idee, visioni e proposte per contrastare la dispersione dunque non mancano: anche se molte e diverse, esse per lo più gravitano intorno alla riforma di alcuni aspetti del sistema scolastico, e sul rapporto scuola-territorio. Accanto alla richiesta di base volta ad implementare e mettere a regime l'anagrafe studenti (collegandola anche con quelle regionali) al fine di avere un quadro esaustivo e approfondito del fenomeno, si sottolinea la necessità di: a) estendere il tempo pieno in tutte le aree di Italia, laddove manca; b) formare i docenti a metodologie didattiche innovative e attive e la creazione di nuovi ambienti di apprendimento; c) aprire le scuole al territorio creando un senso di appartenenza anche nelle famiglie degli studenti (le c.d. "scuole aperte"); d) riordinare i cicli e tagliare un anno di scuola superiore; e) una decisa azione di contrasto contro le bocciature nei primi due anni di scuola secondaria superiore attraverso piani di studio più flessibili e personalizzati; f) orientare in maniera migliore il primo biennio di istruzione superiore; g) investire sull'insegnamento tecnico con l'alternanza scuola-lavoro e così via.

Non è qui possibile approfondire le varie proposte avanzate e neppure quanto a disposto a riguardo la legge 107/2015 (c.d. "Buona Scuola", su cui si rinvia all'intervista con Cesare Moreno, in questo libro): ognuna cerca di dare una risposta parziale al problema complessivo. Ciò che invece stenta a passare è una visione sistemica e focalizzata sulle specificità dei diversi territori; attraverso politiche attive e un sistema di sostegno munito di più strumenti di intervento come una impalcatura che sostenga la scuola, la famiglia, il quartiere, le imprese..., un sistema di incentivi e un lavoro *ad personam* che sostenga le debolezze di ciascuno (*scaffolding*).



87



Bibliografia

AA.VV., *Dispersione nella scuola secondaria superiore statale*, Dossier di Tuttoscuola, giugno 2014 (online)

Caselli L. (a cura di), *La scuola bene di tutti*, il Mulino, Bologna, 2009.

Colombo M., *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo*, Erickson, Trento, 2010.

Commissione Europea, Istruzione e formazione 2010, *L'urgenza delle riforme per la riuscita delle strategie di Lisbona*, COM (2003) 685, Bruxelles.

Commissione Europea, *Progress towards the Lisbon Objectives in education and trainings: Indicators and benchmarks*, SEC (2008), 2293, Bruxelles, DG Education and Culture, 2008.

Fadda R., Mangiaracina E. (a cura di), *Dispersione scolastica e disagio sociale. Criticità del contesto educativo e buone prassi preventive*, Carocci, Roma, 2011.

Ferguson B. et al., *Early School leavers. Understanding the lived reality of student disengagement from secondary school*, Toronto, 2005.

MIUR, Focus "Esiti dell'esame di Stato e degli scrutini nella scuola secondaria di I grado" A.s. 2013/2014, 2015.

MIUR/Fondazione ISMU, *Alunni con cittadinanza non italiana. Tra difficoltà e successi. Rapporto a.s. 2013/2014*, Milano, 2015.

Perone E., *Una dispersione al plurale. Storie di vita di giovani che abbandonano la scuola nella tarda modernità*, FrancoAngeli, Milano, 2006.

Ragozini G., Vitale M.P., *L'analisi della dispersione in Italia attraverso modelli causali*, in P. Clarizia, A. Spanò (a cura di), *Dentro e fuori la scuola: percorsi di abbandono e strumenti di contrasto*, Quaderni della Agenzia della Campania per il Lavoro, n. 4/2005, pp. 9-92.

Ribolzi L., *La scuola incompiuta. Un'analisi degli abbandoni nella scuola secondaria superiore*, Vita e Pensiero, Milano, 1984.

Rossi Doria M. (con G. Tosoni), *La scuola e il mondo. Conversazioni su strada e istituzioni*, EGA, Torino, 2015.

Zurla P. (a cura di), *Volti della dispersione scolastica e formativa. Un'indagine in Provincia di Forlì-Cesena*, FrancoAngeli, Milano, 2004.





La varietà sociale, una leva per il successo scolastico dei bambini in condizioni di povertà

di **Perrine Leurent**

Institut international des droits de l'homme et de la paix

Il principio di uguaglianza, pilastro della Costituzione francese, vorrebbe che l'origine sociale non fosse determinante per il successo scolastico; la Repubblica accarezza il desiderio di rendere la scuola un "ascensore sociale". Dopo la pubblicazione del codice dell'educazione nel 2000, il suo primo articolo, più volte modificato, promuove ancora pari opportunità a prescindere dall'origine sociale. Tuttavia, la realtà rivela la natura determinante del background sociale sui risultati scolastici accentuati dalla segregazione sociale. Riconoscendo queste realtà, lo Stato ha fatto delle diversità sociali nelle scuole un obiettivo dal valore giuridico.

L'influenza del contesto sociale sui risultati scolastici

Un'indagine dell'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (OCSE) osserva che: "le prestazioni degli studenti nella comprensione di testi scritti variano molto a seconda del loro background socio-economico, in particolare in Francia e in Nuova Zelanda" (in "Education at a Glance", OCSE, 2011, p. 94). E se la scuola aumenta le disuguaglianze, fallisce in una delle sue principali ambizioni. L'attuale Ministro dell'Istruzione, la signora Najat Vallaud-Belkacem, in un discorso del 17 dicembre 2014, ha denunciato questo fallimento: "Il nostro Paese non dà le stesse possibilità di successo a tutti i suoi studenti. Le disuguaglianze sociali peggiorano e si trasformano in disuguaglianze scolastiche: dal 2002, il peso del background sociale sulle prestazioni di studenti di 15 anni è aumentato del 33%. La Francia è il paese europeo più colpito dal determinismo sociale, cosa che si riflette non solo in una perdita di opportunità per alcuni studenti, ma in un deterioramento del livello di tutti gli studenti, compresi i migliori. Questo risultato, oggi purtroppo consensuale, chiama in causa il posto e il ruolo della scuola pubblica, simbolo della promessa repubblicana di uguaglianza".

Perché la situazione di povertà dei bambini è percepita come un ostacolo al successo scolastico, mentre l'educazione è un fattore di riduzione della povertà secondo gli Obiettivi di sviluppo del millennio (obiettivi delineati dalle Nazioni Unite all'inizio del terzo millennio per ridurre la povertà)? Sembra che non sia tanto la povertà che impedisca il successo scolastico quanto l'assenza di varietà sociale.

La povertà è certamente un vettore di insuccesso scolastico, perché le conseguenze della povertà accentuano l'impossibilità del bambino all'apprendimento a causa della mancan-



za di luoghi adatti o di sostegno per i compiti, l'insalubrità dell'alloggio, l'accesso limitato alla cultura, l'assenteismo ripetuto, una cattiva alimentazione, un sonno insufficiente... tutte queste difficoltà limitano la capacità di attenzione del bambino e lo mettono su un piano inferiore rispetto agli altri (studio AFEV-Trajectoire groupe Réflex, 2014). Tuttavia, la differenza di codice culturale tra scuola e famiglia non deve essere considerata come un ostacolo al successo, al contrario, i bambini hanno una rapida capacità di adattabilità ai codici culturali o alla lingua in funzione del mezzo, piuttosto è l'incomprensione degli adulti verso l'altro mezzo (o anche la denigrazione), che può disturbare il bambino (Moro, 2004; Petitclerc, 2007).

Ma al di là di queste barriere all'apprendimento direttamente correlate alla povertà, la mancanza di varietà sociale svolge un ruolo importante nel circolo vizioso di insuccessi scolastici. L'ispettore della pubblica istruzione della Somme, Laurent Rossignol, afferma: "qualunque sia il tipo di istituto, gli studenti delle categorie benestanti hanno maggiore successo [ma] gli studenti delle categorie svantaggiate hanno un rendimento migliore quando sono iscritti in istituti in cui è maggiore la varietà sociale. Gli studenti provenienti da categorie socio-professionali favorite sono meno sensibili al loro ambiente scolastico" (Rapport Grande pauvreté et mixité sociale, 2015). Ad esempio, il desiderio di avere successo degli studenti in situazione di povertà, a volte è eroso dalla realtà del loro ambiente prossimo, come la disoccupazione di massa nei quartieri poveri. Questa mancanza di ambizione è visibile nelle scelte di orientamento di tali studenti che esprimono spesso desideri al di sotto delle loro capacità.

Se è vero che la segregazione urbana è una delle cause della mancanza di varietà sociale (Ly e Riegert, 2014), la segregazione scolastica in realtà è più forte, amplifica la stessa segregazione (Ben Ayad, 2015). La segregazione è un concetto che può basarsi su statistiche oggettive, si tratta della concentrazione nella stessa area di una popolazione sulla base di una stessa caratteristica, che sia l'origine sociale o culturale. Tuttavia, il concetto di varietà sociale non è necessariamente l'opposto della segregazione. Si tratta di una nozione regolarmente abusata dalla politica, ma dietro l'apparente consenso sulla necessità di varietà sociale, non c'è accordo sulla definizione del termine né degli indicatori della stessa varietà sociale (de Queiroz, 2003; Ben Ayad, 2015). La segregazione urbana è reale, tuttavia, diversi studi dimostrano che non è l'unica causa di segregazione sociale nelle scuole (Ben Ayad, Trancart, Broccolichi, 2010).

La correlazione tra segregazione sociale e insuccesso scolastico

Il sistema di "bacino di utenza" della scuola introdotto dal Ministro dell'Istruzione Alain Fouchat nel 1963 è un metodo di assegnazione degli studenti nelle istituzioni pubbliche in base alla loro residenza, il territorio viene suddiviso in bacini di reclutamento per istituto. Si noti che l'istruzione privata non è soggetta a questo vincolo. Le strategie di elusione del bacino di utenza da parte delle famiglie contribuiscono ad accentuare la segregazione relativa alla pianificazione urbana: grazie al "giochino" delle richieste di deroga, l'utilizzo di opzioni che prevedono l'esenzione solo per istituti rinomati (Baluteau, 2013) o ancora, con l'iscrizione del bambino in una scuola privata. Il mitigarsi del sistema "bacino di utenza" della scuola nel 2007, vale a dire, l'alleggerimento della procedura di deroga, doveva, secondo i promotori della riforma, promuovere la varietà sociale, offrendo più libertà alle famiglie nella scelta dell'istituto. Questa riforma, sostenendo la logica di una "scuola mer-





cato”, incoraggiava le istituzioni a rendere più appetibili i loro istituti. Tuttavia, i risultati di questa politica sono stati eterogenei, secondo le conclusioni della relazione dell’ispettato della Pubblica Istruzione. Il numero di domande di deroga è raddoppiato, dal 6% nel 2006 è salito all’11% nel 2011. Tuttavia tali domande riguardano solo il 4% degli studenti borsisti. Infine, la politica di una “scuola mercato” contribuisce all’abbandono di scuole che godono di una cattiva reputazione, inoltre la pubblicazione di dati relativi ai vari istituti accentua il fenomeno di “fuga” dei bambini meno in difficoltà verso istituti più rinomati. Gli studi dimostrano, inoltre, che l’assenza di regolamentazione delle richieste di assegnazione dei bambini in un istituto favorisce l’individualismo e quindi, la segregazione sociale.

La varietà sociale a scuola, un nuovo obiettivo legislativo

Dopo i cambiamenti politici nel 2012, la legge n. 2013-595 dell’8/7/2013, ha modificato l’art. I del Codice dell’Istruzione secondo cui “il servizio pubblico di educazione [...] promuove anche la varietà sociale degli iscritti in istituti scolastici pubblici”. Se l’inclusione di questo obiettivo nella legge va considerato come un aspetto positivo, i molteplici significati del concetto di varietà sociale persistono ancora; il sociologo Jean Manuel Queiroz descrive il termine come un “incantesimo riflesso”, dove, a volte, la sfida della diversità sociale si riduce alla prioritaria educazione visto che riguarda logicamente tutti gli istituti (Ben Ayad, 2015).

Il decreto attuativo del 17/7/2014 rende questo obiettivo di varietà sociale una competenza condivisa tra gli attori locali, tra cui la direzione dipartimentale e l’accademia, e a livello centrale, il Ministero della Pubblica Istruzione. Il sociologo Ben Ayad è critico nei confronti della vaghezza del decreto per quanto riguarda i principi che prevalgono nell’assegnazione degli studenti e il trattamento delle deroghe. Infatti, questo decreto introduce dei “settori multi-istituto”, la residenza di uno studente può rientrare in un settore con più istituti. La famiglia, in precedenza, redige una lista di preferenze per la scelta della scuola, sapendo che il decreto dà priorità alle richieste dei bambini disabili e ai bambini che ricevono cure mediche. In seguito, gli attori locali dovrebbero definire i criteri di selezione per raggiungere l’obiettivo di varietà sociale. Questa nuova prassi si ispira alla procedura che Affelnet utilizzò presso l’Accademia di Parigi, tra il settembre del 2006 e il giugno 2012 (Merle, 2014). Ma l’esperienza parigina rivela anche i limiti di questa nuova procedura, la paura delle famiglie benestanti di ricevere un solo parere positivo per l’istruzione secondaria di primo grado, le incoraggia a iscrivere i propri figli presso istituti privati accentuando la segregazione nel privato dal momento che quest’ultimo non è soggetto alla procedura Affelnet (la libertà di insegnamento è un principio costituzionale).

Si noti, inoltre, che un recente studio mostra che quasi il 20% delle istituzioni private, nonostante il loro obbligo di rispettare il principio di non discriminazione in base alla legge Debré del 1959, ha fatto ricorso alla discriminazione etnica nelle proprie politiche di assunzione (Du Parquet, Brodaty, Petit, 2014). Al fine di evitare l’elusione degli obiettivi della riforma, diversi autori sono favorevoli ad un finanziamento ponderato di queste istituzioni private in base al numero di studenti borsisti iscritti presso il loro istituto. Oppure, ad esempio, annullando le opzioni usate dalle élite per istituti situati in quartieri popolari (Ly, Riegert, 2014).

In futuro, sarà necessario valutare se l’inserimento dell’obiettivo legislativo sulla varietà sociale nella normativa scolastica consentirà di raggiungere l’obiettivo sperato di avere pari opportunità per riuscire bene a scuola.



Bibliografia

Etude assurée par l'AFEV et réalisée par Trajectoire groupe Réflex: "les familles de l'éducation prioritaires sont moins bien armées pour répondre aux exigences scolaires", in "pratiques familiales et réussite éducative, les enfants des quartiers de l'éducation prioritaires et les enfants de centre-ville", 2014, page 10: http://www.afev.org/pdf/Enquete-inegalites_JRES2014_VF.pdf

Moro M.R., *Les enfants d'ici venus d'ailleurs*, Hachette, Pluriel, 2004.

Petitclerc J.-P., *Lettre ouverte à ceux qui veulent changer l'école*, Bayard, 2007.

LY S.T., Riegert A., *Mixité sociale et scolaire, ségrégation inter et intra établissement dans les collèges et lycées français*, juin 2015, Conseil national d'évaluation du système scolaire:

<http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2015/05/Etat-des-lieux-Mixite%C3%A9-%C3%A0-%C3%A9coleFrance1.pdf>

Delahaye J.-P., *Rapport Grande pauvreté et réussite scolaire le choix de la solidarité pour la réussite de tous*, mai 2015, rapport à madame la ministre de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche, IEGN:

http://cache.media.education.gouv.fr/file/2015/52/7/Rapport_IGEN-mai2015-grande_pauvrete_reussite_scolaire_421527.pdf

Ben Ayad C., *sociologue de la mixité sociale*, chaîne Armand Colin:

https://www.youtube.com/watch?v=EE_HSdeRYIs

De Quieroz J.-M., *Discrimination et mixité. Ingénierie sociale ou art des mélanges*, in Ville-Ecole-Intégration et enjeux, n°135, décembre 2003:

https://www.reseaucanope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/Forum_rue_des_ecoles/la_mixite_sociale_a_lecole/pdf/20_Discrimination_et_mixite.pdf ;

Ben Ayad C., *La mixité sociale à l'école: Tensions, enjeux, perspectives*, Armand Colin, Paris, 2015.

Ben Ayad C., Trancart D., Broccolichi S., *Les pièges de la concurrence. Comprendre le déclin de l'école française*, La Découverte, collection "cahiers libres", 2010.

Baluteau F., *Curriculum optionnel et composition sociale le cas des collèges*, Socio Logos, n. 8-2013 §14: <https://socio-logos.revues.org/2748>.

Conséquence des mesures d'assouplissement de la carte scolaire après 2007, Inspection générale de l'Éducation nationale, rapport n°2013-037 juin 2013:

http://cache.media.education.gouv.fr/file/2013/15/3/2013-037_assouplissement_carte_scolaire_263153.pdf, voir également "l'assouplissement de la carte scolaire", in "Rapport Grande pauvreté et réussite scolaire", p.94.

Fack G., Grenet J., Benhenda A., *Etude sur la mixité sociale et scolaire dans les Lycées d'Ile-de-France*, Institut d'Etude Publique, IPP n. 3-juin 2014, p. 179.

Merle P., *L'affectation des élèves dans les établissements*, 2014, La vie des idées.fr: <http://www.lavie-desidees.fr/L-affectation-des-eleves-dans-les.html>

Fack G., Grenet J., Benhenda A., *Etude sur la mixité sociale et scolaire dans les Lycées d'Ile-de-France*, Institut d'Etude Publique, IPP n. 3-juin 2014, p. 177:

<http://www.ipp.eu/wp-content/uploads/2014/07/impact-sectorisation-affectation-mixite-lycee-idf-rapport-IPP-juin-2014.pdf>.

Etude réalisée par PISA relativement à la maîtrise des mathématiques par les élèves âgée de 15 ans:

http://cache.media.education.gouv.fr/file/2013/92/9/DEPP_NI_2013_31_eleves_15_ans_France_selon_PISA_2012_culture_mathematique_baisse_performances_augmentation_inegalites_depuis_2003_285929.pdf

Du Parquet L., Brodaty T., Petit P., *La discrimination à l'entrée des établissements scolaires privés: Les résultats d'une expérience contrôlée*, Edité 2014: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00943311>





L'influenza dell'istruzione sulla povertà e sulla disparità di reddito in Croazia*

di **Nada Karaman Aksentijević, Nada Denona Bogović, Zoran Ježić**
Università di Fiume

Sebbene la teoria economica già da tanto tempo si occupi dei problemi di disuguaglianza economica e di povertà (alcuni paesi sviluppati vantano una tradizione secolare nel monitoraggio di tali problematiche), è solo nell'ultimo decennio che nella Repubblica di Croazia vengono dedicate ricerche significative a queste tematiche. La prima ricerca sistematica è stata effettuata nel 2001 dalla Banca Mondiale in collaborazione con il Governo croato. I risultati si basavano sull'Inchiesta riguardante i consumi delle famiglie nel 1998 eseguita dall'Istituto nazionale di statistica. Un'ulteriore indagine sulla povertà è stata realizzata nel 2006 (Šućur). Solo di recente nell'Annuario statistico croato (SLJH-2010, p. 202) l'Istituto nazionale di statistica ha iniziato a pubblicare anche i dati sul tasso di rischio povertà e sulla soglia di povertà.

Gli indicatori dell'incremento di disuguaglianze mondiali all'inizio del XXI secolo, l'aumento della disoccupazione, delle disparità e della povertà in molti paesi dell'UE, soprattutto negli stati dell'Europa centrale e orientale, denunciano in modo indiscutibile la serietà del problema. In un mondo in cui sono in continuo aumento i poveri, nonché i divari nella distribuzione del reddito, diventa sempre più evidente la consapevolezza che il reale sviluppo sociale ed economico è discutibile ed esige azioni concrete.

Nel gennaio 2005 l'ONU ha pubblicato la più ampia strategia sinora elaborata per la lotta alla povertà su scala mondiale, nota anche come "progetto Millennio". Il progetto, attraverso un pacchetto di misure economiche specifiche, si prefigge di dimezzare il numero di poveri nel mondo entro il 2015. La strategia è stata predisposta dopo che si è constatato che gli "Obiettivi del millennio", proposti e approvati nel 2000 dall'ONU, non hanno prodotto risultati attesi per quanto concerne la riduzione della povertà nel mondo. Nel 2000 il Consiglio Europeo alla conferenza di Nizza ha approvato il contenuto della nuova Agenda di politica sociale (*Social Policy Agenda*) orientata alla lotta contro la povertà e l'esclusione sociale. È stata accolta anche la proposta di elaborare Programmi nazionali di lotta alla povertà e all'esclusione (*National Action Plan against Poverty and Social Exclusion*) per i paesi comunitari. A livello nazionale, nonché a quello comunitario, si è tentato di avvicinare e di adeguare tali programmi alla politica sociale e a quella dell'occupazione.



La scelta delle misure e delle attività da applicare nella lotta alle disparità sociali e alla povertà dipende da numerosi fattori: economici, sociali e politici. Nel definirle si devono necessariamente conoscere le cause che contribuiscono in maggior misura alla determinazione del grado di disuguaglianza e di povertà in un paese. L'identificazione dei fattori fondamentali è la premessa per la riduzione a lungo termine del tasso di povertà e per una più equa ripartizione del reddito. In altre parole, ciò vuol dire che lo sviluppo sociale ed economico è basato sulla contemporanea percezione di tre processi: crescita economica misurata mediante il livello del PIL pro capite, riduzione della disoccupazione ovvero l'incremento dell'occupazione e diminuzione della povertà.


Istruzione, povertà e disparità di reddito

Le ricerche recenti sulle disuguaglianze economiche e sulla povertà accentuano sempre di più il fatto che le cause principali di tali fenomeni si trovano nei settori della politica fiscale, della politica del lavoro e dell'occupazione e, innanzi tutto, nel settore dell'istruzione e nel grado di istruzione raggiunto. Si ritiene che le future tendenze inerenti l'andamento delle disuguaglianze e dell'occupazione, ovvero della possibilità della loro riduzione, in buona misura dipendono dalla diminuzione delle disparità nell'accessibilità all'istruzione di tutte le fasce di reddito della popolazione. Nella più recente letteratura economica appare evidente la presenza di contributi che trattano la problematica dell'istruzione e delle disparità economiche. Alcuni di essi si concentrano sul grado di correlazione tra reddito pro capite e istruzione e, con l'ausilio dell'analisi quantitativa, dimostrano che la distribuzione del reddito dipende dall'istruzione. In tal modo si aggiornano e approfondiscono le nozioni precedenti in merito alla correlazione tra il guadagno (reddito) del singolo e la sua istruzione. Già nel 1964 Gary Becker e Barry Chiswick avevano definito i costi dell'investimento nel capitale umano come una quota di profitto che avrebbe potuto essere realizzata se non vi fosse stato l'investimento (Becker, Barry, 1966). Dieci anni più tardi Jacob Mincer formulava la seguente affermazione: "Se gli unici costi della frequenza della scuola per un anno addizionale sono i costi opportunità del tempo dello studente e se l'aumento proporzionale del reddito causato dalla scolarizzazione addizionale è costante durante la vita lavorativa, allora l'andamento del reddito sarà linearmente correlato agli anni individuali di istruzione e il venir meno di tale interdipendenza potrebbe essere spiegata con il tasso di ritorno dell'investimento nell'istruzione" (Mincer, 1974). Molti autori hanno studiato i tassi di ritorno dell'investimento nell'istruzione con un particolare attenzione rivolta all'istruzione superiore (Becker, Hanoch, Mattila, Freeman, Mc Connell e Brue). Negli anni '80 del secolo scorso Mc Connel e Brue hanno calcolato i tassi di ritorno dell'investimento nell'istruzione, ossia l'andamento dei rendimenti dell'istruzione superiore nel periodo tra il 1963 e il 1986. I rendimenti sono stati rappresentati sotto forma del differenziale tra i redditi settimanali dei lavoratori con istruzione superiore e i lavoratori con istruzione media superiore. Durante il lasso di tempo preso in esame tali discrepanze variavano a seconda dell'andamento dell'offerta e della domanda di forza lavoro. Il differenziale minimo è stato registrato nel 1963, quando le persone con istruzione superiore guadagnavano settimanalmente il 47% in più dei lavoratori con il diploma delle medie superiori. La maggiore disparità, invece, si è avuta nel 1968 quando tale divario è salito addirittura al 67% (McConnell, Brue, 1992). Krueger e Lindahl hanno stimato che negli Stati Uniti ogni anno







addizionale di istruzione produceva un aumento del reddito del circa 10% e che il tasso di ritorno di investimento in istruzione varia nel tempo e differisce a seconda del paese (Krueger, Lindahl, 2001).



Dalle analisi e dalle ricerche condotte nella maggior parte dei paesi in transizione è emerso un aumento significativo dei rendimenti dell'istruzione. In alcuni paesi tra il 1989 e il 1993 il differenziale tra il salario di un lavoratore con il diploma universitario e quello di un lavoratore con istruzione elementare è più che raddoppiato. Un buon esempio in tal senso è la Polonia, ove prima della transizione un lavoratore con il diploma universitario guadagnava il 35% in più rispetto ad un lavoratore con istruzione elementare, mentre entro il 1993 questa differenza è salita al 75%. In Ungheria e in Polonia la differenza nei salari dovuta al rendimento dell'istruzione contribuisce alla complessiva disuguaglianza di reddito tra l'11% e il 15%. In Estonia e in Lituania tale differenziale varia tra i 7 e i 9%, mentre in Slovenia si avvicina al 20% (*Making Transition Work for Everyone*, Banca mondiale, 2000). In Croazia, stando agli ultimi dati (2008), la differenza di salario mediano netto tra il reddito del lavoratore con il titolo di studio universitario e quello del lavoratore con il titolo di studio professionale medio era di 155%, nel 2002 del 124% e nel 1993 addirittura del 220% (calcoli eseguiti dall'autore in base ai dati riportati dall'Annuario statistico croato - SLJRH-2010, p. 163).



L'obiettivo delle ricerche più recenti è quello di porre in primo piano l'influenza dell'istruzione sul reddito dei lavoratori, di valutare il significato dell'istruzione intesa come investimento (Carillo, 2001), ossia di dimostrare che maggiori finanziamenti nell'istruzione pubblica possono ridurre le disuguaglianze di reddito a livello nazionale (Sylwester, 2002) e di conseguenza diminuire la povertà. Willen, Hendel e Shapiro sull'esempio degli Stati Uniti studiano il fenomeno della riduzione dei salari delle fasce con il livello d'istruzione più bassa e dell'ulteriore aumento delle disuguaglianze economiche in presenza dell'ampliamento dell'accessibilità all'istruzione superiore. Gli autori sono giunti alla conclusione che la povertà della fascia della popolazione povera aumenta ulteriormente se questa rimane allo stesso livello di istruzione, mentre d'altro canto si verifica un contemporaneo aumento del livello di istruzione della popolazione restante con il conseguente aumento salariale.



Sono molto interessanti i tentativi di rilevamento dell'influenza del contesto familiare e della capacità del singolo individuo sulla sua istruzione e sull'entità del suo reddito. Benzil e Hansen, con l'ausilio del modello strutturale e dinamico, hanno dimostrato che il contesto familiare, innanzi tutto il livello di istruzione dei genitori, contribuisce ai risultati raggiunti dai figli nell'istruzione con addirittura il 68%. Inoltre, hanno constatato che nel gruppo dei fattori identificati quello che esercita l'influenza minore è il fattore delle loro pure competenze. Al contempo, le differenze salariali individuali sono principalmente conseguenza delle competenze specifiche degli individui il cui contributo è di addirittura del 73% (Benzil, Hansen, 2003). Assume dimensioni significative l'impegno degli studiosi nell'analisi di sequenze cronologiche in un elevato numero di paesi per dimostrare che una più equa ripartizione delle possibilità nell'istruzione della popolazione influisce fortemente su una più equa ripartizione del reddito (De Gregorio, Lee, 2002). Nei tempi recenti una crescente attenzione viene dedicata al problema dell'influenza dell'istruzione permanente sulla posizione economica di un individuo. Si è dimostrato che l'apprendimento permanente è una condizione indispensabile per lo status occupazionale di ogni



individuo. Al contempo si ribadisce il problema dell'inesistenza degli indicatori relativi all'influenza positiva dell'istruzione sul reddito, lacuna che necessariamente deve essere colmata ai fini di ulteriori studi dei vantaggi complessivi dell'apprendimento permanente (Jenkins, Vignoles, Wolf, Galindo-Rueda, 2003).

La Banca mondiale, nello spiegare i motivi del forte incremento delle disuguaglianze di reddito e della povertà nelle economie europee in transizione (nei paesi comunitari), pone accento sull'influenza dei rendimenti educativi che sono risultato degli investimenti nell'istruzione dei singoli individui. Nei paesi con economie in transizione al di sotto della soglia di povertà si trovano in prevalenza i disoccupati con istruzione carente (*Making for Everyone*, Banca mondiale, 2000). A. Kassa, studiando i fattori di influenza sulle disparità di reddito, nel gruppo dei fattori demografici pone in primo piano la rilevanza del livello di sviluppo delle risorse umane (Kassa, 2003).

Dall'analisi dei contenuti degli Obiettivi del Millennio dell'ONU si può dedurre il significato attribuito all'incremento dell'istruzione quale uno dei più potenti strumenti nella lotta alla povertà e alla riduzione del divario di sviluppo nel mondo, nonché alla diminuzione delle disparità di reddito della popolazione di alcuni paesi. Con la realizzazione degli obiettivi appena elencati si desidera, tra l'altro, rendere accessibile a tutti l'istruzione primaria ossia entro il 2015 assicurare ai bambini in tutto il mondo la possibilità di terminare l'istruzione elementare e di aumentare il tasso di alfabetizzazione della fascia di popolazione di età compresa tra 15 e i 24 anni. Si vuole ottenere, inoltre, una maggiore accessibilità all'istruzione per le donne perché dalle valutazioni è emersa la loro maggiore esposizione al rischio della povertà proprio a causa del livello inferiore dell'istruzione e del sotto pagamento.

Il livello di istruzione in alcuni paesi ha effetti anche sulla povertà e sulle disuguaglianze di reddito e influisce anche sulle disparità di sviluppo tra alcuni paesi su scala mondiale. I paesi più ricchi al mondo vantano la popolazione maggiormente istruita, mentre quelli più poveri hanno una popolazione meno istruita.

Dunque, nella egual misura in cui la povertà è una condizione in cui vivono principalmente individui non istruiti e le loro famiglie, si può affermare che la povertà è una caratteristica distintiva dei paesi con popolazione non istruita. Per contro, nei paesi con popolazione istruita viene realizzato un elevato reddito pro capite e la percentuale della popolazione povera è sensibilmente inferiore.

Investire nell'istruzione produce, sia per i singoli individui che per la comunità, un effetto ritardato. Il ritorno dell'investimento è molto più rapido a livello individuale che su quello della società. Gli effetti degli investimenti in una forbice generazionale quanto più ampia e nell'istruzione di qualità si percepiranno soltanto quando gli alunni e gli studenti entreranno nel mondo del lavoro. Ai fini del miglioramento della struttura dell'intera popolazione dal punto di vista dell'istruzione e del funzionamento sinergico di quest'ultima rispetto alla crescita del benessere sociale, è necessario garantire a diverse generazioni di alunni e di studenti un'istruzione di qualità. A tal proposito un ruolo importante è svolto anche dagli investimenti pubblici e non solo da quelli privati. Senza gli investimenti non si può avere uno sviluppo economico a lungo termine, pertanto i paesi che riflettono sul proprio futuro li pongono ai vertici della gerarchia delle priorità nazionali per lo sviluppo. Gli stati che nella seconda metà del XX secolo sono riusciti a realizzare una rapida crescita





e lo sviluppo economico appartenevano, stando alle ricerche effettuate negli anni '60, ai gruppi posizionati in alto per grado di istruzione ossia per il livello di sviluppo del potenziale umano (Harbison, Myers, 1964).



Il livello di istruzione della popolazione della Repubblica di Croazia e il suo influsso sulla disuguaglianza di reddito

Le ricerche sull'andamento delle disparità di reddito e della povertà nella R. di Croazia confermano le conclusioni teoriche ed empiriche sul nesso tra i due fenomeni e l'istruzione e il livello di istruzione della popolazione. In Croazia quest'ultimo è insoddisfacente il che si riflette direttamente sulla disuguaglianza di reddito e sulla povertà.

Tabella 1. Popolazione di 15 anni e oltre per titolo di studio, Censimento 2001

	Totale	%
Nessun titolo di studio	105.332	2,68
Scuola elementare e media non conclusa	580.379	15,76
Licenza scuola elementare e media	801.168	21,75
Scuola media superiore	1.733.198	47,06
Scuola superiore	150.167	4,08
Facoltà/Accademia/ specializzazione/ dottorato	287.867	7,82
Altro	24.715	0,67

Fonte: www.dzs.hr

Secondo il Censimento del 2001 la struttura educativa nella Repubblica di Croazia è particolarmente sfavorevole. Solo l'11,9% della popolazione ha terminato una forma di istruzione terziaria, il 47,06% ha terminato quella secondaria, mentre senza nessun titolo di studio o con la scuola elementare e media non conclusa è il 18,44% della popolazione. Stando ai dati della Banca mondiale per il 2009 gli anni di istruzione della popolazione in Croazia, Lettonia e Bulgaria erano 13, in Polonia e Lituania 15,5, nella R. Ceca e in Romania 15, in Ungheria 13-14 e nei paesi UE-15 erano 17. Tale dato significa che si può attendere che in futuro i cittadini della Croazia in media avranno il titolo di studio della scuola media superiore e nei paesi aderiti all'UE nel 2004 e nel 2007 e in quelli comunitari, l'istruzione terziaria completata. Si può concludere che l'istruzione in Croazia è in ritardo rispetto ai paesi comunitari più sviluppati, il che in una prospettiva a lungo termine rallenta il conseguimento e la messa in atto della conoscenze e delle competenze necessarie per la vita e il lavoro nelle condizioni di mercato.

L'istruzione rappresenta la più forte determinante delle disparità di reddito poiché le differenze nell'istruzione del capofamiglia contribuiscono nella misura del 16-17% nell'interpretazione della complessiva disuguaglianza nella R. di Croazia (Nestić, 2002). La disuguaglianza di reddito in Croazia è superiore se paragonata alla situazione dei paesi in transizione di maggiore successo, ma secondo i criteri della Banca mondiale il tasso di povertà è relativamente basso (1).



97



Il tasso di rischio di povertà nella R. di Croazia nel 2009, secondo stato di attività più frequente, era più alto per i disoccupati e raggiungeva il 37,4%. Per altre persone economicamente inattive tale tasso era di 26,5% e per i pensionati era di 24,3%. Il tasso di rischio di povertà a seconda del tipo di famiglia era più alto per le persone sole, soprattutto quelle di 65 anni e oltre, e nel 2009 era di 50,9%. Il rapporto tra quintili (S80/S20) è indicatore di disuguaglianza di reddito che rappresenta il rapporto tra il primo e il quinto quintile della distribuzione del reddito, ossia il rapporto tra il reddito equivalente complessivo del 20% della popolazione con il reddito più alto e il reddito equivalente complessivo del 20% della popolazione con il reddito più basso. Nel 2009 tale rapporto era pari al 4,3%. Il coefficiente di Gini, quale misura di disuguaglianze nella distribuzione dei redditi nel 2009 ammontava a 0,27. Se esistesse un'uguaglianza perfetta (ossia se ogni persona percepisse un reddito identico), allora il coefficiente di Gini sarebbe uguale a 0. Quanto più tale valore si avvicina ad 1, tanto più elevata risulta la disuguaglianza. La diffusione attorno alla soglia di rischio di povertà rappresenta la percentuale di individui esposti al rischio di povertà nel caso in cui la soglia del rischio è fissato al 40%, al 50% e al 70% del reddito mediano equivalente. Il tasso di rischio di povertà nel 2009 era di 6,2% se la soglia si fissa al 40% del reddito mediano, di 11,5% se la soglia è pari al 50% del reddito mediano e di 25,1% se la soglia viene fissata al 70% del reddito mediano equivalente. Il tasso di rischio di povertà prima dei trasferimenti sociali si calcola in modo tale che, nel definire il reddito in base al quale si calcola tale indicatore, vengano esclusi i trasferimenti sociali. Questo indicatore si usa in combinazione con il tasso di rischio di base ai fini della valutazione dell'influenza dei trasferimenti sociali sul rischio di povertà. Il paragone tra il tasso di rischio di base e il tasso di rischio di povertà prima dei trasferimenti sociali dimostra che l'esclusione di trasferimenti sociali dal reddito incide sull'aumento della percentuale di persone a rischio di povertà con i 18,0% di base rispetto al tasso di 25%. Se dal reddito vengono esclusi anche i trasferimenti sociali e le pensioni allora il tasso di rischio di povertà sale a 41,1%.



Durante gli anni '90 del secolo scorso la Croazia si è confrontata con un processo di impoverimento che ha interessato la maggior parte della popolazione. La prima indagine rappresentativa della povertà a livello nazionale è stata condotta solo nel 1998 dalla Banca mondiale e dall'Istituto nazionale di statistica. In quel periodo il 10% dei cittadini croati viveva al di sotto della soglia assoluta di povertà, il che significa che tale fascia non riusciva a soddisfare nemmeno i bisogni primari. La Croazia, se paragonata ad altri paesi in transizione, aveva tassi di povertà assoluta piuttosto bassi. Tuttavia, dopo il 1998 non si riesce a seguire l'andamento della povertà assoluta visto che l'Istituto nazionale di statistica ha iniziato a pubblicare gli indicatori di povertà basandosi sulla tipologia di povertà relativa che viene definita in base a determinati indicatori statistici come il salario mediano e il PIL pro capite. Per poter seguire l'andamento della povertà si devono utilizzare le stesse tipologie di povertà per un periodo esteso di tempo. Il motivo alla base del passaggio verso la povertà relativa era dettato dal fatto che la Croazia non ha adottato una tipologia nazionale o ufficiale di povertà. Per tipologia nazionale di povertà va intesa una tipologia rispetto alla quale le autorità (e la società) ritengono che corrisponda alla condizione sociale del paese in base alla quale si può valutare l'andamento e la diffusione della povertà. Questa tipologia di povertà può fungere da criterio utile per la definizione dell'entità delle indennità nell'ambito del sistema della sicurezza sociale, soprattutto degli aiuti sociali.





Solo per alcuni anni addietro si riesce a seguire gli indicatori di povertà secondo un'unica metodologia. Partendo dalla linea ufficiale di povertà dell'UE (fissata al 60% della mediana del reddito nazionale pro capite) si può constatare che negli ultimi anni il 18% della popolazione croata era povero (Povertà, disoccupazione ed esclusione sociale, UNDP, 2006).

La povertà in Croazia è di lunga durata ed è determinata principalmente dall'istruzione e dall'occupazione. È stato dimostrato che tra la povertà e il basso livello di istruzione sussiste una stretta correlazione. I figli delle famiglie povere affrontano un rischio di esclusione dall'istruzione. I poveri in Croazia sono prevalentemente poco istruiti oppure possiedono solo competenze altamente specializzate, se lavorano sono pagati poco e sono spesso disoccupati. Quasi l'80% di poveri provengono da famiglie in cui il capofamiglia è in possesso di licenza media (Banca mondiale, 2001, Croazia, *Economic Vulnerability and Welfare Study*, Washington, 2001), il che significa che le differenze nel rendimento dell'istruzione sono il risultato degli investimenti nell'istruzione della popolazione; anche in Croazia determinano in modo significativo le disuguaglianze di reddito e la povertà.

Nel 1996 in Croazia i guadagni degli occupati con alta istruzione, espressi in salari netti, superavano del 55% la media di tutti gli occupati, del 16% degli occupati con qualifica superiore, del 61% degli occupati con qualifica media e del 128% degli occupati con qualifica bassa. Nel 2008 la differenza tra i salari netti è aumentata pertanto gli occupati con alta istruzione guadagnavano il 58% in più della media di tutti gli occupati, il 20% in più rispetto agli occupati con l'istruzione media, 78% in più rispetto agli occupati con l'istruzione media e 155% in più rispetto agli operai non qualificati. Nello stesso periodo il salario netto medio di occupati con alta istruzione aumentava su base annua con un tasso del 8,2% e gli scostamenti positivi dal salario netto medio. Tutti gli altri gruppi con istruzione diversa hanno registrato scostamenti negativi dal salario medio. Quindi, a causa delle differenze significative per quanto concerne il rendimento di istruzione, per il quale in futuro si può ipotizzare un sicuro incremento, al rischio di povertà sono particolarmente esposti i singoli e le famiglie con istruzione bassa e inadeguata.

L'istruzione è il principale fattore del diverso rischio di povertà nelle diverse regioni della Croazia. Sono esposti ad un più alto rischio di povertà gli abitanti delle zone rurali della Croazia centrale ed orientale. Tale situazione è imputabile proprio alla sfavorevole struttura dell'istruzione in quelle regioni. Lo studio del 2001 sul relativo livello di sviluppo delle contee croate e sul livello di sviluppo del loro potenziale umano ha dimostrato che le contee con il più alto standard di vita vantavano anche un elevato sviluppo del potenziale umano (Karaman Aksentijević, Ježić, 2002). Nel 2001 lo standard più basso di vita e il potenziale umano meno sviluppato si registrava proprio nelle regioni rurali. Risultati analoghi sono emersi anche dall'indagine del 2007 sull'indice di sviluppo del potenziale umano nelle contee croate (Ježić, 2010).

L'istruzione ha un effetto determinante anche sulla posizione di chi cerca occupazione sul mercato del lavoro. Si può asserire che nella R. di Croazia sussistono discordanze strutturali tra domanda e offerta di lavoro che si ripercuote causando una duratura esclusione sociale di una parte di disoccupati e, in ultima analisi, anche una loro posizione di reddito peggiore e anche la povertà. La domanda di lavoratori istruiti rispetto all'offerta (numero di disoccupati in questa categoria) è maggiore e, di conseguenza, e più bassa in caso di individui con qualifiche professionali basse.



Nel 2003 e nel 2009 il numero di disoccupati per un occupato tramite il Centro per l'impiego è più basso nel caso di individui con elevato titolo di studio (in media 1,2 disoccupati per un occupato) ed è più alto per individui per le persone con qualifica professionale bassa (in media 7,3 disoccupati). Nel 2003 e nel 2009 in media nella struttura dei disoccupati in base alla qualifica professionale vi era il 73% di disoccupati con il livello di istruzione bassa, il 23% con istruzione media superiore e il 4% di persone di istruzione elevata.

Secondo i dati dell'HZZZ (Istituto nazionale per il collocamento) i tempi di attesa occupazione si sono allungati di molto rispetto al periodo antecedente la transizione. Nel 1988 il 34,2% di disoccupati attendeva l'occupazione meno di tre mesi, nel 1999 il 18,1%, nel 2003 il 18,9% e nel 2009 il 24,9%. Nel 1988 il 15% dei disoccupati attendeva l'occupazione più i tre anni, nel 2003 il 29,5% e nel 2009 il 26,7%. L'attesa dei lavoratori con qualifiche inferiori è significativamente più lunga e proprio in questa categoria si ha la disoccupazione duratura. Nella categoria di persone che nel 1999 hanno atteso l'occupazione più di tre anni i più rappresentati erano i lavoratori non qualificati con una percentuale pari al 25,8%. Anche nel 2003 e nel 2009 nella struttura dei disoccupati la categoria maggiormente rappresentata era quella dei lavoratori non qualificati. Una situazione analoga si è verificata anche nel caso delle persone che hanno terminato le scuole professionali medie superiori che formano un gruppo sproporzionatamente ampio di disoccupati rispetto alle loro presenze numeriche nell'ambito della forza lavoro.

Nel 2003 e nel 2009, vista la durata della disoccupazione, oltre un quarto delle persone aspettavano l'occupazione più di tre anni, il 14% aspettavano da uno a due anni e il 22% fino a tre mesi con la tendenza di prolungamento del tempo di attesa.

L'inadeguata istruzione viene indicata come uno dei fattori chiave della disoccupazione duratura in Croazia in quanto le persone appartenenti a tale categoria di regola non posseggono sufficiente esperienza lavorativa né competenze necessarie tali da assicurare loro una competitività nel mercato del lavoro (Bejaković). L'istruzione e le competenze di un individuo influiscono sulla probabilità di trovare l'occupazione nonché sull'attrattività sui posti di lavoro.

In base ai sopra esposti risultati dello studio emerge che/quanto segue:

1. Le indagini della Banca mondiale hanno confermato che in Croazia per i figli dei poveri vi è una maggiore probabilità di abbandono precoce del ciclo d'istruzione e di conseguenza una minore eventualità di trovare occupazione. In tal modo vi è una maggiore "opportunità" di rimanere nella fascia dei poveri. Le ricerche condotte nei paesi più sviluppati hanno dimostrato che sul successo nella formazione influiscono notevolmente le caratteristiche familiari come, ad esempio, il reddito e il livello di istruzione dei genitori (Barro, Jong-Wha, 1997). Secondo lo studio della Banca mondiale per il 1998 in Croazia nessuno dei figli delle famiglie nella categoria dei poveri ha frequentato una scuola superiore o l'università e solo il 10% di loro ha studiato presso le avanzate scuole professionali. Palesi differenze in merito all'accesso a determinati livelli di istruzione che vengono altamente valutati sul mercato della forza lavoro, ulteriormente accrescono le esistenti disuguaglianze tra i poveri e coloro che non lo sono (Banca mondiale, 2001, Croazia, *Economic Vulnerability and Welfare Study*, Washington, 2001).
2. Le recenti ricerche negli Stati Uniti hanno avvalorato le tesi secondo cui l'investimento nell'istruzione di un individuo in condizioni sociali svantaggiose produce rendimento





maggiore. È stato appurato, inoltre, che per coloro che riescono a terminare le facoltà di prestigio i vantaggi complessivi sono sensibilmente più alti per i giovani provenienti dalle famiglie delle fasce sociali elevate (Krueger, Lindahl, 2001).

3. Investire nell'istruzione induce ai singoli e alla società un effetto ritardato. Il ritorno dell'investimento è molto più veloce quando si tratta di singoli individui che della società, motivo per cui anche gli investimenti pubblici e privati ricoprono un importante ruolo nell'istruzione. Senza tali investimenti non si ha nemmeno lo sviluppo economico a lungo termine, pertanto l'istruzione diventa una priorità fondamentale per lo sviluppo.
4. L'insoddisfacente livello di istruzione dei cittadini della R. di Croazia influisce direttamente sulle disuguaglianze di reddito e sulla povertà. Rispetto alla media dei paesi sviluppati dell'UE e della CEE, in Croazia appare evidente a tutti i livelli dell'istruzione una minore dimensione generazionale della popolazione. Lo stesso vale anche per quanto concerne gli anni di scolarizzazione attesi. Se l'attuale trend dovesse proseguire anche in futuro i cittadini della R. di Croazia in media avranno il diploma medio-superiore, mentre i cittadini dei paesi CEE e UE più sviluppati vanteranno il diploma del primo grado dell'istruzione terziaria. Da questi dati si evince che la Croazia è in ritardo rispetto al circostante ambiente europeo e che tale stato di cose rallentano il suo sviluppo economico a lungo termine.
5. Il tasso di povertà assoluta in Croazia è particolarmente basso ma, per contro, la disparità di reddito è superiore rispetto a quella dei paesi in transizione di maggiore successo. Tuttavia, la povertà duratura è principalmente determinata dall'istruzione e dall'occupazione, pertanto l'80% dei poveri in R. di Croazia proviene dalle famiglie in cui il capofamiglia ha al massimo la licenza media. Ciò significa che in Croazia anche le differenze tra i rendimenti di istruzione, risultato degli investimenti nell'istruzione della popolazione, hanno un effetto significativo sulla disparità di reddito e sulla povertà. A causa di sensibili discrepanze nei rendimenti di educazione, che in futuro potranno solo aumentare, al rischio di povertà sono particolarmente esposti i singoli individui e le famiglie con reddito basso e inadeguato. Il maggior tasso di tale rischio si registra nelle zone rurali della Croazia centrale e orientale, un fenomeno che trova spiegazione anche nell'inadeguata struttura di istruzione delle regioni interessate.
6. La domanda di forza lavoro rispetto all'offerta è più alta nel caso di persone con qualifica professionale elevata e più esigua nelle persone con qualifica professionale bassa. I tempi di attesa di occupazione sono sensibilmente più lunghi rispetto al periodo antecedente la transizione. I lavoratori con qualifiche basse aspettano molto più lungo prima di trovare l'occupazione e proprio in questa categoria si verifica la disoccupazione duratura. L'istruzione viene indicata come uno dei fattori chiave della disoccupazione duratura, poiché le persone che appartengono a quest'ultima categoria di regola posseggono esperienze lavorative e competenze non sufficienti per assicurarsi la competitività sul mercato di lavoro. Si ritiene che l'istruzione e le competenze influiscano sia sulle possibilità di un individuo di trovare un'occupazione, sia sull'attrattività del suo posto di lavoro.

Quanto sin qui esposto indubbiamente porta a concludere che nella lotta contro la povertà e le disuguaglianze assumono rilevanza fondamentale l'incremento del livello e della qualità di istruzione della popolazione della Repubblica di Croazia.



Bibliografija

- Barro, J.R., Jong-Wha, L. (1997) "Schooling Quality in a Cross Section of Countries", National Bureau of Economic Research, Cambridge, Massachusetts, pp. 1-45
- Becker, G.S., Chiswick, B.R. "Education and the Distribution of Earnings", *American Economic Review*, Vol. 56, No.1-2, pp. 358-369
- Bejaković, P. (2005) "Uloga gospodarsko političkih mjera na ublažavanje siromaštva u Hrvatskoj", <http://www.ijf.hr>
- Belzil, C., Hansen, J. (2003) "Structural estimates of the intergenerational education correlation", *Journal of applied Econometrics*, Vol. 18, No. 6, pp. 679-696
- Brinkman, R., (1995) "Economic growth versus economic development: Toward a conceptual clarification", *Journal of Economic Issues*, Vol. 29, pp. 1171-1188
- Caminada, K., Goudswaard, K. (2001) "International trends in income inequality and social policy", *International tax and public finance*, Vol. 8, No. 4., pp. 395-415
- Carrillo, A.Z. (2001) "Education and the conditional distribution of income", *Trimestre economico*, Vol. 68, No. 269, pp. 39-70 Cozzens S.E.,
- D'Ambrosio, C. (2001) "Household characteristic and the distribution of income in Italy: An application of social distance measures", *Review of income and wealth*, No. 1, pp. 43-64 De
- Gregorio, J., Lee J.W. (2002) "Education and income inequality: New evidence from cross-country data", *Review of income and wealth*, No. 3, pp. 395-416
- Deininger, K., Squire, L. (1997) "Economic growth and income quality: re-examining the links", *Finance and development*, Vol. 34, No. 1, pp. 38-41
- Economic Institute Zagreb (2003) *Izvješće o društvenom razvoju Hrvatske*, Zagreb 2003.
- Ferreira, F.H.G. (1999) "Inequality and Economic Performance, A brief Overview to the Theories of Growth and Distribution", Text for World Bank's Web Site on Inequality, Poverty and Socio-economic Performance: <http://www.worldbank.org/poverty/inequal/index.htm>
- Firebaugh, G. (2000) "The trend in between-nation income inequality", *Annual review of sociology*, No. 26, pp. 323-339
- Harbison, F.H., (1973) *Human Resources as the Wealth of Nations*, New York: Oxford University Press
- Haribson, F.I., Myers, Ch. A. (1964) "Education, Manpower and Economic Growth", McGraw-Hill Book Company, New York
- Jenkins A., Vignoles A., Wolf, A., Galindo-Rueda, F. (2003) "The determinants and labour market effects of lifelong learning", *Applied Economics*, Vol. 35, No. 16, pp. 1711-1721
- Johansson, S. (2002) "Conceptualising and measuring quality of life for national policy", *Social indicators research*, Vol. 58, No. 1-3, pp. 13-32
- Karaman Aksentijević, N. i Ježić, Z., (2002) «Kategorizacija hrvatskih županija prema razvojnim rezultatima i nekim ključnim razvojnim činiteljima», u *Izveštaju o stanju u prostoru RH*, Ministarstvo zaštite okoliša i prostornog uređenja RH
- Karaman Aksentijević, N., Denona Bogović, N. (2003) "Economic inequality and the influence of salaries on income inequality in the Republic of Croatia", *Proceedings of Rijeka Faculty of Economics and Business*, Vol. 21, No. 1, pp. 37-53
- Karaman Aksentijević, N., Denona Bogović, N. (2005) "Tendencies and Causes of Economic Inequality in the Republic of Croatia and CEE Countries", *International Journal Transformatios in Business and Economics*, Litva, Vol. 4, No 1(7), pp. 37-54.
- Kassa, A. (2003) "Factors influencing income inequality in transition economies", University of Tartu, www.mtk.ut.ee/doc/febawb18.pdf



Krueger, A.B., Lindahl, M. (2001) "Education for growth: Why and for whom", *Journal of Economic Literature*, Vol. 39, No. 4

Langer, L. (2001), "The consequences of state economic development strategies on income distribution in the American states, 1976 to 1994", *American politics research*, Vol. 29, No. 4, pp. 392-415

Lee, J.W. (2003) "Income, consumption and poverty", *Social indicators Research*, Vol. 62-3, No. 1-3, pp. 197-209

Mani, A. (2001) "Income distribution and the demand constraint", *Journal of economic growth*, Vol. 6, No. 2, pp. 107-133

McConnel, C.R., Brue, S.L., (1992) *Contemporary Labor Economics*, McGraw-Hill

Milanović, B. (1998) "Explaining the increase in inequality during the transition", Washington, D.C. World Bank, p.1-51

Mincer, J. (1974) "Schooling, Earnings and Experience", Columbia University Press, pp. 24-40

Nestić, D. (2002) "Ekonomске nejednakosti u Hrvatskoj 1973.-1998.", *Financijska teorija i praksa*, Vol. 26, No 3, pp. 595-613

Pyatt, G. (2003) "Development and the distribution of living standards: A critique of the evolving data base", *Review of income and wealth*, No. 3, pp. 333-358

Sever, I., Drezgic, S. (2003) "Konceptija i strategija socijalnih odnosa u Hrvatskom društvu – distribucija dohotka i imovine", *Ekonomija*, Vol. 10, No. 1, pp. 177-201

Sylwester, K. (2002) "Can education expenditures reduce income inequality?", *Economics of education review*, Vol. 21, No. 1., pp. 43-52

Todaro, M. (1997) *Economic Development*, Longman, London and New York

United Nations Development Program, (1992), *Human Development Report*, Oxford University Press

Ured za strategiju razvitka Republike Hrvatske (2001). "Hrvatska u 21. stoljeću", Zagreb

Veselica, V., Vojnić, D. (2001) "Quo Vadis Croatia", *Ekonomska politika Hrvatske u 2002. godini*, Vol. 9, No. 1, pp. 19-75

Vlada Republike Hrvatske (1999) *Ratna šteta Republike Hrvatske – završno izvješće*, Zagreb: Državna komisija za popis i procjenu ratne štete

Willen, P., Hendel, I., Shapiro, J., (2004) «Educational opportunity and income inequality» National Bureau of Economic Research, pp. 1-38.

World Bank (2000), *Making Transition Work for Everyone*, Washington, pp. 149.-150.

World Bank (2001), "Croatia: Economic Vulnerability and Welfare Study", Washington, pp. 1-54

Note

*Contributo precedentemente pubblicato in *Ljudski potencijali i ekonomski razvoj*, Nada Karaman Aksentijević (a cura di), Sveučilište u Rijeci, Ekonomski fakultet Rijeka, Rijeka, 2012.

(1) In merito al rilevamento della disuguaglianza di reddito si veda ad es. Nestić D., *Ekonomске nejednakosti u Hrvatskoj 1973-1998, Financijska teorija i praksa*, 26, Zagreb, 2002; sulla determinazione della soglia di povertà si veda ad es. Šučur Z, *Siromaštvo i socijalni transferi u Hrvatskoj*, <http://www.ijf.hr>. Per quanto concerne l'analisi comparativa delle disparità di reddito in Croazia e nei paesi in transizione si veda Karaman Aksentijević N., Denona Bogović N., *Tendencies and Causes of Economic Inequality in the Republic of Croatia and CEE Countries, International Journal Transformations in Business and Economic*, vol. 4, n. 1 (7), ISSN 1648-4460, pp. 37-54, Lituania, 2005.

Capitolo 3

Esperienze e pratiche

“Siamo come alpinisti, l’asperità della roccia non è ostacolo ma punto di appoggio”.

Intervista a **Cesare Moreno**, maestro di strada

di **Lorenzo Luatti**
Oxfam Italia

“Contro la dispersione scolastica l’unica strada è andare là dove i giovani stanno con la mente e con il cuore, assumere il loro disagio esistenziale e sociale come l’unica materia prima con cui edificare il proprio progetto di vita. Maestri di Strada significa solo questo”.

Maestri di Strada, Napoli

Nata formalmente nel 2003 per impulso di partecipazione generosa del Presidente della Repubblica Carlo Azeglio Ciampi, l’Associazione Maestri di Strada di Napoli è una “comunità di apprendimento e di azione”, che raccoglie oggi più di quaranta educatori e professionisti provenienti da esperienze diverse. Una comunità che progetta e realizza azioni di sostegno ai giovani che vogliono uscire dalla condizione di esclusione, che cura l’educazione e collabora per promuovere la cittadinanza dei giovani.

Il primo nucleo di Maestri di Strada proviene dal Progetto *Chance*, esperienza ideata da Marco Rossi Doria e attiva a Napoli per un decennio, dal 1998 al 2009, quando venne chiusa, nonostante i numerosi riconoscimenti ricevuti, tra cui quello di pratica d’eccellenza dal Consiglio d’Europa e dall’Unione Europea, e dall’Osservatorio Nazionale Infanzia e Adolescenza. Su *Chance* è stato scritto molto, a livello scientifico e di semplice divulgazione: era un progetto d’inclusione sociale e recupero scolastico di giovani *drop-out* che nasceva dall’esperienza di alcuni maestri impegnati in scuole “difficili”, con alti tassi di assenteismo e abbandono scolastico precoce.

Chance non c’è più da molti anni, ma quella esperienza non è andata perduta: l’associazione Maestri di Strada, assieme ad altre realtà, opera giornalmente per dare una risposta ai fenomeni sociali di emarginazione nelle loro dimensioni psichiche e personali, oltre che culturali ed economiche. Lavorando sulla “emarginazione interiore” dà voce al nucleo delle difficoltà dei giovani ad impiegare le proprie risorse per crescere. Con i nuovi operatori, Maestri di Strada ha sviluppato la collaborazione con le Agenzie Internazionali che promuovono i diritti dell’uomo (ONU, UNICEF, OMS, UE, Consiglio dell’Europa, IWO), e la realizzazione di progetti integrati con i giovani. È fra i soci fondatori della rete Italiana del-



le scuole di seconda occasione promossa da IPRASE Trentino. Recentemente (21 ottobre 2015) ha ottenuto un ulteriore prestigioso riconoscimento: il Premio Nesi 2015 conferito dalla omonima Fondazione a chi si sia distinto nel campo del sostegno alle persone e alle comunità, attraverso attività culturali e socio educative. “Per la sua storia, per i progetti realizzati in oltre un decennio di attività, per i progetti attualmente in corso”, sono le parole che si leggono nella motivazione con cui la Fondazione Nesi ha assegnato il premio a Maestri di Strada.

Presidente dell’Associazione è il maestro elementare Cesare Moreno, uno dei più noti e apprezzati “maestri di strada”, il maestro con i sandali, come dice lui stesso, messi in segno di protesta anni fa, perché *Chance* – di cui Moreno fu coordinatore – aveva ricevuto i vestiti (i fondi della Legge 285), ma le istituzioni erano carenti nelle attività ordinarie e di base: le scarpe.

Lo abbiamo incontrato una mattina di ottobre (2015) presso la sede dell’Associazione, in via Saverio Baldacchini 11, Napoli. Questo che segue è il resoconto dell’intervista che gentilmente ci ha rilasciato.

L’esperienza decennale di Chance ha fatto “storia” e ha fatto “scuola”. Perché è stata abbandonata? E cosa c’era in quella esperienza che oggi non c’è più: o meglio oggi cosa c’è di meno rispetto a Chance e cosa eventualmente di più?



Le motivazioni dell’affossamento di *Chance* sono tuttora ignote. Nonostante le autorità si siano sperticate nelle lodi, nella realtà il progetto era trasparente, cioè veniva attraversato dallo sguardo delle autorità come qualcosa che non li riguardava: né gli portava danno né gli portava vantaggio. È la stessa posizione in cui si trovano spesso gli adolescenti: essere trasparenti, non essere visti. Gli adulti che stanno a contatto con loro semplicemente non li considerano. E quindi può accadere di tutto: può accadere che si dimenticano di te, può accadere che ti lasciano abbandonato, come può accadere che poi ad un certo punto, se gli servi, ti chiamano pure. Questo è il motivo di fondo. Non c’è niente di sorprendente in questo, si tratta di una situazione abbastanza generalizzata: la nostra è una società in cui interessarsi degli altri non è la base del civismo, è la base di una qualche attività. Se non c’è una attività più o meno redditizia che accompagna questo interessarsi, non c’è partecipazione. La nostra presenza non serviva a nessuno, serviva soltanto ai ragazzi: per questo si sono dimenticati di noi. Perché forse i ragazzi interessano a qualcuno? Interessano quando creano problemi.



Mi chiedeva cosa c’è in meno oggi rispetto a *Chance*. Io dico che oggi c’è molto di più! Perché il progetto *Chance*, pur essendo stato finanziato dalle autorità scolastiche comunali, aveva poi un cordone sanitario intorno che impediva la comunicazione con gli altri soggetti. Per esempio, in undici anni di Progetto *Chance* noi non abbiamo mai avuto un rapporto organico con le scuole del territorio. Avevamo un rapporto di ospitalità, cioè ci davano delle aule, come se le scuole fossero state degli affittacamere. Abbiamo tentato di stabilire rapporti con le scuole cosiddette ospitanti, abbiamo anche fatto in modo che queste scuole avessero una parte dei soldi direttamente. Ma non c’è stata da nessuna parte la volontà di dire che *Chance* aveva un senso se contaminava il sistema. L’idea è sempre la stessa e continua ad essere dominante sia nelle istituzioni sia in tanti volontari:



noi prendiamo i ragazzi difficili i ragazzi a disagio etc., ce li portiamo da qualche altra parte, facciamo quello che vogliamo, basta che non diamo fastidio. Ma questa è un'idea semplicemente stupida! Che non funziona e non può funzionare! Perché se noi dobbiamo insegnare ai giovani la cittadinanza attiva, è chiaro che si diventa cittadini in mezzo agli altri cittadini, non andando da un'altra parte.

Secondo punto: sfortunatamente, o fortunatamente, la dispersione scolastica ormai si è estesa al di fuori dei confini sociali, per cui noi oggi abbiamo una significativa dispersione tra i figli della piccola e media borghesia, ma anche dell'alta borghesia. Perché evidentemente nel sistema sociale e nel sistema scolastico ci sta qualche cosa che delude le attese dei giovani. I ragazzi sono delusi, depressi, rinunciatari: il desiderio di apprendere è connesso alle speranze e ai sogni. Se speranze e sogni sono continuamente delusi, depressi e conculcati, perché devo apprendere?

Il Progetto *Chance* era "chiuso": ogni anno noi prendevamo 45 ragazzi dalla strada e cercavamo di portarli alla scuola media. Non siamo mai riusciti a fare un discorso del tipo: scusate ma non possiamo fare qualcosa prima di buttarli in strada? Niente da fare perché *Chance* non lo prevedeva. Prima aspettavamo che il guaio fosse maturato bene bene e poi si interveniva. Ma le sembra? Adesso invece con il Progetto E-VAI [Educazione, Volontà, Accoglienza, Integrazione] noi lavoriamo esclusivamente dentro le scuole, e quindi interveniamo su 400 ragazzi, di cui almeno un centinaio sono quelli che un tempo sarebbero venuti a *Chance* e con questi facciamo delle cose particolari, ma fondamentalmente il lavoro lo facciamo insieme agli altri. L'altro punto decisivo è che sempre più il progetto E-VAI punta a sostenere gli insegnanti aiutandoli a gestire le situazioni difficili. È chiaro che se noi ci occupiamo dei ragazzi difficili e teniamo in disparte gli insegnanti questo non va bene. Certo, il rapporto con gli insegnanti non è facile, come non è facile il rapporto con i dirigenti scolastici, anche con le scuole con cui lavoriamo da più anni. Ma è indispensabile puntare sugli insegnanti, sostenendoli e rinnovando la loro formazione. Io credo che il punto fondamentale non è tanto fare il doposcuola, cosa certamente utile, ma che forse è sempre meno utile, perché il punto fondamentale è fare in modo che gli insegnanti valorizzino e apprendano certe metodologie e iniziative. A me vanno bene coloro che fanno progetti basati sull'animazione, sul divertimento, il tempo libero... c'è bisogno anche di quello. Ma è un po' come dire: i ragazzi li possono tenere se faccio delle cose non scolastiche. Quando il ragazzo torna a scuola è più arrabbiato di prima. Si possono fare queste attività cosiddette ricreative, ma curiamo anche la loro valorizzazione nella scuola.



Secondo lei, perché le politiche nazionali e anche quelle locali contro la dispersione fanno acqua da tutte le parti? Perché le buone pratiche fanno fatica ad emergere?

Intanto io non vedo politiche serie sulla dispersione scolastica sia a livello locale che a livello nazionale. Ci sono degli interventi sulla dispersione scolastica che fanno capo alla Direzione Generale dello Studente (MIUR) che ha un budget complessivamente pari a due milioni di euro all'anno per tutto il territorio nazionale. Poi ci sono i famosi PON per la scuola [i Fondi strutturali dell'EU]: l'anno scorso sono stati spesi 50 milioni di euro nell'Italia meridionale sulla dispersione scolastica. Quale riscontro c'è stato? Chi ha fatto il monitoraggio cosa ha visto? Tanto per cambiare l'intervento non è stato sistemico, si sono



presi gruppi di ragazzi... e dubito che il "sistema" sia cresciuto. Anzi, per certi versi queste operazioni aiutano a degradare ulteriormente il sistema perché gli insegnanti incominciano a pensare – in qualche modo – che se c'è un ragazzo che mi dà "fastidio" ci deve essere un progetto per lui, altrimenti non è affare mio.

Consideri poi che sul tema della dispersione il privato sociale ha un volume di fuoco notevole. Se il privato sociale decidesse di autovalutarsi e di autorganizzarsi già sarebbe una indicazione per tutti gli altri. Per esempio, occorrerebbe mettere in piedi un sistema di monitoraggio-certificazione delle azioni realizzate in modo tale da capire cosa funziona e cosa non funziona. Il monitoraggio non può essere la relazione a fine anno.

Il problema della dispersione scolastica dovrebbe essere assunto come l'obiettivo centrale non in relazione a coloro che sono dispersi, ma in relazione al fatto che questo sistema disperde le intelligenze delle persone. Questo sistema scolastico non è in grado di valorizzare le competenze e le esperienze dei ragazzi. Prendo un caso recente, di un ragazzo "terribile", così ci è stato descritto dagli insegnanti. Dopo lunghe conversazioni cosa abbiamo scoperto? Che il ragazzo aveva fatto dei graffiti giganteschi sui muri della scuola e che per questo era stato punito. D'accordo, forse fare i graffiti sui muri delle scuole non va bene. Però ad esempio, ci sono tante scuole che pagano i ragazzi per fare i graffiti sui muri della scuola. Voi lo avete punito e poi dite: lui non ha voglia di fare niente! No, lui aveva voglia di fare qualcosa, ma glielo avete impedito. Sì, ma noi dobbiamo studiare chimica. E infatti c'è stato un insegnante di chimica che ad un certo punto ha detto: a te piace disegnare fammi un disegno su questo argomento che ho trattato e lui ha aderito. Ciò che voglio dire è che c'è un atteggiamento correttivo-punitivo nei confronti dei ragazzi che ha fatto il suo tempo in tutto il sistema educativo occidentale. Comenio ha inventato il modello di scuola occidentale alla fine della Guerra dei cent'anni quando c'erano bambini abbandonati e le famiglie erano sfasciate, e c'era un intento decisamente correttivo. E la struttura delle scuole era la stessa dei conventi: cioè chiudiamoli dentro. Ancora oggi in tanti dicono "leviamoli dalla strada": ma cosa avete capito, è il contrario, dovete essere voi ad andare per strada! La strada è un luogo di socializzazione, non di perdizione, la strada è un luogo di incontro. Ma qual è l'idea della nostra infanzia? Che debba stare chiusa nell'appartamento e chiusa a scuola, e chiusa nell'automobile (perché poi il trasferimento da casa a scuola deve avvenire rigorosamente dentro un'auto)? È questo che offriamo ai nostri ragazzi? Dopo di che ve la prendete con le finestre aperte sul mondo, su internet etc.: certo, se li tieni chiusi dentro i ragazzi da qualche parte si dovranno pur girare, e lo fanno attraverso internet, i telefonini...

Secondo lei la recente ed ennesima riforma scolastica, introdotta con la legge 107/2015 nota come legge sulla "Buona Scuola", ha introdotto rilevanti novità rispetto al nostro tema?

Nell'art. 1 della nuova legge si dice che la scuola deve essere un sistema aperto di sperimentazione. Ma dove? È un sistema chiuso, blindato di ripetizione. Dove sono queste sperimentazioni? E ancora: cosa sperimentate? Lo stampatello maiuscolo al posto del corsivo umanistico? Ciò che manca agli insegnanti non sono le tecniche ma la relazione. Dopo di che ci si inventa i dislessici, i disgrafici, i bisogni educativi speciali e così via... praticamente sono più le toppe che il vestito. Evidentemente c'è qualcosa che non va. Perché questo è un sistema che continua a produrre esclusione sociale. Non stiamo parlando di



“scarti”, che sono l’1-2%; quando abbiamo numeri a due cifre, non sono più scarti, significa che il sistema è impleso.

Nella riforma ci sono scritte tutte le parole giuste: il collegamento con il privato sociale, le scuole aperte, la collaborazione con le famiglie, con il territorio etc. però è stato tutto burocratizzato. Non ci voleva una riforma per dire che un POF annuale [Piano dell’Offerta Formativa] è insensato, che come minimo deve essere triennale o quinquennale. Poi nel POF ci deve essere il piano di formazione dei docenti. Questo è molto interessante, ma poi si sta facendo? No. Ancora non sono state emanate le direttive nazionali su come utilizzare i 500 euro a disposizione per ogni docente. C’è un calderone generico di cose che i docenti potrebbero fare con quei 500 euro. È una risorsa grossa: significa che una scuola con 100 docenti ha 50mila euro all’anno per fare formazione. Ma la formazione non è solo pagare i docenti: quando la fanno la formazione? Le persone devono vivere: per fare un’attività formativa occorre essere svegli. Le “parole magiche” in questa riforma ci sono, ci sono delle chance che possono essere colte.




A sua avviso, quali sono i punti centrali che una serie azione contro la dispersione scolastica dovrebbe accogliere?

Il punto centrale è la scuola comunitaria. Una scuola che è veramente aperta al territorio, non in modo simbolico, ma in modo reale. La scuola deve essere determinata dal territorio. Non è la scuola che si cala nel territorio, ma è il territorio che determina la scuola, le relazioni, il sostegno ai ragazzi, ai docenti. Dico una cosa che per certi versi può apparire affermazione scontata, ma per certi versi non lo è. Significa che il territorio entra dentro la didattica, non che entra soltanto negli organismi gestionali.

Il secondo punto centrale è sul piano del metodo. La scuola dovrebbe essere molto di più un incontro anche antropologico, cioè basato sulla diversità, perché non sono diversi i bambini stranieri, sono diversi i bambini. Non sono adulti non ancora cresciuti, adulti in miniatura, sono proprio un’altra specie. E bisogna trattarli e rispettarli come tali. La scuola deve essere un luogo di dialogo e di incontro, non un luogo di trasmissione. Questo viene detto a parole – cioè che non bisogna fare la didattica trasmissiva –, ma poi tutto è organizzato in modo da trasmettere, e non in modo da elaborare. La scuola deve essere un luogo creativo, creativo di nuove relazioni. La scuola non deve essere centrata sui saperi, ma sulle relazioni. L’unico posto dove i ragazzi possono imparare a convivere è la scuola. La Scuola, non quella naturalmente fatta di sole aule. Se non si riparte dalla missione della scuola niente funziona. La missione della scuola non è trasmettere conoscenze già codificate o metodi di pensiero: è la crescita personale che significa presa di possesso di tutte le facoltà umane. Le discipline e i metodi di pensiero sono strumenti importanti ma non esclusivi per la crescita personale. È ormai evidente che nella scuola per molti motivi i giovani cercano anche una occasione per lo sviluppo di relazioni umane, sociali, cooperative che non si sviluppano più altrove. Si apprendono volentieri solo le cose significative per sé e, solo dopo aver raggiunto il proprio sviluppo personale, conoscenze e competenze possono essere spese nella società. La scuola è innanzi tutto *per sé*.


E poi occorre capire che la scuola non è detentrica del sapere, ma detiene gli strumenti della mediazione culturale. Deve fare mediazione tra la cultura depositata, esistente etc. e






la cultura del quotidiano; deve mediare tra ciò che sta scritto nei libri con l'esperienza del bambino/ragazzo. Lì si vede bene che il "problema" degli stranieri è un caso particolare di un problema generale: noi abbiamo una scuola che della storia dei ragazzi sostanzialmente non se ne importa. Poi se questa storia comprende l'attraversamento del Canale di Sicilia è ancora più grave, ma anche mio figlio aveva una sua storia che la scuola non è interessata a valorizzare. Una volta affrontati questi due punti avremmo fatto grandi passi in avanti.

Ma ciò che mi sta dicendo i documenti e le pagine dei libri di pedagogia sono pieni! Come si cambiano gli approcci della scuola, del territorio e degli insegnanti? Occorre un piano di formazione nazionale, per molti anni?



L'unica cosa sensata in questi ambiti è un lavoro graduale. Ciò significa, primo: ci sono in Italia delle scuole disponibili ad applicare da subito questi principi? Se sì, allora queste scuole devono essere sostenute. Secondo: ci sono dei luoghi in cui è indispensabile adottare questi principi? Ad esempio, tutte le scuole collocate nelle "zone a rischio" [di dispersione scolastica]. Allora questa sperimentazione si fa dove c'è qualcuno che ne ha voglia e dove, magari non c'è nessuno che ne ha voglia, ma c'è il bisogno. Questo significa che in quelle scuole mandiamo un dirigente particolare, che ci mandiamo almeno un gruppo di insegnanti "sperimentatori". L'istituzione non deve premiare la persona ma deve sostenere le scuole che fanno le cose giuste. Le zone dove c'è bisogno di metodologie diverse le conosciamo a menadito. E invece cosa succede? Che in quelle zone non viene mandato il dirigente "giusto", bensì il dirigente "di risulta". Le scuole rimangono per anni senza dirigente, o lo cambiano continuamente. Un vero piano di cambiamento della scuola incide sulle variabili strutturali, oltre che su quelle culturali. Se io dico la scuola deve essere un sistema di sperimentazione aperta – come afferma nel suo primo articolo la nuova legge 107/2015 –, dopo di che cambio dirigente tutti gli anni, e i docenti hanno la facoltà tutti gli anni di trasferirsi, si capisce che vanifico qualsiasi cambiamento e affosso la riforma stessa. Se i trasferimenti si fanno ogni cinque anni, e non ogni anno, allora si incomincia a ragionare. Quando si fa una riforma e si pretende che questa sia abbastanza radicale, occorre fare un piano di sviluppo: e dire io porto la riforma a regime in dieci anni. Si comincia con mille scuole e poi piano piano vado sulle altre.



La scuola e la didattica: ma quanto incide nella dispersione scolastica il fattore "povertà economica", la situazione di deprivazione economica e sociale delle famiglie? Dove lo colloca in una ipotetica graduatoria sui fattori dispersivi?

La povertà economica non è più tra i primi fattori. Almeno nel seguente significato: non ho i soldi per andare a scuola, oppure devo guadagnare i soldi e non posso andare a scuola. Questo praticamente non c'è più. Noi vediamo tranquillamente che le persone povere spendono sufficienti soldi per il cellulare, i videogiochi, i televisori, i vestiti firmati etc. Il costo della scuola non è paragonabile a queste spese. Inoltre, il lavoro minorile certamente c'è ancora però si è spostato abbastanza in avanti: i ragazzi di 8-10 e 12 e 13 anni che lavorano sono sempre di meno.



La povertà in questo senso non la metterei più a nessun posto: nessuno può dire che quel ragazzo non studia più perché non ha i soldi. Questo non è vero, anche perché ci sono numerose provvidenze e interventi a sostegno. Se un ragazzo non va a scuola almeno fino alla terza media non è per motivi economici. Almeno nelle grandi aree urbane della dispersione (in qualche paesino agricolo o di montagna del meridione, forse qualcosa permane). Dalla terza media in su qualche cosa in più c'è. Noi sappiamo che gli stranieri che sono i più poveri hanno una spinta molto forte all'istruzione: sappiamo che la povertà di reddito addirittura in molte situazioni, anche storicamente, è stata una spinta all'istruzione. Mio nonno era analfabeta ma ha fatto studiare sette figlie femmine e le ha fatte studiare fino al diploma, perché pensava che era l'unico modo di uscire da quella situazione di miseria. La povertà monetaria ha inciso sulla dispersione ma anche sulla volontà di emergere.

Ciò che invece conta molto di più sono le strutture psichiche correlate alla povertà: perché le persone povere hanno anche una precarietà organizzativa, una precarietà familiare, una "rozzezza" nei rapporti, un modello degli stili di vita che non sono "intellettuali", hanno delle relazioni con l'infanzia che non sono precisamente di rispetto e di dignità. C'è dunque un correlato psichico e relazionale alla povertà che invece incide pesantemente; perché incide direttamente su quelle che sono le caratteristiche della "educabilità". Ti trovi ragazzi che sono pieni di rabbia, rabbia inespressa, rabbia inelaborata; troviamo ragazzi che hanno una disistima di sé sconfinata che gli è stata trasmessa dai genitori e dagli amici; troviamo ragazzi che sono molti aggressivi nelle relazioni o, viceversa, ragazzi che sono molti chiusi alle relazioni. Ci sono dei comportamenti correlati alla povertà che influiscono potentemente alla dispersione. La differenza sa qual è? È che se io sono povero e non vado a scuola perché non ho i soldi, la soluzione al problema può essere extrascolastica (con le varie provvidenze materiali per il sostegno); se invece il disagio è di ordine psichico e relazionale, questo disagio non si risolve con interventi materiali. Posso dare molti soldi ad una famiglia povera e i risultati scolastici non cambiano. Perché con i soldi io non risolvo la disistima, il disinteresse, i rapporti violenti, la rabbia. Dunque le soluzioni che si attardano su soluzioni economiche sono un errore colossale perché mettono le energie e le risorse in direzione sbagliata.



La famiglia dove si colloca in questa problematica? E i Maestri di strada come si collocano rispetto ai genitori?

La famiglia è anche la grossa vittima di tutto questo. Se la società fosse una proiezione espansiva della cultura familiare, la famiglia starebbe bene. Ma se viceversa abbiamo una società che funziona su tutti altri parametri rispetto a quelli della famiglia (che sono basati sulla relazione, sulla cura...), se abbiamo una società prevalentemente mercantile, la famiglia invece di essere il luogo da cui ci si espande all'esterno, è il luogo che raccoglie il disagio. La famiglia è sottoposta a tensioni che non può reggere. La famiglia singola oggi è schiacciata, sta chiusa nell'appartamento, non ha i mezzi mentali, le risorse culturali, le relazioni per affrontare la complessità. Non a caso noi Maestri di Strada parliamo di sostegno alla genitorialità, perché fare il genitore oggi è un mestiere ultra difficile. Perché devi districarti in una realtà complessa e hai bisogno di aiuto.





Inoltre, noi abbiamo questa concezione della famiglia mononucleare chiusa dentro l'appartamento e sembra che sia stato sempre così; in realtà si tratta di una invenzione di fine dell'800. Metaforicamente io dico: il focolare domestico prende la fiamma dal fuoco del villaggio. C'è prima il fuoco del villaggio e poi il focolare domestico. Quando il villaggio non c'è più questo focolare domestico chi lo tiene acceso? Bisogna sostenere la famiglia ma non con provvidenze, con sussidi etc. ma nella sua azione relazionale e di cura e quindi va costruita la comunità.

La scuola è uno strumento anche per costruire la comunità, laddove la comunità ormai non c'è più. La scuola deve essere un luogo che serve per far incontrare le famiglie, per fare in modo che tra le famiglie si stabilisca quella solidarietà umana che consente alla singola famiglia di funzionare bene. Se ne parla poco in giro, ma le famiglie degli evasori scolastici sono molto chiuse alla relazione con le altre famiglie. Se gli manca un pizzico di sale non bussano alla porta del vicino per chiederlo, e in generale ricorrono molto poco all'aiuto degli altri. Tutto ciò ha molto a che fare con la condizione delle donne su cui ricade il peso maggiore dei compiti familiari (le donne devono gestire le bollette, la scuola, la cucina, il sesso, il bilancio, il lavoro...).

La risposta al disagio della gestione della famiglie è stato: statalizziamo le funzioni di cura e di educazione. Ovviamente, questo è sbagliato. Gli asili nido e le scuole dell'infanzia dovrebbero essere cogestite. Ma anche la scuola primaria e la scuola secondaria di I grado e quella superiore, nelle dovute forme, dovrebbero essere cogestite insieme alle famiglie. La scuola non è figlia dello Stato. La scuola è figlia della famiglia. La scuola è una funzione familiare delegata, quindi è la scuola che sta dentro la famiglia e non viceversa.

Nelle tribù primitive esiste la scuola, ma esiste come proiezione della struttura del villaggio e della struttura familiare, perché si riconosce che per imparare ad andare a caccia non basta il papà e la mamma, ma devono esserci i vecchi, gli zii, le zie etc. Come dice quel proverbio africano? "Per crescere un bambino ci vuole un villaggio intero". Per crescere un uomo ci vuole un'intera società. Per far crescere le persone ciascun insegnante oltre alla conoscenza dei contenuti e dei metodi deve avere competenza nella gestione delle relazioni individuali e di gruppo in relazione ai giovani, in relazione ai colleghi, in relazione ai genitori, in relazione alla complessa macchina organizzativa della scuola.

Come ben sa, negli ultimi anni, sull'ampio tema della dispersione scolastica in Italia altri soggetti (associazioni, ong...) hanno fatto la loro comparsa, con iniziative e progetti. Come valuta questo affollamento chi da tanti anni lavora sul "campo"?

Sì, ho ben presente il fenomeno. Una serie di organizzazioni che prima operavano prevalentemente all'estero adesso hanno scoperto che il terzo mondo è anche qui da noi. Come mi colloco rispetto a loro? Male. Fanno campagne spesso molto sensazionalistiche. Per esempio, a me quelle sulla fame e sulle malattie non piacciono, anche se magari a loro fanno incassare (il 5 per mille innanzi tutto, e altri canali). Non mi piacciono a livello mondiale, e non mi piacciono quando vengono rivolte all'Italia. Nel senso che l'immagine dei bambini bisognosi di aiuti materiali è una immagine che io respingo. Anche i bambini più poveri, che muoiono di fame, hanno bisogno di mangiare ma soprattutto hanno bisogno di persone che gli stiano vicino. Non possiamo ridurre le persone solo al loro stomaco.



Non credo che riempiendo la loro pancia si riempia anche il loro cuore e la mente. Certo che la pancia vada riempita, non c'è bisogno di dirlo. Ma non basta. Io contesto l'argomentazione che insiste sull'aspetto materiale, secondo cui se le persone non mangiano non possono ragionare. Si ricorda la tentazione del deserto? Il diavolo dice a Gesù Cristo "Trasforma queste pietre in pane" e lui dice "No, perché l'uomo non vive di solo pane".

Molte di queste grandi associazioni aprono interventi nelle scuole sul tema della dispersione: ma con quale metodologia, con quale idea dell'infanzia stanno intervenendo? Un progetto dovrebbe dire: tutti i provvedimenti materiali e strutturali vanno realizzati, ma vanno fatti tutti all'interno di un contenitore educativo, se non c'è il contenitore educativo (che vuol dire il tipo di persone, un certo tipo di lavoro, di relazione con il territorio e con gli abitanti...); se non c'è un'attività di empowerment individuale e sociale ha poco senso strategico il nostro intervento sui soli bisogni materiali e primari. A noi dell'Associazione dicono che dobbiamo curare l'immagine. Ma se dobbiamo andare a chiedere i soldi in giro non possiamo dire che ci occupiamo di ragazzi poveri. Noi ci occupiamo anche dei ragazzi ricchi che vengono maltrattati da una struttura educativa che non li rispetta. Maestri di strada è una associazione educativa, non una associazione caritativa; è una associazione di miglioramento dei rapporti e delle relazioni tra gli uomini. E la prima relazione che deve migliorare è la relazione di questo mondo con i suoi bambini. Altrimenti questo mondo non ha senso.

Grazie a Cesare Moreno.

Sui Maestri di Strada e l'esperienza di *Chance* (e molto altro ancora), consiglio la lettura di un libro importante: "Insegnare al Principe di Danimarca" (Sellerio, Palermo, 2011), volume postumo di Carla Melazzini, a cura di C. Moreno: E ancora: "La mappa e il territorio. Ripensare l'educazione fra strada e scuola", a cura di C. Moreno, S. Parrello, I. Iorio, Sellerio, Palermo, 2014.





Le reti di educazione prioritaria

di **Perrine Leurent**

Institut international des droits de l'homme et de la paix



Origini dell'educazione prioritaria

Nel 1981 Alain Savary, ministro dell'Educazione, elabora la prima politica dell'educazione prioritaria. Nonostante inizialmente fosse una politica provvisoria e temporanea, essa è rimasta attuale.

L'educazione prioritaria consiste nel rinforzare i mezzi di cui dispongono gli istituti scolastici, dove gli studenti trovano difficoltà di inserimento a livello sociale e ottengono scarsi risultati. Questa politica, per ristabilire le pari opportunità di riuscita scolastica, introduce una frattura al principio, meramente egualitarista, secondo cui ogni studente deve avere i medesimi mezzi ("Refonder l'éducation prioritaire, un référentiel pour l'éducation prioritaire" Fabienne Federinu, Istituto Francese dell'Educazione: centro Alain Savary, giornate di studio 2014-2015). Per sanare le difficoltà scolastiche, una doppia missione viene attribuita agli istituti definiti come ZEP (Zona di Educazione Prioritaria). Infatti, la circolare 81-238 del 1° luglio 1981 pone come obiettivo che i bambini di origine sociale sfavorita si integrino all'interno delle ZEP e raggiungano dei risultati migliori a livello scolastico. Le zone di educazione prioritaria (ZEP) traggono ispirazione dalle zone omonime già esistenti in Regno Unito, Svezia e Belgio francofono dagli anni '70.

Inizialmente le strutture dovevano essere volontarie per poter beneficiare del dispositivo e presentare un progetto specifico. Questo dispositivo era il primo esempio di politica territorializzata: gli attori locali sono infatti più capaci di individuare il necessario.

Le ZEP non avevano una connotazione negativa. Le strutture davano fiducia e alcune, avendo ottenuto negli esami dei risultati al di sopra della media nazionale, si sono candidate per ottenere il "marchio" ZEP. All'epoca le ZEP erano considerate come "laboratori di cambiamento sociale dell'educazione" (Rochex, 2014). La sociologa J. Verdière (2000) sottolinea che l'educazione prioritaria ha avuto il merito di proporre dei soggetti di ricerca interessanti, come gli obiettivi della scuola o le sue possibilità.

I progressi dell'educazione prioritaria

Nei trenta anni successivi alla creazione dell'educazione prioritaria si sono succedute molte riforme, ciascuna delle quali traduceva nuove filosofie del medesimo concetto.



Nel 1981 il Governo mira a rafforzare soprattutto i mezzi finanziari di cui le strutture dispongono. Nel 1990 la tematica dell'educazione prioritaria si avvicina a quella della politica della città: lotta contro il degrado dei quartieri situati in periferia e contro l'esclusione dei loro cittadini. È vero che i tassi di copertura degli alunni provenienti dalle zone urbane sensibili è dell'84%, ma una zona urbana sensibile è composta principalmente da una popolazione anziana. Secondo il sociologo Jean-Yves Rochex, questa politica confonde l'obiettivo di riuscita scolastica con quello di gestione sociale delle disuguaglianze. Nel 1997 le ZEP diventano REP (Reti di Educazione Prioritaria): ormai tutte le scuole medie sono in vetta alla rete delle scuole primarie del loro settore di reclutamento, con l'obiettivo di assicurare una continuità tra scuola primaria e media.

Con l'arrivo del nuovo millennio, lo Stato crea dei poli di eccellenza che si fondano sui partenariati tra le REP e gli istituti scolastici o sportivi. Nel 2006 gli sforzi si concentrano sulla formazione degli insegnanti REP per prepararli ad analizzare le incomprensioni degli alunni. L'organizzazione dell'educazione prioritaria viene rivista dalla distinzione tra le reti più difficili gestite a livello nazionale e le reti gestite dall'Académie. Nel 2010 gli Stati generali contro la violenza introducono un nuovo dispositivo per i licei: il programma CLAIR, Scuole medie, Scuole superiori, Ambizione, Innovazione, Riuscita. Il bilancio viene mitigato, poiché il programma riguarda solo le strutture che riscontrano problemi di violenza; si tratta di un'azione centrata più sul clima scolastico che sulla riuscita educativa.



L'educazione prioritaria oggi

Il Governo attuale promuove una politica definita di "rifondazione dell'educazione prioritaria". Per la riapertura delle scuole nel 2016, resta incerta la situazione del 2% dei licei inclusi precedentemente nella rete CLAIR. Per i due anni a venire, godranno sempre di una clausola di salvaguardia dei finanziamenti specifici per gli insegnanti (decreto del 28/8/2015). L'obiettivo è riportare gli scarti di riuscita tra le strutture REP e le strutture esterne alla REP al di sotto del 10%. Gli indicatori che determinano lo statuto della struttura sono le percentuali degli studenti: borsisti, nati in zona urbana sensibile, in ritardo all'ingresso in sesta classe, provenienti da categorie socio-professionali svantaggiate.



Oggi più di 700 scuole medie sono in cima alle reti di educazione prioritaria (REP) e circa 300 fanno parte di "REP+", le reti che hanno bisogno di più attenzione, e che rispettivamente rappresentano il 6,6% e il 14% delle scuole medie in Francia. Poco più di 100 scuole medie in cima alle REP hanno già testato questo nuovo dispositivo, e a settembre 2015 le altre scuole REP hanno aderito al programma di rinnovamento.

Anche la nuova riforma prevede una revisione pedagogica. In concreto, questo si traduce con un numero maggiore di insegnanti rispetto al numero delle classi, sia per creare dei gruppi di lavoro all'interno della classe, che per permettere all'insegnante di conoscere i genitori, collaborare con il resto del team pedagogico, formarsi. Il lavoro di squadra sembra essere uno dei punti forti dell'educazione prioritaria, in quanto va a creare una coerenza di pensiero tra i vari attori dell'educazione. Gli studiosi sottolineano comunque il bisogno di definire prima le aspettative della scuola elementare, media, o di una lezione.





Politiche di discriminazione positiva

Scegliere la discriminazione positiva o, per riassumere “dare di più a chi ha di meno”, non incontra un favore unanime. Innanzitutto perché viene rimesso in causa il principio di uguaglianza, ma anche perché alcuni studi sono scettici sui risultati di tale politica. Denis Meret affermava che “in generale la politica ZEP sembra aver avuto dei buoni risultati sia come contributo all’educazione nazionale per la politica della città – influenzando sugli alunni più bravi, sui comportamenti degli alunni svantaggiati o in difficoltà, verso la scolarizzazione e l’integrazione sociale – che come politica di lotta contro l’insuccesso scolastico”. Per altri, “questa politica ha un effetto nullo, perché non riesce a ridurre gli scarti medi tra le performance degli alunni svantaggiati ZEP e quelle degli alunni, di stessa origine sociale, fuori ZEP” (Kherroubi, 2008).

Sarebbe rischioso rinforzare i mezzi tradizionali di apprendimento senza chiedersi se essi stessi non siano forse la causa delle disuguaglianze scolastiche. Ricordiamoci che il “Rapporto Povertà – Mescolanza Sociale” insiste sul fatto che i bambini con origini sociali svantaggiate e i loro genitori chiedono una scuola uguale per tutti, e si tratta di un motore di riuscita non trascurabile.

Bibliografia

Rochex J.-Y., *Zone d’éducation prioritaire (ZEP): origine, sens, enjeux, quel bilan?*, Conferenza del 9/4/2014

<http://www.esen.education.fr/fr/ressources-par-type/conferences-en-ligne/detail-d-une-conference/?idRessource=1517&cHash=b1c83c973a&p=>

Refonder l’éducation prioritaire, un référentiel pour l’éducation prioritaire

https://www.reseaucanope.fr/educationprioritaire/fileadmin/user_upload/user_upload/comprendre/orientations_actuelles/Referentiel_de_l_education_prioritaire.pdf

Meuret D., *L’efficacité de la politique des zones d’éducation prioritaire dans les collèges*, in “Revue française de pédagogie”, 1994, volume 109, n. 109, p. 41.

Kherroubi M., Rochex J.-Y., *La recherche en éducation prioritaire et les ZEP en France*, in “Revue française de pédagogie”, 2002, vol. 140, n. 1, p. 203.

Evaluation de la politique de l’éducation prioritaire, rapport de diagnostic, CIMAP 17/7/2013

http://cache.media.education.gouv.fr/file/08_Aout/15/9/Rapport_de_diagnostic_sur_l_evaluation_de_la_politique_de_l_education_prioritaire_266159.pdf

Enquête menée auprès des REP préfigurateurs

https://www.reseaucanope.fr/educationprioritaire/fileadmin/user_upload/user_upload/actualites/Synthese_enquete_rep__prefigureurs.pdf

Verdiere J., *Les difficultés de l’évaluation de la politique de l’éducation prioritaire*, in “Évaluation des politiques éducatives: sens, enjeux, pratiques”, De Boeck Université, sotto la supervisione di Lise Demailly, 2004, p. 77.

Delahaye J.-P., *Rapport Grande pauvreté et réussite scolaire le choix de la solidarité pour la réussite de tous*, maggio 2015, rapporto alla Signora Ministro dell’Educazione, dell’Insegnamento Superiore e della Ricerca, IEGN.



Capitolo 4

Le nostre storie


4.1 “Allora che ci faccio nel mare?” Lettera agli insegnanti

da un libro del **Gruppo Asai** (a cura di L.L.)



“Io sono un piccolo pesce in mezzo al mare. Se non so cosa sia il mare e non so cosa sia un pesce, *allora che ci faccio nel mare?*” – questo il titolo completo del libro – si presenta come una lunga lettera aperta alle istituzioni, sul modello di “Lettera a una professoressa” di Don Milani, per raccontare in un linguaggio diretto e autentico la condizione dei ragazzi nella scuola di oggi. A prendere la voce sono direttamente loro – Sara, Darlan, Arber, Ivan, Eros, Ionut, Bianca, Ramona... –, una ventina di ragazzi e ragazze delle superiori che per tre anni si sono incontrati ogni lunedì pomeriggio nella sede dell’associazione Asai (Associazione Animazione Interculturale) nel quartiere San Salvario a Torino, per parlare di come si sta a scuola, di cosa rappresenta la scuola per un adolescente; per raccontare i propri percorsi, i progetti, le fatiche e le soddisfazioni dell’apprendere; per riflettere sui propri modelli educativi, su termini come autorità, autorevolezza, educazione, fiducia... Ad ascoltarli, un insegnante, Domenico Chiesa del CIDI (Centro Iniziativa Democratica Insegnanti), e un educatore dell’Asai, Riccardo D’Agostino, autori della postfazione che chiude il testo. Da quel lungo ragionare e ascoltare è nato un agile volumetto che è una proposta di amicizia basata sulla chiarezza all’intera categoria dei professori; un libro che si legge tutto d’un fiato grazie ad una scrittura fluida e diretta, attraversata da intense emozioni, che tuttavia induce a ritornare più volte tra le pagine, per fermarsi a riflettere, interrogarsi, cambiare punto di vista, ricordare. Storie dirette, immediate, schiette, imprudenti, senza censure quelle raccontate, seppure in brevi frammenti, da questi ragazzi. Ci sono aneddoti sgrammaticati, provocatori, descrizioni di insegnanti stimati e rispettati, profili scolastici di alcuni degli autori. La scelta di utilizzare il linguaggio semplice dei giovani, di averli lasciati esprimere così come fanno, si dimostra molto azzeccata perché crea discontinuità nelle attese del lettore.

Il lungo titolo del libro è una citazione sul senso della cultura pronunciata da Arber, uno studente del Gruppo Asai, e da questa merita partire. Egli dice che “serve la cultura per capire e vivere con se stessi, con gli altri, nel mondo”. Dunque, “ci sono buoni motivi per andare a scuola ma a volte è difficile rimanervi. Quali sono i motivi per non lasciare





la scuola? Perché molti ragazzi nel biennio abbandonano gli studi? Ponetevi anche voi insegnanti queste domande – invitano i ragazzi –, ma non fermatevi rispondendo che non tutti sono tagliati per andare a scuola. Nemmeno noi ragazzi siamo così superficiali nel ragionare. Abbiamo 14 anni quando ci affacciamo alla scuola superiore, non cerchiamo privilegi; se imparate a conoscerci, scoprirete che in fondo vi chiediamo di aiutarci a crescere” (p. 28).



I ragazzi concordano nel sostenere che “Un bravo insegnante non molla mai, soprattutto con chi parte in difficoltà”, che è “il motivo per cui la scuola esiste e non un intoppo da isolare” (p. 49). Ancora: “Non abbiamo bisogno di nuovi amiconi: siete bravi quando state dalla parte del nostro apprendimento e lo perseguite con tenacia... (p. 49). Di voi ci piace la passione [...], se un insegnante è senza passione, come può pretendere che gli studenti abbiano un qualche interesse per lo studio? (p. 50). Nelle tre parti in cui si articola la Lettera dei ragazzi si sottolineano più volte due aspetti tra loro strettamente correlati. Il primo è una richiesta di senso, ed ha a che fare con il senso profondo delle cose da studiare che ai ragazzi sembra avere poco o niente a che fare con la loro vita: “siccome non riusciamo a dare un senso a quello che studiamo – essi dicono agli insegnanti –, lo studiamo per potervelo ripetere [...] forse tornerà utile dopo, ma ora serve solo a scuola e, finita l’interrogazione, muore” (p. 30). Su questo punto, con uno sguardo più ampio, riflette anche Moni Ovadia nella sua prefazione; egli scrive che “se non si possiede il senso, si è abbandonati ad una deriva di significati a cui non si è partecipato. Questa la richiesta di senso [dei ragazzi]: chi sono, dove mi trovo, perché. Se la scuola non sa rispondere, caricando di senso la vita dei ragazzi, il grembo di questa scuola è sterile, non fruttifica, non edifica, lascia tutto così” (pp. 11-12). Il secondo aspetto su cui la Lettera ritorna di frequente è il fattore “qualità della relazione” tra studente e insegnante in cui la scuola sembra giocare il successo o l’insuccesso dell’azione didattica. Il “vero” insegnante usa l’ascolto, il rispetto, la fiducia, scrive D. Chiesa: “i ragazzi riconoscono la severità, sanno che l’insegnante che non li fa lavorare non è un vero maestro... Quello dell’insegnante, i ragazzi lo dicono in ogni pagina, è un mestiere. Che è anche relazione umana” (p. 77). Insomma: “è sufficiente essere presi sul serio, per quello che si è qui e ora, meritevoli di fiducia e di rispetto; è sufficiente che si propongano situazioni di esperienza, che venga riconosciuto il diritto ad assumersi delle responsabilità e tutto cambia. L’incontro con figure adulte che rendano possibili queste condizioni diventa desiderato e ricambiato con un impegno sorprendente” (pp. 79-80). Del resto, umanità, competenza, essere innovativo, restare al proprio posto, essere appassionato al proprio mestiere sono le caratteristiche che, secondo i ragazzi, dovrebbe avere un insegnante.

Dalla “Lettera” emerge dunque uno spaccato di una scuola fatta da adulti che non riescono a risintonizzarsi con loro stessi da ragazzi, che “non si ricordano più com’erano” e di quali fossero le loro stesse urgenze e che oggi ripropongono quel modello didattico che, a suo tempo, era da loro stessi osteggiato. Un testo che si presta a letture e discussioni collettive, altrettanto intense e appassionate, tra studenti e professori, e genitori. È questo l’invito che rivolgiamo ad ogni adulto, insegnante e genitore, e ai ragazzi e alle ragazze. Ascoltiamo dunque cosa ci dicono, attraverso alcuni passaggi della loro lettera. (L.L.)



Ma rimanere a scuola non è sempre facile

Ci sono buoni motivi per andare a scuola ma a volte è difficile rimanervi.

Quali sono i motivi per non lasciare la scuola? Perché molti ragazzi nel biennio abbandonano gli studi?

Ponetevi anche voi insegnanti queste domande, ma non fermatevi rispondendo che non tutti sono tagliati per andare a scuola, non tutti hanno vocazione allo studio.

Nemmeno noi ragazzi siamo così superficiali nel ragionare.

Abbiamo 14 anni quando ci affacciamo alla scuola superiore, non cerchiamo privilegi; se imparate a conoscerci scoprirete che in fondo vi chiediamo di aiutarci a crescere.

Non si cresce da soli e la scuola rappresenta, almeno in teoria, uno dei posti adatti per farlo: è fatto per noi, ci sono dei ragazzi con cui confrontarci, ci sono degli adulti che sono lì apposta per aiutarci e c'è un compito non banale da svolgere.

A scuola possiamo acquisire quelle competenze che ci permetteranno di metterci alla pari con gli adulti e di poterli affrontare con la forza della cultura.

Perché allora, nella scuola media, molti di noi cominciano a perdersi?

In questi casi sappiamo cosa succede: non riusciamo a stare dietro alle richieste degli insegnanti, non capiamo più a cosa serve la fatica dello studio, stiamo bene a scuola solo nell'intervallo e, cosa peggiore, cominciamo a pensare che la scuola non faccia per noi e desideriamo che finisca: non vogliamo più andarci, lo stare a scuola diventa insopportabile e anche noi diventiamo insopportabili agli insegnanti.

Spesso a scuola si finisce per dare il peggio di sé.

Cos'è che ci fa sembrare, talvolta, che la scuola sia incompatibile con la nostra vita?

Lucio, che aveva 36 mucche nella stalla, sosteneva che "la scuola sarà sempre meglio della merda". Lucio diceva queste cose più di quaranta anni fa e le ha condivise con i suoi compagni di Barbiana. Oggi sappiamo di tanti nostri amici che preferiscono andare a lavorare in un ristorante, in un bar o da un parrucchiere piuttosto che rimanere a scuola.

A 14 anni il lavoro è preferibile piuttosto che andare a scuola? perché la scuola sembra così insopportabile? Perché le cose che si devono imparare risultano così difficili per tanti ragazzi? Perché tanti adulti si permettono di dire che alcuni ragazzi "non sono adatti a studiare e hanno la vocazione per il lavoro"?

Insomma, perché così tanti ragazzi dopo otto anni di scuola non sono più in grado di continuare? Cos'è che non va?

Molte delle cose che ci propongono di studiare risultano troppo difficili, non riusciamo ad afferrarle. A volte ci capita di avere paure di fare domande per la vergogna di mostrare di non aver capito; spesso non sappiamo nemmeno cosa dovremmo capire.

Quando gli insegnanti non sanno più come fare a convincerci dell'importanza degli argomenti da studiare si rifugiano nella frase: "vedrai che ti servirà nella vita".

È una frase che conosciamo, ma che non risolve il problema.

L'ostacolo rimane: siccome non riusciamo a dare un senso a quello che studiamo, lo studiamo per potervelo ripetere.

Sappiamo che conviene ripetere esattamente quello che ci dicono: per questo prendiamo appunti, non per capire meglio ma per poter usare le loro stesse parole; se ci riusciremo sembrerà un po' di più che abbiamo capito. Anche se spesso si lamentano che studiamo a memoria, ci siamo resi conto che verso chi "capisce poco ma studia tanto" si è maggior-





mente disposti alla benevolenza.

Un preside ha fatto un sondaggio e ha chiesto agli studenti la percentuale di tempo dedicata, in classe, ai loro problemi. Risposta secca: pochissimo. Il preside ha ribadito: "E quando fate la matematica, italiano, scienze?".

Eh no, quelli non sono nostri problemi, sono problemi degli insegnanti!

Ad una certa età (diciamo dopo i dieci anni) si forma una frattura tra il mondo degli insegnanti e il nostro.

A noi sembra che lo studio che ci viene proposto abbia poco o niente a che fare con la nostra vita: forse tornerà utile dopo, ma ora serve solo a scuola e, finita l'interrogazione, muore.

Voi professori

Voi professori, essendo "insegnanti", per definizione lasciate un segno nella nostra vita, nel bene e nel male.

Anche l'indifferenza ci segna: non c'è niente di più devastante in una relazione tra persone; a volte non ve ne rendete conto.

Sappiamo bene che anche voi siete molto numerosi, che ognuno di voi è una persona particolare.

Lo rivendichiamo per noi e lo riconosciamo nei vostri confronti.

Pensando che sia giusto dirvi come vi vediamo abbiamo passato diversi incontri a raccontarci di voi. [...] "La mia professoressa migliore in fatto di insegnamento è una che non ha preferenze e allo stesso tempo non molla mai; insomma fino alla fine dell'anno lei è lì ad aiutare tutti, è una di quelle che mi piace perché non si occupa solo di me, che, modestamente sono uno dei più bravi, ma dà spazio a quelli che hanno bisogno; insomma al contrario di altri insegnanti che hanno un rapporto con quelli più bravi, facendo rispondere sempre loro e lasciando perdere quelli che sono in difficoltà, riesce a dare spazio a tutti".

Si concorda su questo primo elemento di un bravo insegnante: non molla mai, soprattutto con chi parte in difficoltà.

Il ragazzo in difficoltà, anche quando esprime avversione verso lo studio, è il motivo per cui la scuola esiste e non un intoppo da isolare. [...]

Di voi [insegnanti] ci piace la passione: "Vedo che le piace quello che fa; a volte arriva in classe con dei marchingegni fatti a mano per rendere più attiva la lezione. Mi dispiace quando la vedo lì, carica e felice di fare lezione mentre noi non le diamo attenzione".

La passione incondizionata per l'insegnamento è quanto conta di più perché se un'insegnante è senza passione come può pretendere che gli studenti abbiano un qualche interesse per lo studio?

Tre condizioni per costruire un patto

Per poter passare dalle chiacchiere alle proposte è opportuno condividere tre condizioni da mettere alla base di un patto tra noi e voi.

Intanto, ascoltare.

L'ascolto è determinante in ogni rapporto tra persone.

Si può immaginare un luogo in cui si insegna e si apprende senza l'ascolto?

Forse la prima competenza che dovrebbero possedere gli insegnanti (con l'impegno di



accrescerla) dovrebbe essere proprio quella di saper ascoltare: per poter aiutare altri ad acquisirla è necessario padroneggiarla e praticarla.

È alla base della vita a scuola.

Voi sapete ascoltare?

Che vuol dire? Come si migliora? Come si insegna?

Il nostro incontrarci per scrivere questa lettera è diventato un esercizio di ascolto.

Ne abbiamo discusso a lungo, ripensando a momenti in cui siamo riusciti ad ascoltare e a sentirci ascoltati, ma anche ai casi in cui l'ascolto non c'era.

Giulia ci ha fatto riflettere sull'ascolto allo specchio: è la richiesta di essere ascoltati che non attende risposte, esprime solo il bisogno di una presenza attenta.

Proviamo a ragionare insieme sulle caratteristiche dell'ascolto; ve ne proponiamo alcune:

1. Ad ascoltare si impara attraverso la disponibilità all'ascolto, perché vale la regola generale che solo chi si predispone ad imparare riesce ad insegnare.
2. Ascoltare significa prendere sul serio chi ci sta parlando senza pensare alla risposta da dare.
3. Ascoltare significa essere curiosi e spostare la nostra attenzione sull'altro e su quello che ha da raccontarci.
4. Ascoltare significa essere disponibili a cambiare idea o almeno ad arricchirla sospendendo i preconcetti con cui ci difendiamo.
5. Si ascolta anche mentre si parla, "ascoltando lo sguardo" di chi ci sta a sentire; anche gli occhi servono per ascoltare.
6. Ascoltare significa, e questa è la caratteristica che le riassume tutte, mettersi nei panni di un altro per provare a vedere il mondo dal suo punto di vista: si potrà conoscere un nuovo mondo e la persona che lo racconta.

Potremmo continuare nelle nostre classi a cercare regole più adeguate. Che ne dite?

La capacità di ascolto si basa sul rispetto.

Spesso abbiamo l'impressione che ci manchiate di rispetto. Questo atteggiamento rafforza il rifiuto verso la vostra materia.

Siamo consapevoli di avere spesso comportamenti maleducati, insolenti, impertinenti, sgarbati, aggressivi, ma, come dice un famoso psicologo, siamo "spavaldi per nascondere la nostra fragilità".

La nostra arroganza è, sovente, il riflesso di ciò che troviamo di fronte, come davanti ad uno specchio; sentendoci deprezzati, deprezziamo, e quella comunicazione e quel reciproco rispetto vengono a mancare, causando nell'insegnante e nell'alunno irritazione, menefreghismo, demoralizzazione o sfrontatezza.

Magari questo comportamento deriva da un uso sbagliato dell'autorità: avete un'età diversa dalla nostra, dovete esercitare il vostro compito di insegnanti e vi serve disporre di autorità nei nostri confronti. Lo sapete bene, che l'autorità senza autorevolezza, senza ricerca del confronto diventa autoritarismo e non ci aiuta ad essere protagonisti dell'apprendimento.

Vi rende rigidi. Anche voi, in fondo, cercate di nascondere l'insicurezza. Ci sentiamo sviliti, inferiori, a volte umiliati e scoraggiati dalla vostra lontananza.

Il rispetto all'interno della scuola deve essere al massimo e partire dall'insegnante.





È il modo più sicuro e fruttuoso per farci imparare ad avere rispetto.

Ad avere rispetto per se stessi e per gli altri si impara soprattutto per contagio.

Il ragazzo sentendosi valorizzato e preso veramente in considerazione ricambierà il rispetto.

Il rispetto deve abitare anche in famiglia; anche lì si impara ad ascoltare se si è ascoltati, a rispettare se si è rispettati.

Nessuno abbia paura di esagerare nel rispettare gli altri.

Ascolto, rispetto e... fiducia.

È la terza parola che vi proponiamo per stringere un patto.

Tra voi, adulti, la fiducia si deve meritare, ma verso di noi vi proponiamo di fare un altro ragionamento.

Se gli insegnanti non pongono la fiducia in noi come possiamo trovarla in noi stessi?

Non vi sembrerà vero, perché a volta dimostriamo il contrario, ma abbiamo bisogno della vostra stima, del vostro riconoscimento.

A volte, abbiamo la percezione di non essere presi sul serio, di essere etichettati: lo studioso e il fannullone, l'intelligentone e l'incapace, l'introverso e il chiacchierone; invece siamo singole persone che stanno crescendo, con comportamenti contraddittori ma sempre individui da riconoscere e rispettare. Sarebbe bello che fosse proprio la scuola a cominciare a riconoscerci non solo come numeri su un registro o come "figli di", bensì come singoli che rispondono a delle precise peculiarità e a cui richiedere assunzione di responsabilità via via più alte.

Moni Ovadia, commentando le nostre idee, ricorda che nella propria esperienza di studente due figure di insegnanti hanno segnato negativamente e positivamente la sua vita. L'insegnante con una forte rigidità mentale e incapace di confrontarsi con gli studenti, e l'insegnante in grado di valorizzare gli studenti e di suscitare entusiasmo per lo studio. [...] Riconosceteci come persone e come tali prendeteci sul serio: interessatevi del nostro apprendimento; scommettete su di noi e proponeteci sfide importanti; spronateci nell'affrontarle.

Noi siamo pronti ad accettare queste sfide e potrete constatare che lo sono anche quelli che sembrano meno motivati allo studio; basta solo non fermarsi ai primi tentativi ed avere fiducia, sul serio.

Alla vostra fiducia possiamo corrispondere con una contropartita: siamo disposti ad affidarci a voi.

Non è facile; significa riconoscere la vostra autorità perché avete più esperienza e perché siete competenti. Riconoscere la vostra competenza è una dimostrazione di maturità.

Noi siamo qui per imparare e voi per insegnare, però per imparare bisogna diventare protagonisti dell'apprendimento e per insegnare occorre avere sempre voglia di continuare ad imparare.

(da "Allora che ci faccio a scuola. Lettera agli insegnanti", a cura del Gruppo Asai, Ananke, Torino, 2012, pp. 28-30, 48-50, 59-64).



Parte terza

Educazione come strumento per costruire società tolleranti ed inclusive







Capitolo 1

Pari opportunità nell'istruzione in una prospettiva globale*

di **Thomas Farnell**

Istituto per lo sviluppo della formazione

1.1 Introduzione

Il principio delle pari opportunità nel campo dell'istruzione sta divenendo a livello globale una priorità sempre maggiore dei paesi e delle istituzioni di riferimento. Diritto all'istruzione, istruzione inclusiva, dimensioni sociali dell'istruzione o "formazione per tutti" sono alcuni dei concetti sempre più consueti non solo nei dibattiti internazionali sulla formazione, ma anche in quelli concernenti diritti umani, inclusione sociale e sviluppo economico. Oggi vengono portate avanti anche alcune iniziative il cui obiettivo è quello di promuovere diritto e pari opportunità nell'istruzione. Nell'ambito di tali iniziative ve ne sono due di più ampio respiro, ovvero il movimento "Istruzione per tutti" (*Education for all*) dell'Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura (dell'UNESCO) e le misure intraprese nell'ambito degli "Obiettivi di sviluppo del Millennio" (*Millenium Development Goals*) delle Nazioni Unite.

Il principio delle pari opportunità nell'istruzione include le persone con disabilità, uno dei gruppi sociali più vulnerabili che si confrontano con gravi ostacoli a tutti i livelli dell'istruzione. A livello globale, infatti, un terzo dei bambini che non frequentano la scuola sono proprio i minori disabili (UNESCO, 2009). Tuttavia, il principio delle pari opportunità abbraccia anche numerosi altri gruppi esclusi dal sistema dell'istruzione o non sufficientemente rappresentati in quest'ultimo vista la loro incidenza numerica rispetto alla popolazione complessiva. Si tratta, tra l'altro, di persone provenienti da fasce socioeconomiche meno abbienti, da contesti rurali, ma anche di minoranze razziali, etniche e di altro genere e, in molti paesi, di donne. Tale concetto può comprendere anche persone o gruppi che vengono discriminati in base all'età, alla religione, all'orientamento sessuale o ad altre caratteristiche.

Se si vuole comprendere i motivi per cui in Croazia vada assicurata l'uguaglianza nell'accesso all'istruzione superiore e la formazione di qualità per gli studenti disabili, è necessario comprendere i principi delle pari opportunità educative in un contesto molto più ampio che comprende tutti i gruppi vulnerabili, ad ogni livello dell'istruzione e in una prospettiva globale. In tal senso questo testo si propone di dare risposte ai seguenti quesiti:





- Perché l'accesso all'educazione è importante non soltanto nella prospettiva dei diritti umani, quanto piuttosto in una prospettiva di sviluppo della società nel suo complesso?
- Qual è il significato esatto dei concetti "diritto all'educazione", "pari opportunità" e altri termini simili?
- Quali sono, a livello globale, le iniziative e le raccomandazioni messe in atto nell'ambito delle pari opportunità educative?



1.2 L'istruzione in quanto base dell'inclusione sociale

L'istruzione è un diritto umano fondamentale, imprescindibile per l'effettivo godimento di tutti i diritti umani (UNESCO, 2010). L'istruzione crea le basi per la realizzazione di un "nesso permanente tra conoscenze/sapere, competenze e capacità al fine di formare un insieme di competenze necessarie per poter partecipare alla vita economica, culturale e politica della comunità" (Spajić-Vrkaš, Kukoč, & Bašić, 2001). In altre parole, l'educazione è un potente strumento grazie al quale i singoli e i gruppi emarginati dal punto di vista economico e/o sociale possono emergere dalla povertà e dall'esclusione sociale e partecipare a pieno titolo nella società in qualità di cittadini attivi.

Tuttavia, esiste in realtà un circolo vizioso per cui vi è un'elevata probabilità di abbandono precoce del sistema di istruzione da parte dei figli delle famiglie povere e di altri gruppi vulnerabili; abbandono che riduce loro le possibilità di trovare un'occupazione e aumenta il rischio di permanenza nella condizione di esclusione sociale (UNDP Croazia, 2006). Oggi milioni di individui nel mondo sono privati dell'accesso all'istruzione principalmente a causa della povertà (UNESCO, 2010).

Parlando di livelli superiori di istruzione va ribadito che il fattore più forte per l'inizio di una carriera di successo è rappresentato dagli studi superiori conclusi, mentre l'istruzione medio-superiore terminata rappresenta la condizione determinante per l'inclusione sociale (Matković, 2009). In questo senso vediamo che, nel contesto croato, alcuni gruppi di giovani risultano svantaggiati. Si tratta principalmente di giovani con gravi problemi di salute e di disabilità, di minori privi di cure parentali e di minoranze etniche tra cui primeggiano i giovani di etnia Rom (Matković, 2009), ma compaiono anche individui provenienti da ambienti socioeconomici meno favoriti.

L'educazione, dunque, rappresenta al contempo una delle cause dell'esclusione sociale (in caso di livello inferiore di istruzione) nonché una premessa per l'inclusione sociale (attraverso l'incremento delle pari opportunità nell'istruzione).

1.3 L'educazione quale fondamento dello sviluppo economico

L'aspetto delle pari opportunità nell'educazione non va affrontato solo in una prospettiva di solidarietà, uguaglianza e giustizia sociale, poiché anche la logica economica spinge alla conclusione che è necessario assicurare le pari opportunità nell'educazione.

La "società del sapere" è un'espressione che nell'ultimo decennio viene utilizzata a livello globale per indicare l'economia fondata sul sapere, soprattutto sulla scienza e sulla tecnologia. Nella società del sapere elevato livello d'istruzione e istruzione di qualità svolgono un ruolo chiave. Uno dei principali obiettivi strategici dell'Unione Europea fino al 2020, *Europa 2020*, è proprio l'aumento del livello di istruzione. Per raggiungere tale



traguardo si vuole contrastare l'abbandono precoce dell'istruzione e aumentare attivamente la quota della generazione che ha terminato gli studi superiori (dagli attuali 31% ad almeno il 40% entro il 2020) (1).

Nel Quadro strategico per lo sviluppo nel periodo 2006-2013, principale documento del Governo nazionale, anche la Croazia ha riconosciuto il ruolo fondamentale dell'istruzione nello sviluppo economico. Tra le molteplici priorità del Quadro strategico si sostiene che:

- l'istruzione può "offrire in modo costante il maggior contributo allo sviluppo della società",
- l'istruzione esercita "un forte, positivo e universale influsso sulla crescita dell'economia",
- "una maggiore istruzione contribuisce a ridurre la disoccupazione",
- l'istruzione, associata alla tecnologia nel settore dell'informatica e della comunicazione "diverrà il più importante fattore di prosperità sociale" (Governo della R. Di Croazia, 2005).

Esiste, quindi, un trend politico che pone l'accento sulla rilevanza dell'istruzione quale fattore chiave dello sviluppo economico. Sussiste anche un'ulteriore logica economica per garantire le pari opportunità nell'istruzione, secondo la quale semplicemente l'insuccesso nell'istruzione e l'esclusione sociale derivante da quest'ultimo a lungo termine risultano "costosi" per lo stato. Gli individui privi di competenze necessarie a contribuire allo sviluppo sociale ed economico generano maggiori spese per i sostegni statali, per la sanità e per l'assistenza sociale (OCSE, 2008).

In altre parole, i governi non hanno solo l'obbligo morale e democratico di garantire la pari opportunità nell'istruzione, ma anche il motivo pragmatico per investire in iniziative di questo genere poiché ciò è nel loro diretto interesse.

In che modo si intende garantire l'incremento dell'approccio all'istruzione per l'intera popolazione, dedicando una particolare attenzione ai gruppi sociali vulnerabili? Nel prosieguo si desidera presentare alcuni principali meccanismi, principi e iniziative attualmente accessibili nell'ambito del contesto globale.

1.4 Quadro giuridico: il diritto umano all'istruzione

Il diritto all'istruzione, tra i diritti umani fondamentali, è stato definito da diversi documenti internazionali (2) in cui si sancisce che ad ogni individuo spetta il diritto di accesso all'istruzione in base al principio di uguaglianza senza discriminazione a tutti i livelli. Il diritto all'istruzione sottintende (ETC, 2003):

- istruzione primaria gratuita e obbligatoria,
- istruzione secondaria accessibile a tutti,
- istruzione superiore accessibile a tutti sulla base del merito.

La responsabilità per la realizzazione del diritto all'istruzione viene assunto dai governi firmatari dei sopra citati documenti che in tal modo hanno recepito le norme in questione. Secondo Katarina Tomaševski, relatrice speciale alle Nazioni Unite sul diritto all'istruzione (1988-2004), quest'ultimo comprende quattro criteri fondamentali che in prassi devono essere adempiuti per un effettivo rispetto del diritto all'istruzione:

- *disponibilità* (ing. availability): esiste un numero sufficiente di istituzioni di formazione adeguatamente attrezzate e sono queste ultime distribuite a livello regionale?





- **accessibilità** (ing. accessibility): tali istituzioni sono fisicamente ed economicamente accessibili ossia l'accesso è uguale per tutti i gruppi sociali?
- **accettabilità** (ing. acceptability): i programmi scolastici permettono un'istruzione di qualità, le condizioni di apprendimento sono in accordo con gli standard internazionali minimi?
- **adattabilità** (ing. adaptability): il sistema è flessibile, corrisponde agli interessi degli alunni/studenti, dei genitori, delle minoranze, della comunità sociale e del mercato del lavoro; il sistema si adatta in modo adeguato ai disabili, alle minoranze e ad altri gruppi emarginati?

Purtroppo, solo raramente qualche sistema rispetta tutti i quattro requisiti del diritto all'educazione a tutti i livelli di istruzione (si veda la relazione Tomaševski, 2006). Oggi la violazione del diritto all'istruzione continua ad essere un grave problema proprio nei paesi del Terzo mondo ove nel 2007 addirittura 72 milioni di bambini che dovrebbero frequentare la scuola primaria non avevano accesso alla scuola (UNDP, 2010). Tuttavia, si può continuare a parlare del diritto all'istruzione anche nei paesi sviluppati. Se le disuguaglianze nell'approccio all'istruzione a qualsiasi livello sono evidenti è legittimo chiedersi se i governi e gli organi preposti all'istruzione adempiano in misura sufficiente ai propri obblighi per quanto concerne tale diritto.

1.5 I principi fondamentali: uguaglianza e non discriminazione

Mentre il diritto all'istruzione è un quadro fondamentale che va riconosciuto dai governi firmatari, i principi fondamentali ai quali si richiama tale diritto sono l'uguaglianza e la non discriminazione. Per comprendere come poter realizzare il diritto all'istruzione, soprattutto per quanto riguarda i gruppi vulnerabili, risulta essenziale la definizione di questi ultimi concetti.

Nonostante il fatto che il principio dell'uguaglianza sia generalmente riconosciuto dal mondo contemporaneo, risulta difficile definirlo con precisione in ogni settore. In sostanza, il concetto è soggetto a diverse interpretazioni a seconda della sfera di vita a cui si riferisce. Esiste, infatti, l'uguaglianza politica, sociale ed economica. Quando si parla dell'uguaglianza nell'istruzione si fa riferimento all'uguaglianza sociale che può essere definita come una situazione in cui tutti gli individui dispongono di possibilità eguali per "lo sviluppo delle proprie capacità, l'acquisizione del sapere e la conquista di una determinata posizione sulla scala sociale" senza discriminazioni. Il concetto della discriminazione viene definito come "agire a favore del proprio gruppo o a scapito di un altro gruppo basandosi su criteri diseguali", il che si può esprimere in base ad estrazione sociale, sesso, razza, religione, nazionalità, credo politico o caratteristiche di altro genere. (Spajić-Vrkaš, Kukoč, & Bašić, 2001).

Comunque, nemmeno tale definizione è sufficiente per la comprensione del modo secondo cui verrà misurata l'uguaglianza sociale in pratica. In tal senso esiste un'ulteriore definizione generalmente riconosciuta e utile del concetto in questione che distingue tre tipi di uguaglianza sociale a prescindere che si tratti del contesto occupazionale, sanitario, di istruzione o di altro genere:

- **l'uguaglianza formale**: si tratta di un concetto di natura "procedurale" secondo il quale a tutti gli individui deve essere garantita la parità di trattamento a prescindere dalle



- loro caratteristiche distintive. La valutazione in questo caso viene effettuata attraverso la presenza di norme antidiscriminatorie contenute nei fondamentali documenti e atti;
- *l'uguaglianza dei risultati*: questo è un concetto di natura sostanziale secondo il quale il livello di uguaglianza viene valutato in base al risultato concreto dell'uguaglianza formale (ad es. se nell'istruzione è presente un numero sufficiente di appartenenti alle minoranze). Secondo questo approccio si va un passo avanti rispetto all'uguaglianza formale al fine di cambiare attivamente la situazione di disuguaglianza, il che richiede di frequente appositi programmi speciali o l'introduzione di quote (cosiddetta azione affermativa);
 - *l'uguaglianza di opportunità*: questo concetto cerca di bilanciare i sopra citati approcci in modo tale, ad esempio, da identificare la situazione in cui l'uguaglianza formale comunque risulta insufficiente per eliminare una possibile discriminazione o iniquità, ma si concentra su misure volte a compensare le disuguaglianze iniziali e a pareggiare le condizioni, piuttosto di "forzare" l'uguaglianza dei risultati. (Makkonen, 2007)

L'uguaglianza formale è considerata uno standard minimo quando si tratta del diritto all'istruzione ma poiché essa di per sé non può influire sulle radici più profonde della disuguaglianza, nel contesto internazionale (ad es. nei documenti dell'Unione Europea, delle Nazioni Unite, del Processo di Bologna ecc.) viene richiamata con una sempre maggiore frequenza proprio "l'uguaglianza di opportunità". Nel settore dell'istruzione si potrebbe addirittura dire che nei paesi maggiormente sviluppati tale definizione oggi supera il concetto del "diritto all'istruzione" che con ogni probabilità (purtroppo) sempre di più sottintende la violazione dei diritti umani e la discriminazione nell'istruzione (in particolare in quella primaria e secondaria) nei paesi del Terzo mondo, piuttosto di essere trattato come un concetto che può avere la stessa rilevanza, ad esempio, nell'istruzione superiore in Europa.




1.6 La politica di istruzione: verso l'istruzione inclusiva

Dopo aver definito il diritto all'istruzione e le pari opportunità tali diritti e principi vanno trasformati in misure che nella realtà garantiranno l'accesso all'istruzione dei gruppi sociali maggiormente vulnerabili. Si giunge, dunque, ad una politica dell'istruzione. In questo contesto il concetto dell'istruzione inclusiva" indica il concetto che, a partire dagli anni '90 del secolo scorso, molti governi nel mondo utilizzano per delineare le proprie politiche di istruzione.

L'istruzione inclusiva (*inclusive education*) si basa sul diritto di tutti all'istruzione di qualità e si focalizza in particolar modo sui gruppi vulnerabili. L'istruzione inclusiva, in realtà, è un processo che si svolge mediante cambiamenti nell'approccio all'insegnamento e nei contenuti educativi, ma anche nella stessa struttura e nelle strategie del sistema di istruzione. L'obiettivo finale dell'istruzione inclusiva è l'incremento della partecipazione allo studio e la riduzione dell'esclusione all'interno e da parte dell'istruzione (UNESCO, 2005). È importante ribadire che seppure nei documenti relativi all'interno e da parte dell'istruzione inclusiva vi sono richiami ai concetti "istruzione" e "sistema di istruzione", l'istruzione inclusiva, in pratica e nella maggior parte dei casi, si riferisce all'istruzione primaria e secondaria e solo raramente a quella superiore. Tuttavia, persino nell'ambito di tale tipo di percezione l'istruzione inclusiva è strettamente legata all'istruzione superiore poiché essa è considerata premessa per l'uguaglianza nell'accesso all'istruzione superiore.






Altrettanto l'utilizzo del concetto dell'istruzione inclusiva nella pratica può provocare una certa confusione, in quanto spesso viene interpretato come strettamente focalizzato al gruppo di individui disabili (alunni con disabilità fisiche, con difficoltà nello studio o con problemi di carattere emotivo e disturbi comportamentali) (UNDP Croazia, 2006). Seppure in realtà sia questo il significato di tale concetto, oggi esso comprende anche tutti gli altri gruppi sociali vulnerabili inclusi gli individui provenienti da famiglie povere, minoranze, ambienti rurali e altri (UNESCO, 2005).

Attualmente l'istruzione inclusiva è divenuta la componente fondamentale delle maggiori iniziative globali volte a promuovere il diritto all'interno e da parte dell'istruzione e le pari opportunità nell'istruzione. Si tratta del movimento dell'UNESCO intitolato "Educazione per tutti" (*Education for All - EFA*) e del programma "Obiettivi di sviluppo del Millennio" (*Millenium Development Goals*) delle Nazioni Unite. L'Istruzione per tutti si prefigge come obiettivo principale quello di assicurare l'istruzione di qualità a tutti i bambini, ai giovani e agli adulti ponendo particolare accento sui gruppi vulnerabili e sull'accesso all'istruzione primaria. Tra gli 8 obiettivi complessivi degli Obiettivi di sviluppo del Millennio vi è uno in particolare mediante il quale si vuole "assicurare l'istruzione primaria universale" entro il 2015 (3). L'istruzione inclusiva, intesa come processo teso al rafforzamento della capacità del sistema dell'istruzione per l'inclusione dei gruppi vulnerabili, è stata posta in primo piano dall'UNESCO come strategia essenziale per il raggiungimento dei traguardi individuati dal movimento Educazione per tutti (UNESCO, 2009).



1.7 Istruzione superiore: verso la politica delle pari opportunità

Prima del 2000 la questione delle pari opportunità nell'istruzione superiore, se paragonata all'istruzione primaria e secondaria, occupava a livello internazionale una posizione relativamente marginale, non solo nelle priorità nazionali, ma anche nell'ambito delle stesse università. Tuttavia, durante l'ultimo decennio la situazione ha registrato un significativo cambiamento e la questione dell'accesso all'istruzione superiore sta scalando la lista delle priorità, non solo per quanto concerne la politica di istruzione ma anche nell'ambito del più ampio contesto sociale.



Oggi nei documenti strategici di quasi tutti i referenti dell'istruzione superiore a livello europeo figurano posizioni e raccomandazioni riguardanti le pari opportunità. Tra le istituzioni di cui sopra vi sono quelle dell'Unione Europea, i governi firmatari del Processo di Bologna, l'Organizzazione per la sicurezza e la cooperazione in Europa (OSCE), L'Organizzazione delle Nazioni Unite per l'educazione, la scienza e la cultura (UNESCO), l'Associazione internazionale delle Università (presso l'UNESCO), l'Associazione delle Università europee (EUA) e l'Unione europea degli studenti (ESU).

Quando si parla del principio delle pari opportunità nell'istruzione superiore il problema della terminologia utilizzata non è trascurabile poiché a livello internazionale essa spesso risulta diversificata e non armonizzata nei diversi paesi e/o nelle istituzioni e di frequente è priva di definizioni chiare relative ai concetti fondamentali. Comunque, si registra la comparsa di nuove tendenze nell'uso della terminologia in questione e pertanto si desidera presentare i concetti maggiormente usati (Farnell, 2008):

- *ampliamento dell'accesso*: questo termine si riferisce all'aumento del numero degli individui che accedono all'istruzione superiore. Tuttavia, visto che esso di per sé non assu-



me necessariamente la dimensione di uguaglianza, si parla anche di ampliamento o di assicurazione dell'“accesso egualitario” o dell'“accesso equo” all'istruzione superiore, ad esempio, nei documenti dell'UNESCO;

- *ampliamento della collaborazione*: questo termine giunge dalla Gran Bretagna (“wide-ning participation in higher education”) principalmente a causa dell'imprecisione del concetto stesso dell'“accesso egualitario”. Infatti, la parola “collaborazione” non comprende soltanto l'accesso ma anche il prosieguo e la conclusione degli studi, il che è determinante per l'equivalenza dei risultati. D'altro canto la parola “ampliamento” sottintende il coinvolgimento attivo di nuovi gruppi di studenti che fino ad ora non erano sufficientemente rappresentati nell'istruzione superiore;
- *equità*: questo termine non si riferisce più all'accesso ma all'equità dei sistemi di istruzione nel complesso (*equity in education*). Lo usano per lo più le istituzioni dell'Unione Europea e l'OSCE. Il suo significato nell'ambito dell'istruzione superiore comprende l'eliminazione degli ostacoli al successo nell'istruzione basato sulle circostanze sociali o personali (OSCE 2008);
- *dimensione sociale*: il termine più recente derivato dal Processo di Bologna che viene utilizzato come concetto omnicomprensivo con il quale si indica che il corpo studentesco europeo dovrebbe rispecchiare la diversità delle popolazioni d'Europa e che gli studenti dovrebbero iscriversi e concludere gli studi senza alcun ostacolo dovuto alla loro origine. Nei documenti sulla dimensione sociale vi sono anche richiami ai principi delle pari opportunità, dell'ampliamento dell'accesso e dell'ampliamento della collaborazione.



Nonostante tale terminologia tanto diversificata si riesce a percepire il consenso internazionale attorno ai principi fondamentali delle pari opportunità nell'istruzione superiore. La maggior parte delle istituzioni internazionali concorda in merito alle misure principali che dovrebbero contribuire ad assicurare le pari opportunità. Si tratta, a titolo di esempio, di:

- *incentivazione di interesse* per l'istruzione superiore attraverso le misure finalizzate ad informare i gruppi vulnerabili sui vantaggi offerti dall'istruzione superiore;
- assicurare la flessibilità delle *politiche d'iscrizione* in modo tale da prendere in considerazione gli elementi che ostacolano l'iscrizione da parte dei gruppi vulnerabili e si permetta le iscrizioni in base ad altre qualifiche (ad es. per gli studenti in età adulta che non hanno terminato le scuole medie superiori);
- eliminazione degli ostacoli di carattere finanziario propri ai gruppi vulnerabili attraverso il reperimento di *sostegni finanziari* mirati per le loro esigenze;
- *adeguamento dei programmi di studio* alle esigenze dei gruppi vulnerabili;
- *servizio di sostegno* agli studenti durante gli studi (consulenza e orientamento, tutorship ecc.) (Farnell & Kovač, 2010).



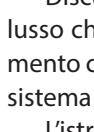
Tutte queste misure devono essere complementari a quelle presenti nelle fasi precedenti del percorso di istruzione, affinché con il loro ausilio si possa prevenire l'abbandono degli studi o l'insuccesso e incentivare il prosieguo dell'istruzione fino ai livelli superiori.

Da quanto esposto si può concludere che le pari opportunità nell'istruzione superiore non sono un argomento marginale. Va ribadita la rilevanza del fatto che nell'ambito del Processo di Bologna la dimensione sociale è stata addirittura posta prima sull'elenco delle priorità fino al 2020. Ciò significa che le direttrici del Processo di Bologna prima o poi verranno integrate nelle politiche di istruzione in tutta l'Europa causando inevitabili conseguenze nell'ambito dell'istruzione superiore in Croazia.






1.8 Conclusioni



Discutere di pari opportunità nell'istruzione superiore non può essere considerato un lusso che possono permettersi solo i paesi economicamente sviluppati oppure un argomento che verrà inserito nell'ordine del giorno solo dopo la risoluzione di altre priorità del sistema di istruzione e della società nel suo complesso.

L'istruzione non è solo la chiave per la lotta all'esclusione sociale, ma rappresenta al contempo anche lo strumento per il raggiungimento della prosperità e di un più ampio sviluppo sociale. Offrire le pari opportunità a tutti livelli d'istruzione (inclusa l'istruzione superiore) è una situazione "win-win" per i governi, poiché queste ultime migliorano la vita dei gruppi socialmente esclusi, riducono gli elevati costi nel bilancio dello stato e aumentano il potenziale dello sviluppo economico.

La lotta contro le disuguaglianze nell'istruzione primaria e secondaria è divenuta una priorità a livello globale. A tale lotta ora si unisce anche un sempre maggiore accento sulla necessità di assicurare la pari opportunità anche nell'istruzione superiore in Europa, soprattutto attraverso il Processo di Bologna. Da tutti i sistemi di istruzione superiori europei (incluso anche quello croato) si attende in tempi brevi un reale progresso nel miglioramento della dimensione sociale dell'istruzione superiore.



Il Governo croato e le Università devono seguire tali tendenze poiché da loro si attende di agire in modo deciso e con dedizione, affinché le pari opportunità vengano collocate tra le priorità più rilevanti dell'istruzione superiore di questo decennio. Altresì tali istituzioni devono predisporre misure necessarie per assicurare ai gruppi sociali maggiormente vulnerabili l'accesso, il prosieguo e la conclusione dell'istruzione superiore.



Bibliografia

European Commission, *Communication from the Commission: Europe 2020 - A European strategy for smart, sustainable and inclusive growth*, Brussels, European Commission, 2010.

ETC, *Europski centar za izobrazbu i istraživanje u ljudskim pravima i demokraciji in Razumijevanje ljudskih prava: priručnik o obrazovanju za ljudska prava*, Graz, ETC, 2003.

Farnell T., *Povećanje jednakog pristupa visokom obrazovanju: definicija terminologije i pregled međunarodnih trendova i preporuka - 2. dio*, 2008, scaricato 20 dicembre 2010: http://www.iro.hr/userdocs/File/pno2008/ppt/2_Farnell.pdf

Farnell T. & Kovač V., *Uklanjanje nepravednosti u visokom obrazovanju: prema politici 'proširivanja sudjelovanja' u Hrvatskoj*, in *Revija za socijalnu politiku*, fasc. 17, n. 2, 2010, pp. 257-275.

Makkonen T., *European handbook on equality data*, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities, 2007.

Matković T., *Mladi između obrazovanja i zapošljavanja: isplati li se školovati?*, Zagreb, Program Ujedinjenih naroda za razvoj (UNDP) u Hrvatskoj, 2009.

OECD, *Policy Brief: Ten Steps to Equity in Education, 2008*, scaricato 20 dicembre 2010 da OECD Policy Briefs: www.oecd.org/dataoecd/21/45/39989494.pdf

Spajić-Vrkaš V., Kukoč M., & Bašić S., *Obrazovanje za ljudska prava i demokraciju: interdisciplinarni rječnik*, Zagreb, Hrvatsko povjerenstvo za UNESCO, 2001.

Tomaševski K., *The State of the Right to Education Worldwide: Free or Fee - 2006 Global Report*, Copenhagen, Right to Education Project, 2006.

UNDG, *Thematic Paper on MDG 2: Achieve Universal Primary Education*, United Nations Development Group (UNDG), 2010.

UNDP Hrvatska, *Neumreženi: lica socijalne isključenosti u Hrvatskoj*, Zagreb, Program Ujedinjenih naroda za razvoj (UNDP) u Hrvatskoj, 2006.

UNDP Hrvatska, *Siromaštvo, nezaposlenost i socijalna isključenost*, Zagreb, Program Ujedinjenih naroda za razvoj (UNDP) u Hrvatskoj, 2006.

UNESCO, *Education, Right to Education, 2010*, scaricato 20 dicembre 2010 da: <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/right-to-education/>

UNESCO, *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*, Paris, UNESCO, 2005.

UNESCO, *Policy Guidelines on Inclusion in Education*, Paris, UNESCO, 2009.

Ustav Republike Hrvatske, Narodne novine 41/2001 (testo rivisto)

Vlada RH, *Strateški okvir za razvoj 2006.-2013.*, Zagreb, Vlada Republike Hrvatske, 2005.

Note

* Il presente articolo è stato originariamente pubblicato nel manuale *Studenti s invaliditetom: međunarodna mobilnost studenata* (ediz. Sveučilište u Zagrebu, 2012).

(1) *Europa 2020*, inserisce tra le varie proposte anche la necessità di rendere l'apprendimento una realtà permanente, soprattutto per i gruppi con livelli bassi di istruzione, di assicurare la flessibilità dei percorsi di apprendimento, in particolare tra gli svariati settori dell'istruzione e della formazione, e di predisporre programmi per promuovere pari opportunità nell'istruzione, nella formazione e sul mercato del lavoro per i gruppi vulnerabili e a rischio sociale (European Commission, 2010).

(2) Ad esempio nella Dichiarazione universale dei diritti umani (1948), nel Patto internazionale sui diritti economici, sociali e culturali (1966) e in altri documenti dell'ONU come anche nella Carta europea dei diritti fondamentali (2000).

(3) Per maggiori informazioni si consulti il sito web dell'UNESCO "Istruzione per tutti": <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all-international-coordination/>



Oxfam
Italia

Non puoi
stringere la mano
con un pugno
chiuso

Henry David





Capitolo 2

Educazione, diversità, inclusione.

Prospettive nazionali

Diversità linguistiche e culturali nella scuola di tutti. L'inclusione degli allievi con background migratorio in Italia

di **Tiziana Chiappelli**

Università degli Studi di Firenze

La scuola italiana e la scelta dell'integrazione

La scuola italiana ha scelto la via della integrazione a partire dal 1977, anno in cui vennero abolite le classi differenziali per i disabili (ovvero le classi composte di soli ragazzi con disabilità). Il termine usato per riferirsi all'inserimento di tutti i bambini e ragazzi nelle classi, indipendentemente dalla presenza di qualche disabilità, era *integrazione*. Con integrazione si indicava quel processo attraverso cui, condividendo un medesimo ambiente di apprendimento e con un adeguato sostegno, i soggetti ritenuti "diversi" – in questo caso i disabili – potevano avvicinarsi allo standard di "normalità" degli altri compagni, venendo dunque assimilati nel gruppo classe. Questo scenario, supportato da importanti interventi normativi, ha creato un modello pedagogico italiano che da tanti punti di vista è stato precursore degli attuali indirizzi a livello europeo. Per attuarlo furono introdotte nelle scuole delle nuove figure professionali, gli insegnanti di sostegno, e fu resa obbligatoria per legge la distribuzione degli studenti disabili nelle varie classi, in modo da evitare che fossero concentrati in una singola classe. Tale approccio, pur con i limiti che nel tempo sono stati rilevati da varie analisi e studi, ha costituito una pietra miliare nel cammino verso una scuola aperta e accogliente per le tante differenze, che non relegasse i "diversi" in spazi speciali separandoli dal resto dei propri compagni, ma che al contrario si impegnasse a creare il terreno per una costruzione della coesione sociale a partire dalle proprie aule. Molti sono stati i dibattiti pubblici a riguardo, non poche le resistenze e in alcuni casi anche le paure dettate dal pregiudizio dei genitori, ad esempio, preoccupati da una parte che il proprio figlio "diverso" potesse non avere la stessa attenzione ricevuta in una classe speciale, e dall'altra che i bambini e i ragazzi ritenuti "normali" venissero danneggiati in termini di apprendimento dalla presenza di alunni "con più difficoltà". Ma il cambiamento culturale piano piano si è attuato e per la maggior parte delle persone, in Italia, è oggi considerata cosa scontata che i bambini vengano inseriti a scuola in base alla loro età: caratteristiche particolari come la presenza di disabilità vengono tenute in conto solo per attuare una equa distribuzione nelle classi allo scopo di non creare concentrazioni che, di fatto, costituirebbero di nuovo delle classi speciali.





Ma in anni più recenti, e in particolare a partire dal nuovo millennio, un altro fronte e un'altra sfida si sono profilati per la scuola italiana: con l'aumentata presenza di immigrati sul territorio nazionale anche la composizione delle classi scolastiche è mutata e, nel tempo, le presenze di studenti provenienti da altri paesi si sono moltiplicate: la scuola italiana si è fatta *multiculturale*. Nuove "diversità", insomma, si sono affacciate sui banchi di scuola, e il dibattito sull'integrazione ha ripreso vita.

Quanti sono e chi sono gli alunni di origine straniera in Italia?

Lo abbiamo appena detto: la scuola italiana, ormai da diversi anni, è cambiata. Ad occupare i banchi di scuola troviamo sempre più bambine e bambini, ragazze e ragazzi i cui genitori, o loro stessi, vengono dai più lontani paesi del mondo. Ecco i numeri resi noti dal rapporto "Alunni con cittadinanza non italiana. Tra difficoltà e successi" del Miur riferito all'anno scolastico 2013/14:

Anno scolastico	Valori assoluti			Valori percentuali			Numeri indice Base 2009/10=100		
	Stranieri	Italiani	Totale	Stranieri	Italiani	Totale	Stranieri	Italiani	Totale
2009/10	673.592	8.283.493	8.957.085	7,5	92,5	100,0	100	100	100,0
2011/12	755.939	8.204.227	8.960.166	8,4	91,6	100,0	112	99	100,0
2013/14	802.785	8.117.329	8.920.114	9,0	91,0	100,0	119	98	99,6

Fonte: elaborazioni Ismu su dati Miur

Gli alunni di origine straniera, dunque, sono il 9% del totale degli studenti ma la loro distribuzione non è omogenea sul territorio nazionale: alcune regioni, e in particolare alcune città, vedono questa percentuale aumentare. Ad esempio, la Lombardia ha 197.202 alunni stranieri a fronte di 1.409.671 alunni. Subito a seguire troviamo l'Emilia Romagna, con 93.434 studenti di origine straniera, il Veneto, con 92.924 e il Lazio con 77.071.

Di questi alunni, è importante sapere che più della metà – per la precisione il 51,1% – sono nati in Italia anche se, a causa della attuale normativa, non è loro riconosciuta la cittadinanza italiana. Mentre negli anni precedenti era presente una forte concentrazione di alunni di origine straniera nelle scuole primarie, essi, crescendo, si sono distribuiti anche nelle scuole secondarie di I e di II grado. Maschi e femmine sono circa la metà (M=52%; F=48%) con alcune oscillazioni in relazione al paese di origine. Ad esempio, e il dato preoccupa, a scuola sono presenti solo il 43% delle femmine di origine indiana rispetto al totale degli alunni maschi della medesima provenienza.

Un dato che rappresenta una novità degli ultimi anni è l'innalzamento della percentuale di alunni di origine straniera anche nelle regioni del Sud Italia. Altro elemento interessante è che in alcune zone rimangono concentrazioni particolari di gruppi nazionali specifici, come ad esempio gli studenti cinesi a Prato, i tunisini a Trapani e Ragusa, gli indiani a Mantova e Cremona.

Abbiamo riportato sinteticamente alcuni dati di contesto per illustrare come la scuola italiana è frequentata quotidianamente da studenti che parlano tante lingue di origine e



che sono esposti a stimoli culturali diversi negli ambienti che frequentano, in particolare in famiglia. Per questo, possiamo dire che la scuola italiana è una *scuola multiculturale*, un ambiente in cui le diversità linguistiche e culturali coesistono quotidianamente una accanto all'altra. Ma a fianco degli studenti di origine straniera a scuola vi sono anche molti studenti italiani che appartengono a minoranze linguistiche e culturali storiche, cioè che sono presenti sul territorio nazionale da secoli. Ad esempio, pensiamo ai rom e ai sinti, ai ladini, agli occitani, agli arberesh, talvolta denominati *albanesi*, una popolazione spostata in Italia tra il XV e il XVIII secolo dal alcune regioni delle attuali Albania e Grecia e tuttora parlante una variante della lingua albanese antica. E ancora: gli ebrei, i corsi, i catalani e così via, in un elenco che comprende i madrelingua tedeschi e gli sloveni del nord Italia fino a toccare friulani e sardi, le cui parlate non hanno una parentela diretta con l'italiano stesso e pertanto non sono considerate dialetti, ma vere e proprie lingue.

Cosa ci dice questo elenco? Che, indipendentemente dai processi migratori, nella scuola italiana, fin dalla sua costituzione, sono stati presenti tanti ceppi linguistici e tante culture, anche se molto spesso non ce ne ricordiamo e tendiamo a pensare all'Italia come a un paese monolingue e monoculturale.


La scuola italiana, dunque, è abitata da persone di tante provenienze, che parlano lingue madri altre rispetto all'italiano, fanno parte di famiglie di culture diverse, e vivono inseriti in reti sociali e affettive che non si esauriscono sul territorio nazionale. La domanda che ci poniamo è dunque questa: la scuola riesce a fare di queste presenze variegata una vera fonte di arricchimento? E, prima ancora, riesce a offrire a questi studenti gli strumenti necessari per includerli positivamente nei propri percorsi educativi? Concentriamoci sul caso degli alunni stranieri.

Integrazione o inclusione?


Abbiamo fin qui parlato di *integrazione*. Sempre più però, a livello nazionale e internazionale, si discute di come passare da un modello basato sull'*integrazione* a un modello basato sull'*inclusione*. Ma cosa intendiamo con questi due termini? Anzitutto, è importante sottolineare che molto spesso le due parole sono usate in maniera intercambiabile, non rigida, poiché entrambe si riferiscono al fatto che per nessuna tipologia di alunno devono esistere classi *speciali*, classi *separate*, e nemmeno classi *ponte*, vale a dire delle classi temporanee di alunni che condividono una medesima caratteristica – ad esempio, essere non italofoeni – frequentate in attesa di venire inseriti nelle classi curricolari normali. Non devono esserci, quindi, classi composte di soli maschi o femmine, o classi con solo alunni ad alto o basso rendimento scolastico, o alunni con qualche tipo di disagio (fisico, sociale, cognitivo...). Quale specchio della società, la scuola, nei suoi spazi, deve comprendere tutti e tutte, senza creare barriere o separazioni tra i vari studenti. Ma il principio dell'inclusione implica un ulteriore passaggio: non si tratta solo di accettare le differenze all'interno del gruppo classe per cercare di integrarle nelle normali attività assieme agli altri compagni. Questo processo è, a tutti gli effetti, un percorso di assimilazione, in cui si tenta di condurre le diversità, in qualche modo, a una "normalità" presupposta, vale a dire alla situazione media degli alunni (normodotati, italofoeni, ecc.) cercando di compensare le presunte mancanze attraverso attività specifiche.

Nella prospettiva dell'integrazione, insomma, l'obiettivo pedagogico è quello di rendere tutti il più possibile *normali*, nella convinzione di offrire in questo modo agli studen-






ti pari opportunità e in particolare la possibilità di un inserimento sociale positivo. Alla base di questa concezione vi è l'idea che la società abbia una sola cultura ufficiale che costituisce il parametro di riferimento per tutti. In base ad esso, le differenze individuali o dei gruppi di persone devono rimanere sullo sfondo a beneficio di una assimilazione e identificazione nei valori e nei modelli di comportamento maggioritari. Ma, e questa è l'altra faccia della medaglia, proprio l'idea di far avvicinare il più possibile ogni persona o gruppo a una linea ideale di normalità fa sì che, di fatto, coloro che non si conformano ad essa siano percepiti come *diversi*, dando alla parola una connotazione negativa. Chi non rientra negli standard viene pensato come *manchevole* sotto qualche riguardo, o ancora deviante, disabile, disagioato, disadattato e così via, con una serie di etichette che possono arrivare ad essere molto stigmatizzanti. Queste percezioni, frutto della costruzione sociale dell'idea di normalità, sono alla base dei meccanismi più comuni di emarginazione ed esclusione ed è per questo che il modello integrativo non è riuscito ad oggi a creare una società più paritaria.



Nella prospettiva inclusiva, invece, non è lo studente che deve essere *assimilato*, diventare uguale o simile agli altri compagni, "normalizzarsi" adeguandosi alla cultura dominante: è la scuola che si trasforma e cambia in un processo di dialogo continuo con la realtà, con i nuovi scenari locali e mondiali, e in relazione agli alunni concreti che la frequentano. In una prospettiva di inclusione, la scuola deve pensarsi come un sistema dinamico che interagisce e si modifica in base alle esigenze e alle sfide sempre nuove che inevitabilmente il mondo prospetta giorno dopo giorno. Per questo si parla molto anche di prospettiva *interculturale*, a sottolineare l'apporto positivo delle varie culture e la necessità di metterle in relazione; o anche, per evitare il rischio di veder confinata la riflessione alle sole differenze culturali, in molti documenti si discute oggi di *educazione alla cittadinanza globale*, per rendere la scuola inclusiva *qui ed ora* e allo stesso tempo aprirla ai grandi temi del mondo, quali ad esempio il rapporto tra ecologia, sostenibilità e sviluppo, l'equità nell'accesso alle risorse, la giustizia sociale, i diritti dei singoli e dei popoli, e così via, comprese le differenze linguistiche e culturali e le diverse abilità.



La prospettiva dell'inclusione prevede che le diversità e le differenze non siano da superare, minimizzare o addirittura cancellare, ma al contrario devono essere valorizzate all'interno della scuola. Secondo questa prospettiva occorre prendere consapevolezza che ognuno ha in sé una dose di caratteristiche particolari, non standardizzate né standardizzabili, e dei tratti peculiari personali o derivanti dall'ambiente in cui è nato e vive. Ciascuno, insomma, è portatore di una diversità intrinseca, e la scuola non solo non deve mirare a una omologazione dei suoi allievi, ma anzi deve offrire loro modi e strumenti per imparare a convivere con le (e nelle) differenze, conoscendole e rispettandole. Quello che è messo in discussione, in sostanza, è che ci sia una normalità "standard" cui fare riferimento e che funga da misura attraverso cui valutare gli studenti e i loro percorsi. Per questo si parla tanto di valorizzare i talenti e le potenzialità personali, di rafforzare le competenze (sapere, saper fare, saper essere) più che insegnare singoli contenuti, rendendo gli studenti partecipi e attivi: perché tutto questo fa emergere e va a consolidare una crescita personale in base alle proprie specificità, e non in base a una programmazione curricolare (spesso fatta per argomenti più che per competenze) che fa riferimento non a studenti reali ma a una classe "normale" ideale.



La scuola italiana è una scuola inclusiva?

Tenuto conto di quanto discusso sopra, quando è dunque che una scuola può dirsi realmente inclusiva? Per essere inclusiva – in questo caso rispetto a lingue e culture – una scuola non deve solo avere, al suo interno, alunni di varia origine, cosa che avviene sia nel modello integrativo che nel modello inclusivo. In entrambi i casi, la meta ideale è quella di “accogliarli” nelle classi e inserirli nella normale programmazione al pari degli altri compagni. Per accogliere gli studenti di origine non italiana nel senso pieno della parola, la scuola deve attuare una serie di strategie per aiutarli a sentirsi a proprio agio nell’ambiente scolastico in generale, e con i propri compagni e gli insegnanti in particolare. Per questo è importante che siano messi in grado di partecipare alle attività scolastiche ed extrascolastiche, offrendo loro un adeguato sostegno nel percorso di apprendimento dell’italiano come lingua seconda e rendendoli via via sempre più autonomi rispetto allo studio: tutto questo per avviarli verso il successo scolastico e il passaggio a scuole di ordine superiore contribuendo, allo stesso tempo, a costruire attorno a loro e con loro uno spazio relazionale positivo. Non dimentichiamo, infatti, che la scuola, oltre a istruire, è il luogo in cui si formano i cittadini: non solo delle persone che si possono inserire nel mercato del lavoro ma anche e soprattutto persone che entrino a far parte, a pieno titolo, della società in cui vivono.



Rispetto a questo, la scuola italiana, in questi anni, ha cercato di organizzarsi e riorganizzarsi per offrire il necessario supporto alle specifiche esigenze di questi studenti. Sono state fatte varie normative, decreti, indicazioni e sono stati finanziati progetti e sperimentazioni a livello locale e nazionale. Alcuni documenti sono da considerarsi dei punti fermi molto importanti. La prima circolare ministeriale a riguardo risale al 1989, oramai a ben 25 anni fa. A seguire, si sono succedute vari documenti del Ministero, fino ad arrivare a due importanti documenti, uno del 2006, e il secondo del 2014 recanti lo stesso titolo: *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni con cittadinanza non italiana*.



Questi due testi indicano in maniera chiara quale sia la direzione che la scuola italiana deve adottare in merito alla presenza di alunni di origine non italiana. Nonostante il titolo parli di integrazione, la via indicata, se pure solo in prospettiva, è quella della inclusione: se da una parte infatti sono delineati i necessari passaggi per offrire agli alunni gli strumenti per poter interagire nella classe, i due testi offrono anche indicazioni relative alla valorizzazione delle culture e del plurilinguismo per tutti i ragazzi. In particolare, si sollecitano le scuole a presentare storie e testi bilingui, a usare cartellonistica in più idiomi, a guidare la classe tutta a riflettere sulle lingue e gli scambi linguistici.

Nonostante il succedersi di queste indicazioni, non è facile abbandonare una concezione che sottolinea negli alunni di origine straniera le “non conformità” rispetto agli alunni italiani, ad esempio, la minore competenza linguistica in italiano in quanto parlanti non nativi. Le pratiche educative sono state, fino ad oggi, per lo più incentrate su strategie di tipo compensativo: si focalizza l’attenzione sull’alunno straniero a cui vengono offerti percorsi per colmare il suo “svantaggio” linguistico e sociale. Molto meno, invece, si è fatto per includere tutti gli studenti delle classi, quindi di qualsiasi origine, anche italiana, in percorsi comuni a taglio interculturale e plurilingue. Un malinteso persistente è che i percorsi educativi volti alla riflessione sull’intercultura siano da realizzarsi principalmente con alunni stranieri, per andare a rafforzare la loro identità culturale, sottolineandone però così, e talvolta esasperandone, la differenza dagli altri compagni.



Nei primi anni di entusiasmo, l'attenzione alle culture di origine degli alunni immigrati si è inoltre declinata spesso presentando interpretazioni molto stereotipate di usi e costumi, offrendo una visione degli "altri" esotica e folcloristica: come ha sottolineato Graziella Favaro, l'intercultura ha offerto una immagine delle altre culture attraverso il cibo, le danze e la musica popolari e tradizionali, probabilmente perché più tranquillizzante per "noi".

Gli obiettivi della scuola inclusiva e la situazione degli alunni di origine straniera

Quali sono dunque i nuovi obiettivi per una scuola aperta alle diversità culturali e linguistiche? Il documento prodotto nel 2007 dall'*Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri, La via italiana per l'intercultura*, cerca di dare una risposta a questa domanda. Dice Fioroni (l'allora Ministro della pubblica istruzione) nella introduzione: "Adottare la prospettiva interculturale, la promozione del dialogo e del confronto tra culture, significa non limitarsi soltanto ad organizzare strategie di integrazione degli alunni immigrati o misure compensatorie di carattere speciale. Insegnare in una prospettiva interculturale vuol dire piuttosto assumere la diversità come paradigma dell'identità stessa della scuola, occasione privilegiata di apertura a tutte le differenze." E continuava con l'auspicio: "[...] che le indicazioni e le linee d'azione contenute in questo documento possano costituire un quadro di orientamento entro il quale collocare e valorizzare il multiforme e ricco patrimonio di esperienze, di strumenti, di buone pratiche già costruite sul campo dalle scuole dell'autonomia. Una bussola per una navigazione nella quale siamo tutti fermamente impegnati". Molto in sintesi, dunque, la scuola inclusiva dovrebbe costruire percorsi capaci di garantire a tutti i ragazzi – di qualsiasi origine siano, qualsiasi lingua parlino – una formazione ricca e stimolante, che li prepari alle nuove sfide del mondo.

La situazione degli alunni di origine straniera inseriti nella scuola italiana presenta, però, a tutt'oggi, vari punti critici. Ne elenchiamo qui di seguito alcuni: molti ragazzi sono inseriti in classi inferiori rispetto alla loro età anagrafica e accumulano ritardo scolastico; i loro risultati in termini di rendimento sono in media inferiori a quelli degli alunni italiani/italofoni e inoltre la percentuale di quelli che non terminano il ciclo di istruzione obbligatoria è superiore a quella degli studenti italiani.

A tutto questo si aggiunge una situazione di "segregazione formativa", cioè gli alunni sono orientati verso specifiche tipologie di scuole (normalmente, istituti professionali) e scoraggiati dal frequentarne altre (ad esempio, i licei). Questo divario nei percorsi formativi tra alunni di origine straniera e autoctoni ci dice che la strada da percorrere è ancora lunga: se sul fronte degli alunni stranieri vi è molto da fare, ancora maggior lavoro si prospetta per offrire a tutti i ragazzi una formazione che, a tutto tondo, li arricchisca e li immetta negli scenari globali.

Per quanto riguarda il supporto agli alunni di origine straniera, quello che è mancato a livello italiano è stata l'introduzione da parte del Ministero di norme e prassi omogenee per tutto il territorio nazionale, offrendo un aggiornamento capillare e specifico sulla tematica rivolto sia ai docenti curricolari che a tutto il personale in servizio presso le scuole, dai custodi, agli amministrativi ai dirigenti scolastici stessi e un percorso formativo relativo ai bisogni specifici di questo tipo di allievi per tutti gli aspiranti docenti. Per questo, a fianco di scuole e sperimentazioni di eccellenza nell'accoglienza e inclusione degli alunni



di origine straniera, troviamo altri istituti che hanno meno sviluppato questa area di intervento; e nella stessa classe possiamo trovare insegnanti di altissima preparazione in termini di apprendimento/insegnamento delle L2, di pedagogia e di didattica interculturale, di metodologie attive e innovative a fianco di docenti che poco o nulla si sono occupati di questi argomenti.

In molti casi, come è successo, ad esempio, nelle scuole della Toscana, ma anche in molte altre regioni, come la Lombardia, il Trentino, l'Emilia Romagna, a fianco e a supporto delle scuole si sono mossi gli enti del territorio sia pubblici che del privato sociale, collaborando a vari livelli per garantire laboratori di lingua italiana, corsi di formazione e aggiornamento professionale per il personale scolastico, interventi di mediazione linguistica e culturale per i genitori stranieri, traduzioni di modulistica. Non di rado, anche gli insegnanti di italiano come L2 sono stati forniti dagli enti territoriali, sia che intervenissero in orario scolastico o extrascolastico, per esempio in doposcuola per il sostegno allo svolgimento dei compiti per casa o in corsi e centri estivi, laboratori di lingua prescolastici (prima che a settembre riprendano le attività in classe) e così via.

Si è dunque verificata una situazione a macchia di leopardo, con scuole e aree ricche di servizi e offerte formative, e altre più sguarnite.



Strategie positive: tra artigianato didattico e orientamenti pedagogici verso la società del futuro

Le Linee guida del 2014 parlavano della necessità, da parte degli insegnanti e delle scuole, di rimboccarsi le maniche e attuare una vera e propria opera di "artigianato didattico" per esplorare nuove strategie inclusive da attuare nella classe multiculturale per portare avanti un percorso di apprendimenti comuni. Tanta parte di questo *artigianato*, che non riguarda però solo gli aspetti didattici ma anche organizzativi e strutturali delle scuole, in verità è già stato sperimentato e in alcuni casi persino messo a sistema – se pur solo a livello locale e con molte difficoltà circa il reperimento delle necessarie risorse economiche – un esempio può essere lo sforzo compiuto dalla città di Prato. In questo senso, chi si occupa di educazione e istruzione ha aspettato con vivo interesse la riforma elaborata dal Ministro Giannini e denominata "La Buona Scuola", sperando che in essa venisse fatto tesoro delle esperienze pregresse nei campi dei percorsi di accoglienza degli alunni stranieri e dell'intercultura. Che cosa dice dunque "La Buona Scuola" su queste importanti tematiche? Non molto, purtroppo. In questo senso, la riforma pare un'occasione mancata per fare il punto e mettere a frutto quanto elaborato in questi anni di intenso lavoro su questo fronte. Ad integrare però la riforma il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (Miur), ha di recente pubblicato un importante testo, *Diversi da chi?*, sempre ad opera dell'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura (redatto da G. Favaro). Il documento elenca in maniera limpida una serie di attenzioni, che si declinano in assi di intervento specifici per gli alunni di origine straniera. Il decimo punto, che è l'ultimo ma non certo in termini di importanza, recita:





I giovani di oggi hanno bisogno di esperienze relazionali e di strumenti culturali per imparare ad interagire senza timori e con mentalità aperta con una cultura, un'informazione, un'economia sempre più contrassegnate dalla duplice dimensione del globale e del locale. Le classi multiculturali sono un contesto prezioso per abituare tutti, fin dai primi anni di vita, a riconoscersi ed apprezzarsi come uguali e diversi. La presenza degli studenti con background migratorio, se valorizzata da un approccio educativo interculturale, offre opportunità importanti alla modernizzazione e all'arricchimento del profilo culturale della scuola italiana. Gli alunni di origine non italiana occasione di cambiamento per tutta la scuola. Le classi e le scuole "a colori" sono lo specchio di come sarà l'Italia di domani. Per questo possono diventare (e in parte già lo sono) laboratori di convivenza e di nuova cittadinanza.

In esso, si invita a "sensibilizzare tutti gli insegnanti sul tema della pedagogia e della didattica interculturale" e a "sperimentare percorsi di educazione alla concittadinanza". La necessità dunque di affrontare i temi legati ai percorsi di integrazione degli alunni stranieri apre alla scuola la possibilità di ripensarsi in termini inclusivi e di attuare, a partire dal proprio microcosmo, gli esperimenti di convivenza e di cittadinanza di cui tanto ha bisogno – e sempre più ne avrà – la società del futuro.





L'integrazione delle minoranze nel sistema scolastico francese

di **Camille Isner**

Institut international des droits de l'homme et de la paix

Il diritto all'educazione è un diritto universale che deve riguardare ogni individuo nello stesso identico modo e l'istruzione è un aspetto fondamentale di questo diritto. In Francia, la scuola è obbligatoria, gratuita e laica per tutti i bambini, sia francesi che stranieri, di età compresa tra i 6 e i 16 anni. Tuttavia, siamo consapevoli che ci sono molti bambini che non vanno a scuola e che vivono sul territorio francese. Questa descolarizzazione colpisce soprattutto i bambini stranieri o di famiglie Rom e può essere determinata da diversi fattori: la povertà, l'esclusione sociale, la discriminazione persistente, la complessità della burocrazia, la mancanza di conoscenza del sistema educativo francese e della lingua francese, ecc.

Il sistema di *educazione inclusiva* (si veda sotto) sembra essere uno strumento efficace nella lotta contro la descolarizzazione e costituisce un fattore essenziale per l'integrazione e la coesione sociale nelle società multiculturali. La Francia si è ispirata a questo metodo e ha aperto classi speciali al fine di accogliere al meglio i bambini provenienti da una minoranza.

L'educazione inclusiva come fattore di coesione sociale

L'educazione inclusiva, così definita dall'UNESCO, si basa sul diritto di tutti ad un'educazione di qualità che soddisfi le esigenze di apprendimento di base e arricchisca la vita degli studenti. Incentrata in particolare sui gruppi vulnerabili e svantaggiati, l'educazione inclusiva cerca di sviluppare il pieno potenziale di ogni individuo. L'obiettivo finale di tale educazione è quello di porre fine a tutte le forme di discriminazione e di favorire la coesione sociale.

Come ricordato da Nils Muižnieks, *Commissario per i diritti umani del Consiglio d'Europa*, "il diritto di ogni bambino a un'educazione di qualità 'sulla base delle pari opportunità' è saldamente sancito dalla Convenzione sui diritti dell'infanzia delle Nazioni Unite. Fondamentale pilastro delle società democratiche, è intrinsecamente legato all'educazione inclusiva e include non solo il diritto allo sviluppo cognitivo, ma anche l'apprendimento dei valori e dei comportamenti di una cittadinanza responsabile".

Luogo di incontro e condivisione, la scuola deve diventare un centro di apprendimen-





to della tolleranza e del rispetto. Questa apertura verso gli altri può essere considerata solo se le classi accolgono studenti di contesti culturali diversi. Quindi, l'inclusione educativa dei bambini stranieri nelle istituzioni scolastiche è assolutamente da promuovere perché contribuirà a diffondere la varietà culturale a scuola.

La questione dell'integrazione dei bambini appena arrivati e dei bambini in transito è molto presente in Francia, in particolare per motivi di adattamento ad un nuovo sistema educativo e soprattutto per quanto concerne l'apprendimento della lingua francese. L'accento, pertanto, è stato posto sulla creazione di classi speciali che consentissero un accompagnamento per ogni nuovo bambino in arrivo da un paese straniero o in stato di transito.

La creazione di classi di accoglienza in Francia

Negli anni '70, ondate di immigrati hanno portato le autorità politiche a mettere in discussione l'accesso all'educazione dei bambini migranti e la loro integrazione in classe. Così, furono adottate alcune circolari che disciplinavano l'educazione per la scuola primaria dei bambini di migranti stranieri appena arrivati in Francia, in particolare nel 1970 e nel 1973. L'obiettivo di questi documenti era una rapida integrazione nel sistema scolastico ordinario e la preoccupazione di non escludere questi studenti dalle comunità scolastiche al fine di mantenere il principio repubblicano di uguaglianza.

Questo desiderio di integrare il meglio possibile gli studenti stranieri nelle classi francesi ha portato alla creazione di "classi di iniziazione" (CLIN) e di corsi di recupero integrati (CRI) nelle classi primarie e di "classi di accoglienza" (CLA) per le secondarie. Di fatto, si trattava di fornire agli studenti non francofoni un corso di francese in modo da poter seguire al meglio l'intero programma scolastico adattato al loro livello. Una circolare del 1986 ha espresso l'idea che "la capacità di comunicare in francese è un prerequisito per l'integrazione dei bambini stranieri nella scuola francese, per il loro accesso alla formazione ivi fornita e, quindi, per il loro successo scolastico". Un regolamento del 2002 sottolinea che l'obbligo di accoglienza nelle istituzioni scolastiche si applica a tutti e che "la scuola è un luogo fondamentale per l'integrazione sociale, culturale e professionale. I risultati scolastici correlati alla padronanza della lingua francese rappresentano un fattore fondamentale per questa integrazione".

Il 2 ottobre 2012, sono state adottate tre nuove circolari per aggiornare la riflessione sulla scolarizzazione degli studenti allofoni appena arrivati (EANA) e dei bambini provenienti da famiglie nomadi e di passaggio (EFIV). Due principi guidano l'integrazione scolastica di questi studenti:

- Il diritto comune di accesso all'educazione è separato dallo stato di famiglia, che sia questo regolamentato o no con le autorità competenti. Molti testi internazionali ed europei sulla protezione dei diritti umani richiedono che l'accesso all'educazione sia garantito a tutti i bambini, indipendentemente dal loro status di immigrazione.
- L'inserimento nelle classi ordinarie dovrebbe essere la modalità principale di scolarizzazione. Questo è l'obiettivo da raggiungere, anche se richiede temporaneamente strutture e dispositivi speciali.



L'inserimento di studenti allofoni appena arrivati

Per quanto riguarda l'istruzione secondaria, la famiglia e lo studente si incontrano con un consulente di orientamento psicologo che analizza il percorso scolastico dello studente e ne dà una valutazione pedagogica. Sulla base di tale valutazione si decide l'assegnazione dello studente.

Ci sono due tipi di unità didattiche per gli studenti allofoni nuovi arrivati (UPE2A) sulla base dei livelli accademici degli studenti:

- Le unità didattiche per *gli studenti che hanno frequentato la scuola nel loro paese d'origine*. Tali unità forniscono un'istruzione adeguata al livello degli studenti in base a valutazioni effettuate al loro arrivo. Gli studenti sono iscritti nelle classi ordinarie corrispondenti al loro livello scolastico senza superare una differenza di età di oltre due anni con l'età di riferimento corrispondente a queste classi. Essi devono ricevere immediatamente una parte significativa dell'istruzione offerta in una classe ordinaria, a maggior ragione in discipline in cui le loro competenze sono dimostrate (lingua straniera, matematica, ecc.). Un programma individualizzato dovrebbe consentire loro di seguire, per quanto possibile, l'insegnamento proposto nelle classi ordinarie.
- Le unità didattiche per *gli studenti non precedentemente iscritti*. Tali unità consentono agli studenti in età scolare che hanno frequentato per poco tempo o mai la scuola prima del loro arrivo in Francia di frequentare per imparare il francese e acquisire le conoscenze di base della scuola primaria. Quando possibile, questi studenti saranno raggruppati e seguiti da un insegnante che li aiuterà in un primo momento a padroneggiare il francese in situazioni di base fondamentali. In secondo luogo, ci concentreremo sull'insegnamento dei principi fondamentali di lettura e scrittura. Tuttavia, sarebbe positivo integrare questi studenti in classi ordinarie durante i corsi in cui la padronanza del francese scritto non è fondamentale (EPS, musica, arti visive, ecc.) e questo nell'interesse di promuovere in particolare la loro integrazione all'interno della stessa scuola.




Se le unità didattiche consentono agli studenti allofoni nuovi arrivati di adattarsi al loro nuovo ambiente scolastico, un sostegno personalizzato è spesso di difficile attuazione. Gli insegnanti spesso si dichiarano impreparati per il sostegno di questi studenti perché pochi di loro hanno ricevuto informazioni o hanno ricevuto una formazione adeguata. Le principali difficoltà menzionate sono di origine affettiva e relazionale a causa di esperienze traumatiche che gli studenti hanno vissuto, ma sono anche difficoltà educative per tutti: l'accentuazione dell'eterogeneità della classe, la mancanza di tempo da dedicare agli studenti allofoni appena arrivati, difficoltà a valutarli, di mettere in pratica un sostegno individualizzato, di fornire spiegazioni comprensibili.

In base ad un Rapporto del 2009, l'Ispettorato generale della Pubblica Istruzione mette in evidenza la difficoltà delle famiglie appena arrivate ad ottenere informazioni sul sistema educativo francese. In generale, il primo contatto con un istituto scolastico per le famiglie suppone un procedimento complesso, che si denota in particolare in caso di migranti in situazioni irregolari. Ma qualunque sia la sua situazione familiare, un bambino ha il diritto di ricevere un'istruzione.






L'inserimento dei bambini provenienti da famiglie nomadi e di passaggio



I soggetti interessati comprendono studenti provenienti da famiglie nomadi e quelli con famiglie di recente stanziamento che risultano avere una relazione discontinua con la scuola. Gli spostamenti non favoriscono la continuità e l'apprendimento scolastico. Che tale discontinuità sia dovuta ad una regolare o puntuale mobilità durante l'anno scolastico, o che sia legata ad una relazione precaria con il sistema scolastico, non dovrebbe comunque inibire i progetti educativi degli studenti e dei loro genitori o il perseguimento degli obiettivi di apprendimento definiti dalla base comune di conoscenze, competenze e cultura.


Risulta infatti necessario garantire la continuità di apprendimento, indipendentemente dalla modalità, e che gli strumenti di apprendimento (quaderni, documenti) vengano conservati dagli studenti e rappresentino un mezzo di comunicazione al loro arrivo in un nuovo istituto. È essenziale assicurare la coerenza del percorso di ogni studente, in particolare per quanto riguarda l'assegnazione in un dato livello.



In alcune strutture di riferimento possono essere create unità didattiche specifiche, possibilmente inter-gradi, concepite come sistemi di supporto all'istruzione, gestite da personale specificamente formato per quel pubblico. Tali unità consentono di aiutare gli studenti a progredire nell'apprendimento scolastico mediante l'attuazione di progetti educativi valorizzando le loro competenze. Queste unità saranno implementate soprattutto negli istituti secondari, per evitare l'abbandono, perché l'iscrizione alle classi secondarie suscita ancora preoccupazioni da parte di alcune famiglie nomadi e delle famiglie stanziali.

Le unità didattiche dovrebbero godere di tutta la flessibilità necessaria per l'accoglienza di studenti e la personalizzazione dei percorsi, organizzare i collegamenti con la classe ordinaria e quindi prevedere i tempi per la frequenza nelle stesse classi ordinarie.

Vengono implementati dei dispositivi speciali in maniera transitoria per studenti e famiglie la cui relazione con il sistema scolastico risulta precaria. Questi dispositivi, chiamati "unità scolastiche mobili" (o "camion-scuola"), svolgono una missione temporanea di educazione e collegamento per la scuola e non possono essere un'alternativa alla scuola istituzionale.



Infine, un dispositivo di apprendimento a distanza con il CNED può essere considerato puntualmente, parzialmente o completamente per consentire la scolarizzazione degli studenti la cui frequenza scolastica assidua sia resa difficile a causa dell'elevata mobilità della loro famiglia durante l'anno scolastico. Gli studenti iscritti al CNED beneficiano anche di soluzioni di sostegno e monitoraggio in istituti di riferimento.

Sebbene esistano questi dispositivi di accoglienza, essi sono spesso insufficienti all'interno dell'istituzione scolastica. Gli insegnanti e i dirigenti scolastici denunciano una mancanza di risorse per accogliere i bambini Rom come vorrebbero.

Uno studio del Collettivo nazionale dei diritti dell'uomo "Romeurope" stima che 5.000-7.000 bambini migranti Rom in Francia arrivano o arriveranno all'età di 16 anni senza essere mai stati a scuola, o quasi. La non-iscrizione indica tutti i bambini soggetti all'obbligo scolastico che non frequentano un istituto scolastico o ricevono un'istruzione discontinua, cose che non consentono loro di acquisire i fondamenti in termini di apprendimento sco-



lastico, e quindi essi non possono godere dei loro diritti all'istruzione e all'educazione.

Vari fattori possono spiegare questa assenza dei bambini Rom nelle scuole. Prima di tutto, il diretto rifiuto alla scolarizzazione come segnale di negazione della presenza di famiglie Rom nel territorio di un comune. Alcuni consigli lo dichiarano apertamente: accettare di scolarizzare bambini Rom significherebbe accettarli come "occupanti abusivi" sul territorio comunale. Ma esistono anche fattori di rifiuto indiretto di scolarizzazione, rappresentati da ritardi amministrativi al momento dell'iscrizione e dell'assegnazione, le richieste abusive di documenti o richieste di incontri preliminari che non hanno motivo di esistere per gli altri studenti e che ritardano l'iscrizione scolastica.

Le espulsioni frequenti di famiglie Rom portano, inoltre, a un abbandono della scuola per un periodo di tempo più o meno lungo, cosa che non facilita la formazione continua dei bambini.

Quindi, devono ancora essere compiuti enormi passi avanti per accogliere al meglio nelle scuole tutti i bambini in età scolare che si trovano sul territorio francese. Tale integrazione scolastica è essenziale se davvero tutti i bambini dai 6 ai 16 anni di età godono di un diritto incondizionato all'educazione.



Bibliografia

Nils Muižnieks, Commissario per i diritti umani del Consiglio d'Europa, "L'integrazione scolastica, un fattore essenziale di coesione sociale nelle società pluralistiche", Il quaderno dei diritti dell'uomo del 5 maggio 2015.

Ispettorato Generale della Pubblica Istruzione, "La scolarizzazione per gli alunni appena arrivati in Francia", relazione n. 2009-082, settembre 2009.

"La mancata scolarizzazione dei bambini Rom migranti in Francia, studio sulle barriere alla scolarizzazione per i bambini Rom migranti in Francia", Romeurope, pubblicato il 10 marzo 2010.

Circolare n. IX-70-37 del 13 gennaio 1970 che stabilisce classi sperimentali d'iniziazione per i bambini stranieri.

Circolare n. 73-383 del 25 settembre 1973 relativa alla scolarizzazione dei minori stranieri non francofoni tra i 12 e i 16 anni che arrivano in Francia.

Circolare n. 86-119 del 13 marzo 1986, relativa all'apprendimento della lingua francese per bambini stranieri appena arrivati in Francia.

Circolare n. 2002-100 del 25 aprile 2002, pubblicata sulla *Gazzetta Ufficiale Speciale*, n. 10 del 25 aprile 2002.

Circolare n. 2012-141 del 2 ottobre 2012, relativa all'organizzazione della formazione di studenti allofoni appena arrivati.

Circolare n. 2012-142 del 2 ottobre 2012 sull'istruzione e la scolarizzazione dei bambini provenienti da famiglie nomadi e itineranti.

Circolare n. 2012-143 del 2 ottobre 2012 sulla definizione delle missioni e dell'organizzazione di centri accademici per la scolarizzazione dei bambini allofoni appena arrivati e dei bambini provenienti da famiglie nomadi e itineranti.





Panoramica della realtà educativa croata*

di **Dijana Vican** e **Matilda Karamatić Brčić**

Università di Zara



Sia nei paesi europei che a livello mondiale le politiche in materia di istruzione sono strategicamente orientate al raggiungimento dell'educazione inclusiva. Il concetto di inclusione educativa, seppure le sue basi si trovino nella Dichiarazione Universale dei Diritti Umani (1948) che ribadisce il diritto fondamentale dell'uomo ovvero il diritto di ogni bambino all'istruzione elementare gratuita, prende vita solo negli ultimi trent'anni nell'ambito dei sistemi educativi dei paesi sviluppati con diverse modalità e tempistiche. Si tratta di un concetto che trae origine dall'uguaglianza e dall'equità quali valori sociali e culturali. I valori dell'istruzione e del diritto dell'uomo all'istruzione, assieme all'uguaglianza e all'equità, diventano le linee direttrici per i cambiamenti dei sistemi di istruzione concernenti l'educazione inclusiva di *ogni* bambino. Nei propri documenti strategici i paesi dell'Europa occidentale e del mondo intero ribadiscono la rilevanza dell'inclusione educativa ad ogni livello del sistema educativo e formativo, considerandola un obiettivo nonché un principio che viene elaborato nei *curricula* e in altri documenti a livello nazionale. I valori dell'istruzione e del diritto all'istruzione hanno prodotto effetti soprattutto nei confronti dei bambini con disturbi nello sviluppo e conseguenti problemi legati alla loro inclusione nel sistema di istruzione normale. Questo concetto è noto anche riguardo l'integrazione dei bambini e degli alunni con disturbi dello sviluppo nel sistema di istruzione normale.

In ogni caso, l'educazione inclusiva rappresenta un concetto che amplia e approfondisce il modello educativo e formativo legato all'integrazione dei bambini con disturbi nello sviluppo nella scolarizzazione normale, inclusi i bambini e alunni dotati e talentuosi, diventando così un concetto di integrazione di coloro che hanno bisogni speciali. Con il passare del tempo, il modello di integrazione si è esteso ad includere anche bambini e alunni di diverse realtà culturali ed etniche, con differenze di razza e di genere, nonché di profughi, di immigrati, di bambini provenienti da comunità deboli e/o deprivate. Nella prassi dell'istruzione la differenziazione delle diversità presenta uno spettro ancora più ampio, poiché bambini e alunni non si distinguono solo in base alle possibilità nell'accesso all'istruzione ma anche in base alle capacità, in relazione ad altri problemi e difficoltà. Di conseguenza si hanno individui con capacità intellettuali ridotte, difficoltà nell'apprendimento, disturbi comportamentali, individui educativamente trascurati, demotivati, diligenti



ma bisognosi di guida e sostegno, inclini all'abbandono scolastico e via dicendo. Pertanto il concetto dell'inclusione educativa è orientato verso la prassi complessiva dell'educazione e dell'istruzione a tutti i livelli. Considerata la dimensione primariamente umanistica dell'istruzione, un'indubbia importanza della realizzazione dell'educazione inclusiva viene dai documenti, dalle convenzioni e dichiarazioni che incidono in modo esplicito e in egual misura sia sulla politica, che sulla prassi formativa. Un particolare contesto è costituito dalla rappresentazione dell'inclusione educativa, dal punto di vista della politica di istruzione e della prassi, nella R. di Croazia. L'inclusione educativa viene spiegata attraverso la realizzazione e lo sviluppo delle riforme nell'ambito scolastico croato.


L'inclusione educativa dal punto di vista della politica di istruzione nella Repubblica di Croazia

In Croazia, come anche in numerosi altri paesi sviluppati dell'Europa e del mondo, dall'inizio degli anni Settanta del secolo scorso una notevole attenzione veniva dedicata al processo di integrazione educativa con lo scopo di permettere ai bambini con disturbi nello sviluppo di frequentare la scuola assieme ad altri coetanei nel sistema scolastico normale. Tale integrazione è un grande passo avanti per quanto concerne il miglioramento dell'istruzione che ha trovato una base solida non solo in tutti i cambiamenti riformatori negli ultimi tre decenni, ma anche nella legislazione nell'area dell'istruzione. Il sistema di istruzione croato, quindi, negli ultimi trenta-quarant'anni è caratterizzato da una lenta scomparsa delle scuole speciali e dalla permanenza, sempre più ridotta, di centri di istruzione per bambini con difficoltà nello sviluppo che, in base alle diagnosi mediche e alle perizie eseguite da team di professionisti, non hanno predisposizioni per poter frequentare l'insegnamento nel sistema di istruzione normale. Quasi tutti gli altri bambini hanno trovato il proprio posto nelle scuole normali grazie all'implementazione del processo di integrazione. Si può asserire che l'integrazione nelle scuole normali di bambini con disturbi nello sviluppo ha prodotto come risultato lo smantellamento del sistema fatto di scuole speciali e di scuole normali. Pertanto l'essenza dell'adozione dell'integrazione per la maggior parte riguarda i cambiamenti nel sistema di educazione e di istruzione nel suo complesso. Le scuole normali hanno sostituito il piano unificato di insegnamento e il programma personalizzato per gli alunni con bisogni speciali. La personalizzazione e l'approccio personalizzato per ogni alunno, soprattutto i programmi educativo-formativi adattati, gli strumenti e le attrezzature adeguate, l'approccio psicologico ai bambini con difficoltà nello sviluppo rappresentano caratteristiche principali delle scuole normali.


Il modello di integrazione prevede due modalità diverse. Una consiste nella predisposizione di un programma apposito per il soggetto con bisogni speciali integrato nella classe con altri alunni. L'altra invece contempla la formazione nell'ambito della classe di un gruppo di bambini con bisogni speciali nel quale si effettua un'ulteriore differenziazione di programma a seconda delle capacità e dei bisogni di ogni alunno. Questo modello richiedeva innanzi tutto un cambiamento negli standard pedagogici basato sul principio della riduzione degli alunni per classe nel caso in cui il gruppo includesse un alunno con bisogni speciali. Così, ad esempio, nelle scuole nella R. di Croazia tra alunni con bisogni speciali di frequente figurano alunni con capacità cognitive ridotte e alunni con disturbi di apprendimento come la dislessia e la disgrafia, oppure alunni con disturbi da deficit di




attenzione o di iperattività. Il presupposto per un lavoro di successo degli insegnanti con i bambini che hanno bisogni speciali è l'atteggiamento positivo in merito all'inserimento di questi ultimi, strettamente connesso alla volontà di accogliere gli individui con bisogni diversi.



Nella prassi scolastica non è venuto meno l'atteggiamento positivo degli insegnanti, ma il peso della responsabilità per l'efficacia dell'integrazione; il successo degli alunni è dunque rimasto essenzialmente sulle spalle degli insegnanti e dei collaboratori scolastici. I problemi con i quali si confrontano insegnanti, professori e collaboratori scolastici si risolvono mediante la formazione professionale nel settore di quelle competenze che non hanno acquisito durante il conseguimento della qualifica di base. Tuttavia, la prassi scolastica nell'ultima decade è diventata più complessa a causa di una serie di altri criteri derivati dai cambiamenti sociali, culturali, politici ed economici, da nuove conoscenze scientifiche, dall'influsso delle tecnologie informatiche e delle comunicazioni ecc. Sul sistema di istruzione, invece, tra l'altro, ha avuto un eccezionale peso il mutamento del paradigma educativo, ovvero il passaggio dall'orientamento di contenuto a quello per competenze. Insistere sugli standard pedagogici, cambiati già da tempo, è diventato insostenibile dal punto di vista dell'efficace attività educativo-formativa (insegnamento) e del processo (procedimento) e soprattutto di fronte alle esigenze poste dalla qualità dell'istruzione.



La R. di Croazia è firmataria della "Convenzione sui diritti dell'infanzia" e della "Convenzione dell'ONU sui diritti delle persone con disabilità" che hanno come obiettivo primario lo sviluppo dell'educazione e dell'istruzione inclusiva nell'ambito della prassi scolastica. L'implementazione dell'inclusione educativa a livello della prassi scolastica è volta a fissare nuovi obiettivi nell'istruzione e compiti, metodi e forme di lavoro nuovi. L'inclusione educativa, quindi, riguarda gli attori diretti della prassi educativa (insegnanti, collaboratori scolastici, alunni, genitori e tutor) e gli attori indiretti (coloro che vivono nella comunità locale e regionale, ovvero coloro che fanno parte dell'istituto educativo-formativo).



Nell'ambito dei processi sociali gli eventi che sono stati menzionati conducono al passaggio dalla scuola integrativa a quella inclusiva, ovvero all'implementazione dell'inclusione educativa nella R. di Croazia in assenza di previe apposite linee guida e documenti a livello della politica di istruzione. L'implementazione pratica dell'inclusione educativa è stata concretamente riconosciuta nell'inclusione di bambini appartenenti alla comunità di rom nel sistema normale. Il loro inserimento nelle scuole denuncia l'esistenza di classi inclusive tipiche, perché tra i bambini rom vi sono anche cittadini della R. di Croazia che però non conoscono la lingua croata. Gli insegnanti si confrontano con un compito educativo-formativo specifico poiché si trovano a lavorare con un gruppo e con singoli che conoscono il croato e/o con gruppi che non lo conoscono. Questa diversità comporta l'inclusione nella prassi educativa. Le classi inclusive e le scuole inclusive stanno diventando una specificità di tutti gli ambienti locali. Nella classe con alunni con normali capacità viene inserito un bambino in condizioni di trascuratezza educativa, uno studente viaggiatore, una bambina non vedente, un alunno particolarmente dotato o due bambini provenienti dall'istituto per bambini abbandonati, oppure un immigrato di nazionalità cinese.

Le attività intraprese dalla politica di istruzione sono indirizzate all'innovazione degli standard pedagogici nel 2008 e all'adozione degli Standard nazionali pedagogici per l'educazione e l'istruzione prescolastica, per il sistema di educazione e istruzione primaria e



media, per il sistema di educazione e istruzione medio-superiore. Gli Standard pedagogici nazionali disciplinano nuovamente l'integrazione dei bambini con difficoltà e prevedono un numero ridotto di alunni per classe. Il criterio per la riduzione del numero di alunni è dato dalla presenza di una diagnosi medica e di un approccio che viene definito dal team di esperti (medico, pedagogo, psicologo e altri collaboratori scolastici). Le classi pedagogiche statali non prendono in considerazione la costituzione di classi inclusive dovute ad altri bisogni speciali degli alunni. La novità della riforma del sistema di istruzione nella R. di Croazia riguarda l'introduzione dell'approccio per competenze a tutti i livelli di istruzione. Per il livello pre-terziario è stato elaborato e adottato il *Curricolo quadro nazionale per l'educazione prescolastica, l'istruzione obbligatoria e l'istruzione medio-superiore*. Si tratta di un documento che implica l'inclusione educativa attraverso alcuni principi: uguaglianza delle opportunità di istruzione per tutti, obbligo di istruzione, inclusione di tutti gli alunni nel sistema educativo-formativo, rispetto dei diritti umani e dei diritti dell'infanzia, dimensione europea di istruzione e interculturalità.



Lo spettro degli alunni con bisogni speciali implica l'implementazione dell'istruzione inclusiva che costituisce un processo di acquisizione delle conoscenze, di sviluppo di abilità, di capacità e di atteggiamenti atti ad accettare le diversità, di sviluppo di tutte le forme di solidarietà e di umanizzazione dei rapporti reciproci al fine di una più facile e ampia accettazione nella società. Poiché l'inclusione pedagogica presuppone la realizzazione di una dimensione educativa, il Curricolo quadro nazionale prevede il raggiungimento di tale scopo attraverso argomenti interdisciplinari, soprattutto nel settore dello sviluppo personale e sociale degli alunni e nel settore dell'educazione civica.

Nella R. di Croazia, parallelamente ai cambiamenti nei *curricula* a livello di istruzione superiore, aumenta il volume della qualifica di educatori, insegnanti, professori e collaboratori scolastici con la conclusione legata agli studi, della durata di cinque anni, per il conseguimento del diploma di laurea. Le modifiche dei *curricula* introducono tutta una serie di altri cambiamenti che spaziano dall'applicazione di nuovi metodi e forme di lavoro ai nuovi strumenti didattici. La pedagogia inclusiva presume la presenza negli istituti scolastici di attori diretti con istruzione e formazione di qualità elevata, poiché l'inclusione sottintende la ristrutturazione del processo scolastico che verrà portato a termine da insegnanti, professori e collaboratori scolastici e non dalla politica di istruzione.



Conclusioni

L'inclusione educativa è legata all'inclusione sociale che si basa su valori sociali di eguaglianza ed equità. Nel contesto dell'istruzione l'uguaglianza si riferisce all'eguaglianza di opportunità nell'istruzione e all'apertura dell'istruzione formale a tutti, a prescindere dalle diversità. L'equità (un valore umano fondamentale che non lascia spazio a nessuna forma di discriminazione, separazione, allontanamento degli uni dagli altri, a prescindere dalle diversità) comporta l'inclusione, l'appartenenza e la partecipazione a pari diritti di ogni individuo alla società. L'uguaglianza e l'equità si riflettono direttamente sui sistemi di istruzione e determinano il significato dell'inclusione di ogni bambino, studente o adulto nel sistema di istruzione. Le politiche di istruzione a livello mondiale sono orientate alla realizzazione di tali valori e tendenze e indicano agli stati e ai governi le linee guida per azioni e piani d'azione efficaci. Il concetto dell'inclusione educativa è nato dal modello





di integrazione dei bambini con difficoltà nello sviluppo, trovando un pratico punto di partenza nel sistema di valori che riguardano l'accettazione e il rispetto delle diversità tra i bambini, a prescindere da genere, nazionalità, razza, status socioeconomico, successo nell'educazione e nell'istruzione, nonché dalla difficoltà nello sviluppo e/o nell'apprendimento. I *curricula* moderni nell'educazione e nell'istruzione, improntati allo sviluppo delle competenze, richiedono cambiamenti per quanto concerne i metodi e le forme di lavoro nelle quali la qualità dell'implementazione dell'inclusione educativa, quale criterio, presuppone un modello ponderato di educazione e di istruzione inclusiva dal punto di vista del sistema scolastico e di quello della prassi educativo-formativa. L'inclusione educativa nel contesto europeo presuppone una parallela realizzazione dell'inclusione educativa e dell'istruzione inclusiva, ovvero l'ideazione dell'inclusione pedagogica che solo nella prassi scolastica può cercare una motivazione profonda in una prospettiva di miglioramento e di avanzamento. Una testimonianza a tal proposito è rappresentata dalle esperienze di implementazione dell'inclusione educativa nelle scuole croate e dal rapporto della politica di istruzione nei confronti della prassi scolastica.



Nota

* Tratto da: Dijana Vican, Matila Karamatić Brčić: Obrazovna inkluzija..... Život i škola, br. 30 (2/2013), anno 59, pp. 48-66.



Capitolo 3

Esperienze e pratiche

Il mentoring interculturale: attenzioni e pratiche per accompagnare e sostenere gli adolescenti stranieri a scuola

di **Francesca Terenzi**
Oxfam Italia

Cos'è l'educazione tra pari?

Nell'ambito del processo di insegnamento/apprendimento il mentoring è una tecnica didattica basata sulla cooperazione, che stimola l'interazione verbale e la prossimità fisica tra un mentor (chi accompagna) e un mentee (chi viene accompagnato). Il mentoring pone due obiettivi educativi primari: *imparare ad imparare* e *imparare a lavorare con gli altri*.

L'adulto o il coetaneo con maggiore esperienza "offre" il suo modello di *problem solving* non nel contenuto, ma nella strategia per arrivare alla soluzione di problemi; i coetanei sono più efficaci nei processi di apprendimento perché offrono modelli di *problem solving* più semplici e più vicini a chi deve apprenderli.

Il mentoring prevede un passaggio di competenze tra mentor e mentee e questo presuppone una consapevolezza delle strategie utilizzate per acquisire informazioni e risolvere problemi. Come può il tutor insegnare, facilitare, suggerire le strategie? Lo studente deve avere un ruolo attivo nel costruire le proprie conoscenze metacognitive. Il mentor promuove le conoscenze metacognitive attraverso modeling, dialogo e discussione. "Che cosa stai facendo esattamente?" o "Perché lo stai facendo?" o "Come ti aiuta?" o "Che cosa farai con il risultato?".

In secondo luogo il mentoring ha un notevole impatto sugli aspetti sociali; imparare a lavorare con gli altri significa aiutarsi e sostenersi reciprocamente, apprezzare maggiormente i propri compagni, si considerano come amici che aiutano nel processo di apprendimento. I mentee hanno la possibilità di confrontarsi con un modello proposto dai mentor fatto di collaborazione e di scambi, di aiuto reciproco laddove le competenze di uno non arrivano, ma anche di amicizia e di solidarietà.

In una strategia didattica fondata sulla peer education, il compito del mentor più capace diventa quello di fornire sostegno e collaborazione come esperto e non più quello di trasferire contenuti ed esperienze perché devono essere gli stessi allievi a costruire i loro saperi e a maturare esperienze significative.

Una delle principali caratteristiche della peer education è relativa alle abilità sociali che devono essere possedute dal soggetto che svolge le funzioni di "educatore alla pari, che



non devono necessariamente coincidere con il rendimento scolastico dell'allievo. Deve essere uno studente che abbia dimostrato e dimostri capacità di prendere decisioni e risolvere problemi, pensiero critico e creativo, che riesca a porsi in relazione empatica con gli altri creando e/o mantenendo una buona qualità nelle relazioni interpersonali, che sappia comunicare efficacemente e sia consapevole delle proprie capacità e dei propri limiti gestendo le emozioni (proprie e altrui) e lo stress.

Lavorando in piccoli gruppi e cooperando per raggiungere uno scopo comune con individui di varia abilità ed estrazione sociale e culturale, gli studenti inoltre imparano a conoscere meglio se stessi e a maturare sentimenti di apertura verso la diversità.

Attraverso un metodo a mediazione sociale, la prassi didattica può coniugare la prospettiva cognitiva, relativa alle conoscenze e alle nozioni, con quella relazionale, relativa ad atteggiamenti, abilità e comportamenti, facilitando un interscambio di idee, che facilita strategie di apprendimento attive, nonché l'acquisizione di abilità sociali importanti, come le capacità relazionali dialogiche e aperte.

Il peer mentoring è una forma di mentoring in cui lo scambio, l'arricchimento e l'incoaggiamento reciproci avvengono tra un mentore e un mentee coetanei diversamente da quanto accade nella tradizionale forma intergenerazionale. In questo caso dunque non si pone enfasi sull'esperienza, né sulle passate esperienze del mentor (evidentemente simili a quelle del mentee) ma sulla maggior facilità di comunicazione per via orizzontale. Pur condividendo quest'ultimo assunto con la "peer-education" il peer-mentoring se ne distingue per la differenza degli obiettivi (legati al supporto e allo sviluppo personale) e per le modalità di formazione (centrata sulla comunicazione anziché su contenuti educativi).

I vantaggi per il mentor sono principalmente:

- favorisce il raggiungimento degli obiettivi scolastici: probabilmente la ripetizione di alcuni contenuti, che avviene nel rapporto con il mentee, consolida e migliora il suo apprendimento;
- migliora l'autostima: i tutor si sentono più importanti all'interno della classe, più efficaci e abili nell'affrontare i compiti;
- contribuisce all'apprendimento delle abilità sociali: l'introduzione di elementi di cooperazione e di solidarietà favorisce la sensibilità verso l'altro e la conoscenza delle conseguenze dei comportamenti messi in atto. È probabile che anche in classe si crei una cultura dell'aiuto reciproco;
- aumenta la motivazione verso la scuola: il tutor tende a essere più interessato verso le attività scolastiche, ad essere più attivo e propositivo rispetto al contesto scolastico;
- previene gli abbandoni scolastici, le assenze immotivate e i ritardi: coloro che ricoprono il ruolo di tutor tendono generalmente a interiorizzare le regole scolastiche con più facilità;

I vantaggi per il mentee sono principalmente:

- ritardi linguistici: il mentee in virtù dello scambio comunicativo con il tutor acquisisce più rapidamente i repertori linguistici e le abilità di comunicazione.
- integrazione: l'integrazione di questi allievi quando viene supportata da uno o più tutor è più rapida ed efficace.



Chi è il mentor interculturale?

È fondamentale all'interno della scuola che si appresta a formare i propri studenti chiarire e delineare un profilo di mentor che può essere impiegato poi con gli opportuni adattamenti ed attenzioni. La figura del mentore è una figura di studente più grande che interviene in affiancamento e sostegno nei confronti di studenti più piccoli della stessa scuola o di un ordine scolastico inferiore che presentano difficoltà di apprendimento, inserimento ed integrazione.

Diverse quindi sono le opportunità che delineano il profilo del mentore e le sue applicazioni: pensiamo ad un ragazzo anche straniero più grande delle classi finali della scuola secondaria di secondo grado (*peer mentor* o *mentor interno*) con background migratorio (personale o familiare) e/o studente autoctono riconosciuto dai compagni o ad un giovane facente parte dell'associazionismo locale o proveniente dal mondo universitario, quindi molto più grande di età (*mentor esterno*).

In entrambi i casi è importante che si presenti motivato per autentica convinzione verso le tematiche dell'accoglienza, della diversità e il superamento di stereotipi e pregiudizi; che conosca bene i meccanismi della sua scuola, le regole esplicite ed implicite; che in qualche modo sia capace di mettersi nei panni dell'altro e conoscere le difficoltà che i compagni possono incontrare nelle relazioni interpersonali e nello studio, i fattori che distolgono ed allontanano dagli impegni, le cattive abitudini (disorganizzazione, spreco di tempo, mancanza di concentrazione, scoraggiamento, etc...); che sia in grado di assumersi una responsabilità e portarla avanti in maniera continuativa.

Questo permette al mentore di stabilire una relazione più aperta e autentica con i compagni più piccoli.

Nelle tabelle seguenti sono riassunte le caratteristiche fondamentali dei due profili di mentor interculturale.



Profilo del mentor interculturale interno

- Uno studente con background migratorio (personale o familiare, immigrati o e / o studente italiano) iscritto agli ultimi anni della scuola secondaria (15-18 anni di età).
- Uno studente straniero o italiano riconosciuto, tenuto in considerazione dai suoi compagni e con un background accademico e sociale.
- Uno studente in grado di facilitare l'adesione e l'integrazione nella vita della scuola e della classe.
- Uno studente in grado di facilitare la comprensione dei meccanismi e delle funzioni scolastiche: regole, organizzazione, orari, diritti/doveri, scadenze, ecc.
- Uno studente in grado di facilitare la partecipazione alle iniziative curriculari ed extra-scolastiche, attività di gruppo con i coetanei, ecc.
- Uno studente in grado di mettersi nei panni degli altri (empatia) e di conoscere le difficoltà che i compagni possono incontrare nelle relazioni interpersonali e nello studio (la disorganizzazione, mancanza di concentrazione, lo scoraggiamento, ecc.).
- Uno studente in grado di comunicare e di relazionarsi positivamente con un gruppo di coetanei.
- Uno studente in grado di posizionarsi come un punto di riferimento positivo all'interno della scuola.





Profilo del mentor interculturale esterno

- Uno studente con background migratorio (personale o familiare, immigrato e/o studente italiano) iscritto agli ultimi anni della scuola secondaria (15-18 anni di età).
- Uno studente straniero o italiano riconosciuto, tenuto in considerazione dai suoi compagni e con un background accademico e sociale.
- Uno studente con background migratorio (personale o familiare, immigrato di seconda generazione) e/o studente italiano all'università o neo laureato o ragazza/ragazzo proveniente dalle ONG/organizzazioni di assistenza sociale/gruppo di lavoro volontario di età compresa tra 18-25 anni.
- Ragazza/ragazzo motivato da temi dell'integrazione e della diversità.
- Ragazza/ragazzo in grado di supportare gli studenti stranieri con difficoltà nel percorso dell'integrazione.
- Ragazza/ragazzo in grado di rafforzare le competenze linguistiche degli studenti stranieri, in particolare attraverso lo studio e lo sviluppo di capacità relazionali.

Le competenze del mentor interculturale

Per assumere, esercitare ed agire con competenza il ruolo di mentor gli studenti e ragazzi stranieri e/o autoctoni necessitano di sviluppare specifiche competenze comunicative, relazionali, riflessive utili ad instaurare una relazione positiva e di fiducia, premessa indispensabile per l'esercizio della funzione di sostegno ed aiuto nei confronti di ragazzi stranieri che si trovano a vivere un momento critico del loro percorso scolastico e formativo. Nella tabella sottostante sono indicate le principali competenze richieste per la figura del mentore e che potranno essere sviluppate con un percorso formativo ad hoc.

Relazionali-empatiche	<ul style="list-style-type: none"> - è in grado di entrare in empatia con altri ragazzi; - è in grado di sostenere nei momenti di difficoltà rimotivando ed intervenendo per promuovere autostima; - è in grado di facilitare le relazioni, l'inserimento all'interno di gruppi e favorire occasioni di incontro tra pari; - è in grado di porsi come punto di riferimento dentro e fuori la scuola; conosce in modo approfondito la realtà culturale, linguistica, scolastica del proprio paese.
Comunicative	<ul style="list-style-type: none"> - è in grado di applicare le tecniche dell'ascolto attivo; - ha buone capacità comunicative, espositive in pubblico.
Autoriflessione	<ul style="list-style-type: none"> - è in grado di compiere processi di analisi ed autoriflessione sul proprio modo di agire e rapportarsi con altri ragazzi; - è in grado di rielaborare sintesi e sistematizzare le esperienze svolte; è in grado di rileggere la propria esperienza migratoria e trarne spunto per il lavoro di mentoring.
Didattiche	<ul style="list-style-type: none"> - comprende i fattori che possono distogliere dagli impegni scolastici, le cattive abitudini (disorganizzazione, spreco di tempo, mancanza di concentrazione, scoraggiamento, etc.). - conosce tecniche e stili di apprendimento efficaci per lo delle discipline difficoltà scolastiche; - padroneggia in modo efficace e sicuro le discipline nelle quali assiste il mentee.



Come già anticipato la figura del mentore può avere diverse opportunità di utilizzo ed applicazione. Abbiamo individuato gli ambiti privilegiati dove il mentore può esercitare il proprio ruolo di sostegno e supporto sia dal punto di vista relazionale che da un punto di vista più cognitivo sempre sotto la supervisione di un docente della scuola o di un adulto esperto. Nella tabella sottostante sono indicate gli specifici ambiti d'intervento.

Accoglienza	<ul style="list-style-type: none"> - mostra gli spazi della scuola (aule, palestra, laboratori, sala professori) i servizi (la segreteria, la biblioteca, i bagni, il bar) aiuta ad orientarsi e a comprendere la segnaletica e a comprendere l'offerta non didattica (es. corsi di musica, sport...) ai neo arrivati. - facilita la conoscenza dei meccanismi di funzionamento della scuola: regole, organizzazione, orari, diritti-doveri, scadenze, etc. - facilita la conoscenza del territorio con particolare attenzione ai luoghi destinati ai giovani.
Orientamento	<ul style="list-style-type: none"> - interviene nei momenti di orientamento organizzati dalla scuola per spiegare e presentare l'offerta formativa della propria scuola; - è testimone della propria esperienza scolastica e personale.
Momenti informali	<ul style="list-style-type: none"> - offre un sostegno in caso di difficoltà di comunicazione con i docenti, la segreteria, le comunicazioni e rapporti con i compagni; - può dare consigli, fornire supporto nei momenti: prima dell'inizio delle lezioni, intervallo, dopo la fine delle lezioni etc. - può dare supporto in momenti informali fuori dal tempo scolastico.
Apprendimento	<ul style="list-style-type: none"> - offre sostegno per motivare allo studio e per superare le difficoltà scolastiche; - fornisce sostegno nel processo di apprendimento, negli impegni scolastici e nell'organizzazione dello studio a casa, nella preparazioni dei compiti e nelle interrogazioni-verifiche.



Il mentor e l'accoglienza a scuola. Uno dei principali compiti del mentore è l'accoglienza, con particolare attenzione all'accoglienza delle classi prime e, quindi, di tutti quei ragazzi che iniziano un percorso nuovo. Passare da una scuola ad un'altra è un momento critico nel percorso formativo della maggior parte degli studenti. Lasciare una realtà per affrontarne un'altra dai contorni ancora più imprecisi, può far nascere timori, resistenze, sensi di inadeguatezza.

Prestare attenzione alla fase d'accoglienza e di inserimento nel primo anno di scuola vuol dire dunque intervenire in una fase fondamentale del curriculum formativo e socializzante dell'alunno. Significa iniziare a prevenire il malessere dei giovani non nel senso di eliminare gli ostacoli che possono incontrare, ma nel significato più educativo e profondo di insegnare loro ad affrontarli senza restarne schiacciati. E questo anche in caso di situazioni non previste o negative. Alcuni studenti non manifestano disagi, altri reagiscono con atteggiamenti eccessivamente aggressivi (bullismo), altri ancora si chiudono oppure richiamano sempre l'attenzione su di sé.





Per questo il momento dell'accoglienza comprende tutti gli studenti, sia italiani sia di origine straniera, ma deve prevedere momenti e strumenti specifici nel caso di alunni neo-arrivati o che ancora non padroneggiano la lingua italiana. Ipotizzando un percorso ottimale di accoglienza, possiamo pensare di collegare uno o più mentor ad una classe prima tenendo conto anche delle lingue madri parlate dai tutor stessi o delle conoscenze pregresse anche extrascolastiche; possiamo richiedere a dirigenti e docenti di prevedere un monte ore quotidiano (2 ore) in cui i mentor "lavorano" direttamente in classe per tutta la prima settimana.

Date queste premesse potremmo ipotizzare un percorso così definito.

Settimana dell'accoglienza				
Lunedì	Martedì	Mercoledì	Giovedì	Venerdì
8.30-10.30	8.30-10.30	8.30-10.30	8.30-10.30	8.30-10.30
I mentor accolgono i compagni delle classi prime e li accompagnano nelle rispettive aule. Visita dei locali della scuola.	I mentor conducono giochi di conoscenza per amalgamare il gruppo	I mentor presentano i principali documenti della scuola (Regolamento di Istituto, Regolamento della disciplina, Patto di corresponsabilità)	I mentor propongono attività di riflessione attraverso filmati o articoli sul tema delle diversità, dei passaggi e dei cambiamenti.	I mentor presentano gli appuntamenti successivi e i loro strumenti di intervento.

Il mentor all'interno del laboratorio linguistico. Un luogo importante per la figura dello studente mentor è senz'altro quello del laboratorio linguistico di L2 per gli studenti di origine straniera. Generalmente il laboratorio ha come obiettivo la lingua dello studio o il recupero in specifiche discipline; in entrambi i casi il mentore affianca uno o più compagni in base alle proprie capacità e competenze.

In un primo momento il legame è quindi dato dalla disciplina, dal testo da spiegare e comprendere; solo con il tempo si potrà stabilire tra mentor e mentee quel legame che potrà prescindere dalle competenze scolastiche. Inizialmente il mentore può presentare legittimi dubbi sulle modalità di aiuto, di spiegazione di concetti espressi in lingua italiana e, spesso, lontani dal contesto di provenienza del mentee, ma anche dubbi sulle strategie didattiche da assumere.

Una riflessione importante che può essere svolta con il gruppo dei mentor riguarda il livello organizzativo dello studio, il cosiddetto metodo utilizzato, per riuscire poi a dare alcune informazioni più incisive agli alunni seguiti.

Qui di seguito sono riportate due brevi attività di riflessione.



Partiamo per il nostro viaggio

Qual è la prima cosa da fare quando si vuole partire per un viaggio? Le valigie!!

Di cosa ho bisogno?

Cosa ho in casa e cosa devo comprare?

Fare le valigie significa organizzarci.

Pensa ad un'attività che devi fare (studiare un capitolo di storia, fare una ricerca, andare a danza...)

Organizza questa attività secondo le seguenti domande:

Tempo: quanto tempo mi ci vuole per...?

Materiali: che cosa mi occorre per...?

Organizziamo il nostro studio. Segna con una x la risposta che si avvicina maggiormente al tuo metodo.

Cosa faccio quando studio?

PRIMA DI LEGGERE IL TESTO

- leggo i titoli dei paragrafi e le parole in grassetto
- guardo le figure e i grafici
- cerco il nocciolo del discorso trasformando i titoli in domande

MI DOMANDO

- che cosa so sull'argomento?
- ricordo la spiegazione dell'insegnante?
- ho visto film o letto libri/riviste/articoli sull'argomento?

QUANDO LEGGO

- leggo attentamente il testo cercando di capire
- tengo a mente lo scopo e l'argomento per cui sto leggendo
- mi fermo ogni tanto per capire se sto capendo
- attingo alle mie conoscenze in L1

QUANDO SOTTOLINEO

- cerco le frasi che si riferiscono al titolo
- sottolineo con colori diversi in base ai diversi temi/argomenti

QUANDO RIPETO


- ripeto quando ho letto tutto
- ripeto spezzettando il testo
- rispondo alle mie domande o alle domande degli esercizi
- formulo un discorso completo

ALLA FINE

- ripeto paragrafo per paragrafo
- ripeto le frasi sottolineate
- ripeto l'intero capitolo




La relazione mentor/studente nello studio



Gli studi di educazione interculturale (Demetrio, Favaro, 2002; Gobbo, 2000; Nanni, 2001) e le numerose esperienze svolte all'interno di percorsi formativi individuano come approccio da privilegiare alle discipline quello di tipo olistico. Intendiamo con questo sottolineare l'importanza dell'uso della contestualizzazione culturale relativamente ai contenuti, dell'attenzione alla continua negoziazione dei significati da parte dell'insegnante che si fa mediatore interculturale tra l'allievo e il sapere disciplinare, dell'utilizzo di strategie e tecniche didattiche varie e integrate che coinvolgano tutti e cinque i sensi e del ricorrere alla cooperazione tra pari e alle risorse di tutti da giocare in gruppo.


In questo modo si possono offrire pari opportunità agli allievi per entrare in relazione positiva con il sapere, anche in un contesto estraneo alla cultura d'appartenenza.



Se gli insegnanti conoscono le culture d'appartenenza dei loro studenti, possono anche comprendere le diversità degli stili di apprendimento, anche se è fondamentale non incorrere nel rischio di pensare che individui con stili di apprendimento simili appartengano necessariamente alla stessa cultura. Inoltre, è necessario puntare sulla consapevolezza reciproca degli stili di apprendimento tra allievo e allievo/allievo e insegnante e degli stili di insegnamento tra insegnante e allievo, per evitare che il cambiamento da una cultura all'altra, da una scuola all'altra, da una realtà all'altra, provochi a catena, da parte degli allievi stranieri, atteggiamenti di estraneità, di isolamento e di frattura nei confronti della scuola. Solo esplicitando lo stile d'insegnamento del docente e facendo emergere gli stili di apprendimento degli studenti si può pensare venga intessuto tra essi un reale rapporto di scambio e reciprocità. In questo modo avremo un maestro che saprà nuotare e un barcaiolo più "corretto" dal punto di vista linguistico, con il quale sarà, quindi, più piacevole parlare.

Al fine di organizzare il percorso di insegnamento/ apprendimento tenendo conto delle differenze individuali e della valorizzazione dei talenti e delle esperienze pregresse, il ruolo dell'insegnante all'interno del laboratorio e dei mentor stessi diventa quello di facilitatore in grado di attivare un tipo di apprendimento meno passivo rispetto a quello svolto abitualmente al mattino in classe.

Diventa fondamentale, quindi, creare nel gruppo un clima positivo, di fiducia e di valorizzazione e sviluppo dei talenti individuali e della sfera affettiva, cercando di valorizzare i diversi stili di apprendimento.



Durante la formazione e lo svolgimento delle attività di *mentoring* è necessario soffermarsi e riflettere con il gruppo mentor sul percorso intrapreso sia individuale sia relativo all'ambito scolastico e sui cambiamenti che tale percorso sta loro proponendo.

Ecco alcuni spunti per iniziare la discussione:

1. Qual è stato il tuo approccio didattico e relazionale con i ragazzi?
2. Quali sono stati i tuoi punti di forza e i tuoi punti di debolezza?
3. Nel caso tu abbia seguito più ragazzi, pensi che la tua relazione sia stata sempre uguale con tutti? Come hanno risposto ai tuoi stimoli?

La prima domanda riprende un lavoro di riflessione che deve seguire tutto il percorso in classe; spesso, infatti, davanti alle varie difficoltà o dubbi riportati dai mentor stessi è importante riflettere insieme sul tipo di atteggiamento e sulle risposte che vengono portati avanti. Riportiamo alcune domande ricorrenti: "Come posso spiegare un termine o



un concetto che il mentee non comprende?” “Come posso aiutarlo ad organizzarsi nello studio?”. “Come posso favorire la sua concentrazione?”.

Insegnare e imparare nella nuova lingua non è semplice; specialmente se non si è vissuto in prima persona questa esperienza risulta difficile capire quali strategie didattiche assumere.

Per affrontare meglio questo aspetto, oltre alla formazione specifica sul tema dell’insegnamento e dell’apprendimento della L2, occorre “svincolare” la riuscita dell’intervento dal risultato scolastico, ma riportare l’intervento del mentor prevalentemente sul piano relazionale.

Per riflettere sulla seconda e terza domanda possiamo tenere presente le seguenti posizioni riguardo al figura del mentore:

Principali punti di forza del mentore:

- rendere lo studio meno pesante;
- essere competente nella disciplina affrontata;
- riuscire a mantenere alto il livello di attenzione;
- entrare in sintonia con lo studente;
- creare un clima di complicità;
- creare un ambiente di fiducia dentro il quale lo studente si senta libero di sbagliare;
- la pazienza e la costanza affettiva;
- approcciarsi con il sorriso e con positività.

Principali punti di debolezza del mentore:

- facilitare lo studio delle discipline soprattutto per quanto concerne la lingua italiana utilizzata;
- coinvolgere lo studente nello studio della disciplina;
- comprendere la reale difficoltà dello studente straniero;
- non riuscire sempre a distinguere bene la linea che separa il bisogno di rassicurazione per non accrescere la sfiducia e il bisogno di stimoli per non fermarsi;
- non essere autorevoli ma avere autorevolezza.

I punti di forza possono essere raggruppati in due insiemi diversi: competenze legate allo studio delle discipline e dell’italiano e capacità di relazione ma solo una minima parte dei punti elencati si riferisce al primo insieme, indicando importante il possesso di competenze scolastiche e la relativa capacità di stimolare lo studio senza appesantirlo.

Il numero maggiore dei punti di forza riportati si riferisce al secondo insieme, si rifà dunque alla relazione, all’importanza di creare un buon clima fatto di fiducia, complicità e affetto. In questo senso gli studenti tutorati si sentono sempre più “liberi”, non giudicati ma supportati e in alcuni casi si può stabilire un vero rapporto di affetto, oltre le ore di laboratorio.

Per quanto riguarda i punti di debolezza possiamo anche in questo caso individuare due filoni principali: la difficoltà di mettersi nei panni del “docente” e la difficoltà nel mettersi nei panni del discente. Nel primo caso la difficoltà riscontrata è una difficoltà di natura pratica, oggettiva, legata in gran parte alle competenze della lingua italiana; nel secondo caso la difficoltà è più a livello “interiore”, nasce dal desiderio di comprendere e si scontra, spesso, con la complessità che questo comporta. Per cercare di intaccare almeno in parte questa difficoltà è importante lavorare sin da subito sulle competenze comunica-





tive, in particolare sull'ascolto attivo, condividendo il fatto che "per comunicare è necessario ascoltare, senza ascolto non c'è comunicazione!"

Ascoltare attivamente infatti significa, essere empatici, mettersi "nei panni dell'altro", riconoscere e accettare il suo punto di vista, accogliendo e comprendendo le emozioni, i dubbi, le preoccupazioni che manifesta.

"Il mio approccio come mentor proviene da una riflessione critica del sistema universitario americano e dalla mia limitata esperienza del sistema scolastico italiano. Tre qualità hanno distinto i professori che hanno avuto un impatto significativo sul mio pensiero e sulla mia crescita intellettuale: professori che erano entusiasti della propria materia, professori che non solo rispettavano le idee degli alunni ma incoraggiavano critiche della propria disciplina e professori che si sono occupati personalmente dei propri alunni e delle loro diverse necessità di apprendimento.

I ragazzi che ho trovato nel laboratorio linguistico provengono da realtà diverse e affrontano la complessità e difficoltà dell'integrazione in modo diverso. Per lo più dimostrano di avere un'intelligenza acuta (sono spesso trilingui o quadrilingui) e di conoscere le materie di studio, ma di essere affaticati dalla difficoltà di esprimersi in italiano. Non conoscendo a fondo le dinamiche delle classi in cui sono stati inseriti non sono certa delle difficoltà specifiche che si trovano ad affrontare. Presumo però che la solitudine, l'isolamento imposto da altri compagni, e le accuse di pigrizia degli insegnanti, siano una costante.

Io cerco di facilitare il loro apprendimento attraverso l'amicizia, la fiducia, e il tentativo di semplificare e sintetizzare le spiegazioni della materia.

Spesso il mio obiettivo è di non creare confusione ostacolando ancora di più l'apprendimento, ma di semplificare le regole grammaticali o rinforzare i concetti già conosciuti attraverso la pratica. Gli studenti sono spesso a livelli diversi e ci vuole sempre un certo grado di elasticità per capire le loro necessità e come riuscire ad instaurare un ambiente di fiducia dove lo studente può sentirsi a suo agio per poter sbagliare, fare domande e dimostrare le proprie capacità. Mentre è un piacere per me relazionarmi con i studenti, è anche complicato capire quando lo studente ha bisogno di supporto per sentirsi sicuro delle proprie capacità e quando ha bisogno invece di una persona che lo spinga a dimostrare, raggiungere, o esercitare quelle capacità."

Gli stili prevalenti nei mentor

Il canguro



Il mentor si prende cura del mentee, lo stimola, lo accompagna nello studio e allo stesso tempo lo sorregge nei momenti delicati. In questo caso la relazione gioca un ruolo importante nell'apprendimento.
"Dopo un po' di imbarazzo iniziale il nostro rapporto è diventato molto forte, la ascolto volentieri quando mi parla di se' e delle sue difficoltà."



Il fratello maggiore



Il mentor accompagna il mentee con un buon equilibrio tra empatia e autorevolezza. In questo caso la relazione gioca un ruolo importante nell'apprendimento, ma non c'è confusione di ruoli.
"All'inizio sono stato piuttosto autorevole, ma con il passare del tempo e conoscendoci meglio è venuta un po' meno la parte autorevole in virtù di un rapporto paritario e di tipo "fratello maggiore."



Il martello



Il mentor segue con molta attenzione i progressi scolastici ed organizza in modo meticoloso il suo intervento. In questo caso assume maggior peso il raggiungimento dell'obiettivo didattico.
"Ho cercato sempre di essere precisa e far capire in maniera chiara le cose! Sono certa di questo perché i ragazzi ritornavano dicendo che l'interrogazione o il compito scritto erano andati bene e questo è una soddisfazione non solo per loro ma anche per noi tutor in quanto siamo riusciti ad aiutarli!"



Bibliografia

Demetrio D., Favaro G., *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, FrancoAngeli, Milano, 2002.

Favaro G. (a cura di), *Bussole sul cammino. Un progetto di accompagnamento scolastico per gli adolescenti stranieri*, Fondazione Peppino Vismara, Centro Come, Milano, 2013.

Gelli B.R., Mannarini T., *Il mentoring. Uno strumento contro la dispersione scolastica*, Carocci, Roma, 1999.

Gobbo F., *Pedagogia interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse*, Carocci, Roma, 2000.

Mariani L., *La motivazione a scuola. Prospettive teoriche e interventi strategici*, Carocci, Roma, 2006.

Nanni A., *Decostruzione e intercultura*, Emmi, Bologna, 2001.

Polito M., *Comunicazione in classe e apprendimento cooperativo*, Erikson, Trento, 2000.

Sclavi M., *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, B. Mondadori, Milano, 2003.

Sclavi M., Giornelli G., *La scuola e l'arte di ascoltare. Gli ingredienti delle scuole felici*, Feltrinelli, Milano, 2014.





Come facilitare l'integrazione scolastica degli alunni appartenenti a una minoranza etnica?

di **Camille Isner**

Institut international des droits de l'homme et de la paix

“L'educazione inclusiva è fondamentale per introdurre un'educazione di alta qualità per tutti i discendenti e per sviluppare società più inclusive. È cruciale al raggiungimento dell'uguaglianza sociale ed è parte integrante dell'apprendimento per tutta la vita”.

Nicholas Burnett, Vicedirettore generale per l'Educazione a Unesco, Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation, UNESCO, 2009

È con il concetto di “educazione accessibile a tutti e per tutti” che i decisori politici francesi pensano a delle soluzioni per integrare al meglio tutti i bambini dai 6 ai 16 anni presenti sul territorio francese. La difficoltà maggiore è scolarizzare i bambini appartenenti a minoranze etniche, per vari motivi: complessità del sistema educativo francese, barriera linguistica, situazione sociale precaria, ecc.

Con l'obiettivo di facilitare l'integrazione scolastica di questi alunni sono stati creati dei Centri accademici per la scolarizzazione dei bambini allofoni appena arrivati in Francia e dei bambini cresciuti in famiglie nomadi (CASNAV). I centri portano consigli ed esperienza agli attori coinvolti nella scolarizzazione di queste due “tipologie” di bambini (rispettivamente EANA e EFIV). Essendo strutture di stampo accademico, questi centri organizzano e animano le attività formative per questi due gruppi. Accompagnano il personale educativo nelle strutture scolastiche, spesso in deficit di mezzi e punti di riferimento.

I principali obiettivi dei CASNAV sono i seguenti:

- Un polo di esperienza che contribuisce alla gestione, all'organizzazione e alla valutazione dei dispositivi accademici relativi agli EANA e EFIV: messa a giorno di uno schema di gestione che favorisce il monitoraggio degli studenti e dei mezzi utilizzati, l'appoggio dei rettori e direttori accademici, l'accordo con i team di direttori e docenti.
- Una richiesta di cooperazione e mediazione tra i servizi accademici dipartimentali, i co-



muni, i servizi sociali, le associazioni e le famiglie.

- Un centro di risorse e di formazione per il personale del team educativo, le scuole, le strutture, attraverso azioni di formazione iniziale e continua, la coordinazione dei gruppi di lavoro pedagogico, la pubblicazione e diffusione dei documenti pedagogici.

Per ogni Académie esiste un annuario che registra tutti i CASNAV, disponibile su internet per facilitare la ricerca dei contatti. Vengono sviluppati strumenti pedagogici appositi per accompagnare il personale dei team educativi che accolgono i bambini appartenenti a minoranze.

Materiali destinati ai bambini allofoni appena arrivati in Francia

Se la scuola è un'opportunità per tutti, è anche un'opportunità per la scuola francese accogliere i bambini e i ragazzi stranieri appena arrivati. In un contesto di globalizzazione e di mobilità geografica sempre più crescente, nuove sfide si presentano all'educazione. La posta in gioco è elevata per il numero di alunni ed educatori. Il mix linguistico e culturale di una struttura scolastica è una risorsa di formazione ulteriore per i membri della comunità.

L'obbligo di accoglienza nelle scuole si applica sia per gli studenti allofoni appena arrivati in Francia che per gli altri studenti. L'accoglienza inizia con il presentare il sistema educativo francese, i diritti e i doveri delle famiglie e degli studenti e le norme che regolano il funzionamento della scuola. Il fatto che spesso i genitori non comprendano subito le pratiche burocratiche, rappresenta un ostacolo alla scolarizzazione dei bambini neo arrivati.

È stato allora creato un manuale informativo per facilitare il loro inserimento. È un mezzo di informazione e comunicazione che si rivolge alle famiglie immigrate per la scolarizzazione dei loro bambini. Il documento spiega la struttura del sistema educativo francese e l'accompagnamento specifico che verrà attuato per facilitare l'apprendimento della lingua francese.

Il manuale si presenta sotto forma di libretto bilingue, tradotto attualmente in otto lingue (inglese, arabo, cinese, portoghese, rom, romeno, tamil e turco). Per alcune lingue è disponibile anche una versione audio. Il libretto e la sua versione audio possono essere messi a disposizione dei genitori e dei ragazzi fin dall'inizio, per facilitare la presa di punti di riferimento all'interno del sistema scolastico. Questo strumento permette a tutte le famiglie di accedere al processo di iscrizione scolastica, e di conoscere così le tappe da seguire per scolarizzare il proprio bambino.

Materiali destinati ai bambini provenienti da famiglie nomadi

In conformità con gli artt. L. 111-1, L. 122-1, L. 131-1 del codice dell'educazione e con gli accordi internazionali della Francia, i bambini provenienti da famiglie nomadi devono – come tutti gli altri bambini dai 6 ai 16 anni presenti su territorio francese – rispettare l'obbligo di istruzione e frequenza scolastica, a prescindere dalla loro nazionalità. L'obbligo scolastico si applica in tutto e per tutto: gli alunni hanno diritto alla scolarizzazione con le stesse condizioni degli altri, a prescindere dalla durata e dalle modalità del loro stazionamento, e nel rispetto delle stesse regole.

I principi di scolarizzazione definiti per i bambini di famiglie nomadi mirano a favorire la frequenza a scuola, a migliorare l'istruzione dei bambini e a prevenire l'abbandono scolastico, soprattutto alla scuola media.



I bambini rom devono ricevere un'attenzione particolare a causa delle loro relazioni discontinue con la scuola. I materiali proposti mirano a facilitare e migliorare il percorso scolastico di questi studenti, nel rispetto degli obblighi scolastici e del principio di inclusione scolastica.

Il Centro Nazionale di Insegnamento a Distanza propone dei "corsi di stabilizzazione", rivolti soprattutto ai bambini provenienti da famiglie nomadi. L'obiettivo del corso di stabilizzazione è permettere a quegli alunni con un forte ritardo scolastico, causato da una discontinuità pedagogica, di acquisire le basi necessarie per proseguire con le classi della scuola media.

Questo insieme di sequenze è composto dal francese, dalla matematica, da attività di scoperta e dall'inglese (a partire dal livello 3). Le materie sono presentate sotto forma di schede di lavoro, con un file contenente le soluzioni. I corsi si svolgono su tre livelli: il livello 1 corrisponde al programma del corso preparatorio (CP), il livello 2 al programma dei corsi elementari (CE1-CE2) e il livello 3 a quello dei corsi intermediari (CM1-CM2).

Tali materiali possono essere utilizzati all'interno delle unità pedagogiche specifiche realizzate nelle scuole di riferimento che accolgono i bambini provenienti da famiglie nomadi. Sono disponibili presso il CNED e consultabili su internet. L'inconveniente di questi corsi è che non sempre le famiglie hanno accesso alle informazioni, e non conoscono quindi l'esistenza dei materiali disponibili.



Iniziative ed esperienze

I team educativi che lavorano nei quartieri popolari si confrontano tutti i giorni con delle difficoltà, che provano a risolvere innovando e realizzando delle strategie che riguardano sia l'organizzazione della struttura che l'insegnamento. I CASNAV di ciascuna Académie propongono nel loro sito una rubrica per far conoscere e condividere le iniziative del posto. Qui sotto vengono riportati alcuni esempi di "buone pratiche".

- A) Il progetto "Théâtre", realizzato per studenti allofoni neo arrivati (UPE2A) e una classe di 6^e ad Albi [una città nel sud della Francia]. Il progetto è stato realizzato nell'anno scolastico 2014/15 e si proponeva di favorire l'apprendimento della lingua francese e di permettere agli studenti di scoprire il teatro in tutte le sue sfaccettature: dallo spettatore all'attore, dal gioco alla messa in scena, dai luoghi ai mestieri del teatro, dalla scoperta dei testi contemporanei all'adattamento di *Traversée* di Estelle Savasta, fino alla presentazione di uno spettacolo.
- B) Il progetto "Comités de lecture" realizzato da tre UPE2A di Toulouse per l'anno scolastico 2014/2015. I comitati di lettura ruotano intorno alla lettura di tre scritti – un romanzo, un album e una pièce teatrale – che trattano il tema del bambino accolto. Tra i tanti obiettivi, il progetto si pone di originare, sviluppare o far nascere negli studenti la voglia di leggere, di condividere la lettura con gli altri, di lavorare insieme a un progetto, di rispettare le diversità e di saper riconoscere il contributo di ognuno al successo del gruppo.
- C) La creazione nel 2005 del sito internet "de Mons au monde", una sorta di diario multimediale, realizzato da Olivier Pagani, insegnante alla scuola dell'infanzia. L'iniziativa ha come scopo condividere i testi dei bambini. Il computer si è rivelato un assistente pedagogico in classe.



Le iniziative si stanno concretizzando per facilitare l'integrazione scolastica dei bambini appartenenti a una minoranza etnica. Che i progetti realizzati siano opera dei decisori politici, o che provengano dal corpo docenti, hanno tutti lo scopo di creare un ambiente favorevole all'accoglienza e all'apprendimento di questo tipo di studenti.



Bibliografia

Esempio di manuale di accoglienza (versione inglese):

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/FLS/45/5/E2A_livret_accueil_Anglais_206455.pdf

Eduscol, Portale nazionale degli esperti in educazione: <http://eduscol.education.fr/>

Centri accademici per la scolarizzazione dei bambini allofoni neo arrivati e i bambini provenienti da famiglie nomadi (CASNAV) – Elenco delle scuole corrispondenti:

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/College/38/0/annuaire2_CASNAV_313380.pdf





Capitolo 4

Le nostre storie

Tatiana, troppo grande nella sua classe. Storie di tutor e tutorati

a cura del **Gruppo Tutor**

I progetti “Bussole” (2010-2012) e “Almeno una stella” (2013-2015), promossi e sostenuti dalla Fondazione “Vismara” di Milano, si sono proposti di sostenere e accompagnare l’inserimento scolastico delle ragazze e dei ragazzi stranieri in alcuni momenti cruciali e difficili del loro percorso di integrazione scolastica: in particolare, il passaggio dalla terza media alla scuola superiore e il primo biennio di quest’ultima. I progetti hanno previsto la sperimentazione e l’inserimento di *tutor di prossimità*, ovvero di giovani italiani e stranieri più grandi che hanno affiancato docenti e accompagnato i ragazzi stranieri nelle attività. La sperimentazione del dispositivo-risorsa del tutor è stata raccontata, in questo volume, nel contributo di Francesca Terenzi, a cui si rinvia.

I racconti che seguono, scritti da alcuni tutor del progetto “Bussole”, sono stati pubblicati originariamente nel volume a cura di G. Favaro *Bussole sul cammino. Un progetto di accompagnamento scolastico per gli adolescenti stranieri*, Fondazione Vismara, Centro Come, Milano, 2013, anche online), a cui si rinvia per maggiori informazioni. (L.L.)

Storia di A.

La storia di A. in Italia inizia nel 2010 quando arriva qui e ha già compiuto 14 anni da qualche mese. Viene inserito in una classe terza della scuola secondaria di primo grado e, fin dai primi giorni di scuola, capisce che alla fine dell’anno scolastico dovrà sostenere un esame per poi passare alla scuola superiore. A. racconta che il suo primissimo avvicinamento alla lingua italiana era avvenuto nella sede di un sindacato dove aveva sostenuto un semplice test di livello. “Mia sorella era già in Italia da tre anni e mi ha accompagnato lei; mi ricordo che nella prova dovevo guardare delle foto e scrivere vicino delle parole. Poi avevano provato a farmi parlare di sport, in particolare di calcio”. Quel primo impatto era stato utile per rafforzare una consapevolezza e una speranza: la consapevolezza che la sua madrelingua, il moldavo, aveva qualche affinità con l’italiano scritto: sebbene i suoni e la pronuncia fossero diversi, non c’era nulla da temere, anche perché attraverso la televisione nel suo Paese, aveva ascoltato spesso programmi in italiano e familiarizzato con la lingua. La speranza riposta invece era nell’utilità di imparare al più presto l’italiano: “Mi serviva per la scuola, per comunicare, per integrarmi ma soprattutto per farmi degli amici!”



Nei primi mesi di scuola media, A. conosce alcuni insegnanti che lo seguiranno nell'apprendimento dell'italiano come lingua seconda e una di questi, F. in particolare, sarà la sua prima figura di riferimento del progetto "Bussole". A. non è ancora in grado di comprendere esattamente che cosa è un progetto e una risorsa predisposta al suo caso, tuttavia riesce perfettamente ad apprezzare il supporto e il sostegno linguistico che ne deriva perché in soli cinque mesi è già capace di avvicinarsi ai testi di studio e predisporre semplici strumenti per prepararsi all'esame di licenza media: "Per me è stata importante e bravissima F., perché mi ha subito incoraggiato ad uscire PRESTO dalla scuola media, dato che ero già grande!"

Il problema più grande che A. ricorda del suo inserimento è stato il primo giorno di scuola, poiché la madre e la sorella l'avevano lasciato nel cortile prima dell'inizio delle lezioni e lui aveva gridato: "Non lasciatemi qui!", mentre altri studenti, probabilmente anch'essi stranieri, lo avvicinavano chiedendogli "Sei nuovo?" e gli davano tante pacche sulle spalle.

A. si ricorda disorientato in mezzo a tanti ragazzini, che gli sembravano dei bambini, mentre lui avrebbe presto compiuto 15 anni. Una volta in classe, il preside lo aveva presentato ufficialmente e, in modo paterno, aveva raccomandato a tutta la classe di "trattarlo bene perché era nuovo!". Questo piccolo gesto di legittimazione lo aveva fatto sentire subito meglio, o come dice oggi lui: "Mi sono sentito normale!".

Da quel momento in poi A. segue alcune ore di lezione in classe e contemporaneamente esce dall'aula in alcune ore per il laboratorio di "Bussole" che si svolge nella biblioteca della scuola. Con l'insegnante F. studia matematica, inglese e francese; preparano insieme le interrogazioni di storia e geografia che poi svolge da solo in verifiche scritte in classe. Nelle ore comuni dentro la classe, inizialmente gli venivano assegnati compiti diversificati, soprattutto in grammatica italiana, poi, verso la fine dell'anno scolastico, svolgerà già le verifiche comuni a tutti i compagni.

Dopo aver sostenuto positivamente le prove d'esame di licenza media, il suo profilo in uscita si attesta su un livello B1 per la competenza linguistico-comunicativa in italiano L2.

A questo punto avviene il passaggio alla scuola secondaria di secondo grado e la scelta l'ha condotto all'iscrizione all'indirizzo meccanico di un istituto professionale.

Il primo giorno di scuola incontra l'insegnante referente per gli alunni stranieri e viene accompagnato nel laboratorio di italiano L2 a sostenere un test di ingresso. L'esito è molto positivo e, dal momento che i laboratori linguistici di questo istituto sono rivolti a studenti neoarrivati in Italia di livelli iniziali, con scarsa o nulla competenza in italiano L2, A. passa automaticamente a seguire il laboratorio di "Bussole", previsto per gli studenti che l'avevano già seguito l'anno precedente. Nelle settimane seguenti si svolge questo laboratorio pomeridiano destinato ai livelli intermedi e orientato soprattutto a sviluppare l'italiano per studiare, al quale partecipano una decina di studenti stranieri per lo più in Italia già da alcuni anni, segnalati dai loro docenti curricolari per un accompagnamento allo studio disciplinare.

Nel frattempo, al mattino A. è sempre in classe con i compagni e segue la normale programmazione; ha conosciuto molti studenti ucraini (che come lui frequentano l'istituto) grazie alla sua ottima competenza in russo: "Ho deciso di parlare in russo così almeno mi salutano e riusciamo a comunicare! È bello parlare in un'altra lingua!".





Anche nel laboratorio di “Bussole” non fatica a socializzare e conosce ragazze e ragazzi di altri indirizzi di studio (l’IPS prevede numerose qualifiche molto diverse fra loro): ride, scherza, accoglie volentieri proposte didattiche di studio in coppia e/o in gruppo; conosce le due tutor che affiancano l’insegnante facilitatrice e ne comprende il loro ruolo di “studentesse straniere delle classi quinte”, disponibili ad aiutarli e capaci di testimoniare la fatica e il successo del loro medesimo percorso formativo.

Alla conduttrice del laboratorio A. pone domande, chiede chiarimenti, si propone volontario nelle simulazioni di “interrogazione orale”; tuttavia lamenta l’impossibilità a frequentare il laboratorio tutte le settimane poiché, essendo di pomeriggio dopo la scuola, non riesce a conciliare il tempo dello studio necessario per svolgere tutti gli altri compiti a casa.

Nel corso dei mesi, la conduttrice del laboratorio “Bussole” ha modo di confrontarsi con i docenti curricolari del mattino e questi confermano che A. ha forte motivazione ad apprendere, è emotivo e si agita molto durante le interrogazioni, è consapevole della fatica che questo percorso comporta e dimostra grande senso di responsabilità verso il compito richiesto.

Alla fine dell’anno scolastico A. viene promosso a giugno senza debiti formativi con una media più che sufficiente in tutte le materie, ma con picchi verso l’alto nelle materie di indirizzo meccanico.

Oggi A. spiega che ripone speranze molto concrete nell’opportunità di lavorare in futuro come meccanico, passione che comunque aveva già sviluppato in Moldavia aiutando un familiare in officina. Sogna un giorno di progettare e realizzare una linea d’auto tutta sua, ma è consapevole che il capitale da investire è talmente ingente da non avere probabilmente possibilità reali di realizzo.

Se mai un giorno riuscirà ad iscriversi all’università, vorrebbe frequentare ingegneria informatica e diventare “web designer di motori”. Intanto spera di trovare lavoro in Italia perché il clima più favorevole rispetto alla Moldavia gli consente di convivere meglio con le allergie di cui soffre. A. ha uno sguardo fiero, apparentemente serio, severo, ma con un sorriso conclude la sua intervista dicendo: “Per ora devo pensare a finire questa scuola professionale, solo così potrò pensare al mio futuro di professionista!”.

Tatiana, troppo grande nella sua classe

Gli abiti indossati riflettono i colori della musica punk che scorre imperterrita nelle cuffiette che costantemente accompagnano l’entrata nel laboratorio di Tatiana. All’appello risponde: “presente”, sempre! Il grande vocabolario di russo-italiano l’aspetta tutti i martedì pomeriggio, puntuale.


È poggiato in tutta la sua mole sul banco all’angolo sinistro della classe, visibilmente separato dagli altri. D’impatto, colpisce questo grande libro per la sua immensità: pagine e pagine colme di caratteri strani dove sono celati i contorni di un’esistenza in cerca di un proprio spazio, di una propria identità. Le parole diventano il simbolo di un percorso tortuoso, codice tangibile di una desiderata isola di solitudine dove poter dare inizio allo studio, al bisogno immediato di una comprensione lenta, ma in divenire.

Sì, perché la ricerca di Tatiana per comprendere la difficile esperienza che sta vivendo passa proprio da qui: dal suo bisogno impellente di capire, tradurre, cercare, sperimentare






anche quando il significato pieno di una parola le sfugge. Tra le pagine di un vecchio, pesante dizionario che, forse, non ha ancora acquisito un senso troppo definito.




Le voci dei tutor salutano. Le si avvicinano, chiedendole se oggi c'è bisogno di studiare qualcosa di specifico. Tatiana tira fuori il suo piccolo pc, fa un cenno di assenso con la testa. Il suo sguardo, mai diretto e sostenuto, riflette il lavoro che l'attende: un lavoro nutrito da una volontà solida come il suo bisogno di fare in fretta. Bisogna imparare più cose possibili, il tempo corre veloce. E allora via, si chiedono altri rinforzi! Dal portatile ci si collega immediatamente ad un altro vocabolario, quello telematico, che a differenza dell'altro è molto più snello, pratico, veloce e divertente.

Dalla Russia, Tatiana è venuta in Italia un anno e mezzo fa con la mamma che assiste un'anziana con la quale madre e figlia coabitano. Abita in un appartamento della città, non troppo distante dall'istituto superiore che frequenta, dove giovani allievi sperimentano e apprendono ogni mattina il disegno, la storia dell'arte e tutte quelle discipline che ti mettono in contatto con un prolifico germoglio: quello della creatività.



“La mia casa non mi piace, perché è troppo cara, vecchia e c'è sempre un problema da risolvere. La signora con la quale abitiamo, io e mia madre, ha sempre da brontolare e a me manca la mia intimità”. E così, l'intimità Tatiana va a cercarla là dove è possibile trovarla, nei luoghi in cui si fa skate con gli amici o negli angoli di verde del parco. La passione per il disegno pittorico vince incontrastata nella classifica delle sue materie preferite: “Mi dà libertà! Mi piace anche il disegno professionale, ma è troppo vincolato da regole e canoni rigidi. A me piace disegnare cosa mi passa per la testa, mi dà la possibilità di esprimermi e liberare la fantasia”.



L'espressività fa rima con comunicazione, ancora una volta. Tatiana in classe appare sempre un poco distante, contenuta nei gesti e parca nelle espressioni. Ma appena nell'aria sente vibrare parole come musica, ritmo, suoni connessi a tutto quel sostrato che amalgama la ribellione alla necessità di libertà, una fiamma di felicità mette a nudo la sua grande voglia di vivere, spesso protetta dietro una coltre di tenera riservatezza. Ma l'aspetto che colpisce maggiormente di Tatiana è insito nella necessità profonda di comunicare per potersi esprimere, di parlare per poter condividere, di scambiare opinioni per essere compresa e allo stesso tempo accettata. È proprio in questi frangenti, continui, sempre affacciati al davanzale della vita dentro e fuori le aule o i laboratori che si riscontrano le più grandi difficoltà. Subito risalta agli occhi un problema: Tatiana è grande e, come gran parte dei ragazzi che sono chiamati a vivere un'esperienza di immigrazione, si trova sbalzata in una dimensione cronotopica che non le appartiene. Non deve essere semplice indossare tutte le mattine, in classe, degli abiti più piccoli di quelli che lei stessa, invece, vorrebbe poter esibire: “In classe mi trovo bene, non ho particolari problemi, io sono sempre tranquilla con tutti, però la differenza di età con i miei compagni di classe si sente eccome: loro hanno quindici anni, tre meno di me. Sono molto più piccoli! Io ho altri interessi e fuori dalla scuola non abbiamo possibilità di stare insieme. E poi ancora mi riesce difficile la lingua italiana, ho difficoltà a spiegare quello che voglio e comunicare quello che sento dentro. Ecco questo è forse l'aspetto che mi fa soffrire di più”.

Tante prove che la vita le sta mettendo di fronte e che Tatiana, come tutti i ragazzi della sua età, sta vivendo al pieno delle sue possibilità. E in tutte le narrazioni che si rispettano, arriva il momento del flashback. I ricordi della vita in Russia riaffiorano sulla superficie



dell'acqua, dando un po' di ossigeno alle memorie di un'infanzia trascorsa con amici e parenti, quando ci si ritrovava tutti insieme per organizzare delle piccole feste o si passavano intere giornate a giocare tra gli anfratti del quartiere, un mondo da scoprire. La nostalgia per il proprio paese d'origine le fa contrarre le labbra in una piccola smorfia; lo sguardo abbassandosi protegge la propria sensibilità.

Le pagine da tradurre della lezione di storia non sono poi così tante: quattro in tutto! Ma si sa, tutto dipende dal proprio metodo di procedere e percepire la vita: lettera dopo lettera le parole si ingigantiscono, ergendosi in tutta la loro grandezza. Parola dopo parola, Tatiana riempie lo spazio del suo vocabolario online, specchio riflesso di uno spaccato.

Di questo passo le quattro pagine, in cui rivivono le immobili gesta di condottieri sepolti nella memoria del tempo, diventano tante quante desiderano diventare, secondo la soggettività di chi le vive! Battaglie, duelli, trattati incastonati staticamente tra un simbolo e l'altro, riprendono vita. E se Teodorico, re dei Normanni, tornasse a combattere a colpi di spada il nemico per dare un senso alla vita presente?

Tra le pagine di una giovane studentessa russa, nelle due ore di un doposcuola come tanti altri, un alleato, travestito da nemico, è seduto al fianco di Tatiana nella sua ardua ma splendida battaglia di comprensione del mondo, di una piccola parte di mondo: la sua!



Hina osserva il mondo in cerca le regole

Metodo, dedizione, applicazione. Dimenticavo, la costanza e la precisione di chi ha già deciso cosa vuole fare da grande: il medico! Osservando Hina, nelle ore trascorse in classe, tutto questo emerge, giorno dopo giorno, e affiora in superficie accompagnato da tutto quel sostrato di difficoltà, tipicamente adolescenziale e soggettivo, che si muove tra le pieghe della vita. La voglia di ottenere risultati scontrandosi con i propri limiti, il desiderio di superare le barriere e gli ostacoli buttandosi a testa bassa sui libri. L'impegno è nutrito dalla caparbia: per Hina questa è l'unione vincente che prende gradualmente una forma ben precisa; il contorno ricalca la sagoma di un grande cavallo alato sul quale lei stessa sta galoppando, nel tentativo faticoso di superare le cime più irte delle montagne delle difficoltà. Hina è pakistana e frequenta un istituto superiore.



L'indirizzo, di tipo scientifico, descrive alla perfezione la sua più grande ambizione. Mentre studia, Hina ripete la lezione tra sé e sé. In continuazione.

La voglia di imparare per muoversi più a suo agio in un mondo diverso da quello da cui proviene sprizza da tutti i pori, velata da una qualità di concentrazione incessante e testarda.

Riservata, silenziosa, la peculiarità che più colpisce è quella dell'osservazione. A Hina sembra non sfuggire niente: sorride se un compagno dice qualcosa che la diverte, ma subito abbassa lo sguardo tornando a nascondersi dietro il filtro della sua intimità, scudo potente elevato non solo contro le insidie dell'esterno, ma strumento prezioso innescato per dare vita ad una curiosità continua: la voglia di sapere, di conoscere questa fase della vita di classe e in classe sta nell'atto stesso di captare, assorbire, senza però esporsi troppo, mettendosi in prima persona al centro dell'azione che nasce, si sviluppa e poi scompare. Alla domanda: "che animale ti piacerebbe essere?", le si accende lo sguardo di una luce da cui traspare un divertimento sensibile, mai troppo ostentato e subito risponde: "un gatto o un pappagallo!". E come gran parte dei ragazzi della sua età la mente non trova difficoltà





nel comunicare il suo difetto più grande: "la pigrizia!". I pregi in questi frangenti sono tanti, ma sono abituati a rimanere nascosti negli interstizi di una presa di coscienza ancora in nuce, che deve transitare e solcare l'asse del tempo. Perché lentamente, c'è tempo per tutto!

E la cosa più importante nella vita qual è? "La famiglia!". Risposte serafiche, precise che non sono soltanto il risultato di una difficoltà linguistica che le impedisce di arricchire o infiorare il racconto.

Hina, da buon perito, taglia e ricuce con l'abilità di chi ha già dentro di sé una maestria "chirurgica". Il suo modo di indagare il presente passa attraverso quella che lei stessa definisce "la passione per le soluzioni. Mi piace la matematica anche per questo. O la biologia". Mondi dove i codici sono retti da principi che si danno la mano e procedono, passo passo, nella dimensione della linearità. La logica delle intuizioni si alimenta, assaporando il rigore della regola. Troppa rigidità? Dipende sempre da ciò che ogni singola soggettiva ricerca in un preciso istante della propria esistenza: a volte, la fermezza legata alla ricerca di certezza si nutre proprio di quella linfa vitale che disseta una fisiologica esigenza. Soprattutto nel caso in cui si proceda alla ricerca di una stabilità, perduta nel difficile terreno del cambiamento.

Unica femmina di quattro fratelli, Hina ricorda il Pakistan con un velo di nostalgia: "della mia terra mi manca soprattutto il rapporto con i miei cugini, con i quali giocavo sempre e mi sentivo serena". Dell'Italia è rimasta colpita dalla modernità, dall'educazione delle persone, anche se ancora "fatico a capire il luogo in cui vivo. La città per me è ancora tutta da scoprire: non saprei dire cos'è che mi piace e cosa no. Una cosa è certa: non posso dire di sentirmi cittadina italiana, però mi piacerebbe prendere la cittadinanza, perché sento che il mio futuro è quello di continuare ad abitare qui".

La passione per il colore rosa l'accompagna lungo il tragitto della scoperta: nelle scarpe, nello zaino, nella maglietta, da tutte le parti c'è sempre un piccolo dettaglio cromatico che si stacca dal resto omogeneo, contenuto dentro un alone di silente fragilità. Seduta in un banco di una classe italiana, Hina è ancora ferma lì, ripetendo parole e parole tra sé e sé. La bocca si muove, riflettendo silenziosa il lavoro infaticabile di una mente industriosa. Ma ciò che ci colpisce ancora una volta, è quello sguardo filtrato che osserva il mondo puntuale, chirurgico, districandosi qua e là.

Uno sguardo velato che, come nel gioco del "nascondino", si muove in punta di piedi senza mai perdere di vista, però, ciò che succede davanti a sé. Velato dicevamo, ma sempre curiosamente in agguato.





Accogliere i migranti a scuola. Una testimonianza

di **Marie Becker**

Professoressa per stranieri a Vitry-sur-Seine, 94

“Come, è insegnante? Che classi ha?”

Eccomi, ancora una volta, a spiegare che cosa significa UPE2A: Unità Pedagogica per Alunni Allofoni Neo-arrivati. Detta in questi termini, non è molto chiaro... Comunque, lavoro in una scuola della Val-de-Marne, con bambini dai 6 agli 11 anni che vengono dall'estero. Con me, in un anno (al massimo due) questi bambini impareranno a diventare degli alunni modello, conosceranno perfettamente il francese, sia orale che scritto, lo sapranno leggere e capire, analizzare, si comporteranno come gli altri. È risaputo che occorrono cinque-sei anni perché un bambino non francofono padroneggi la nostra lingua in modo perfetto, ma da loro ci aspettiamo che nel giro di un anno scoprano il francese come lingua straniera, lingua scolastica, seconda lingua, quasi una seconda lingua madre.

Sicuramente non sarà poi così difficile: vengono tutti da paesi latini molto vicini alla Francia per lingua, cultura, genere di scuola (Spagna, Portogallo...). Per gli altri la situazione è molto più complicata. Anche se hanno ricevuto un'educazione appropriata e hanno enormi competenze, se parlano cinese o tamil, il francese – sia orale che scritto – appare loro come un'entità del tutto astratta. Vengono messi di fronte a un mondo nuovo, ma non possiedono la chiave per accedervi. Inoltre tra di loro ci saranno alcuni che non hanno mai messo piede a scuola. E questo è il caso della maggior parte dei rom, ma anche dei bambini dell'Africa nera, provenienti da paesi molto precari. Per questa categoria, il primo passo da compiere sarà chiarire cosa si fa a scuola. Capire perché è importante imparare. Imparare a essere uno studente, che sta sulla sedia quasi sei ore al giorno. Imparare ad alzare la mano per intervenire. Imparare a impugnare un lapis, a tagliare...

Capacità basilari che i nostri bambini imparano a tre anni, alla scuola materna, ma che sono meno visibili intorno ai 10 anni, quando prendono l'abitudine di vivere senza le costrizioni dettate dalla scuola e sviluppano altri tipi di competenze.

Dopo 15 anni che svolgo il mio lavoro, devo ammettere che le cose sono cambiate molto. Inizialmente avevo una classe vera, la *Clin* (Classe di iniziazione per non-francofoni). Insegnavo loro tutte le materie: andavamo in piscina, studiavamo la grammatica e la matematica, affrontavamo temi vari quali la storia, l'arte o l'educazione civica. Quando gli





alunni erano abbastanza autonomi e indipendenti, cominciavano a frequentare un'altra classe, inizialmente per le materie "senza zaino" (musica, arti plastiche, educazione fisica), poi per la matematica. Mano a mano abbiamo aumentato il periodo che trascorrevano nella classe tradizionale fino a integrarli a tempo pieno dopo un paio di anni con me.

Adesso i bambini sono iscritti – dal loro arrivo – nella classe che corrisponde alla loro età, ogni tanto vengono con me, soprattutto per la metà della giornata, a volte per più tempo. Non ho più una classe, ma un gruppo di studenti. Insegno soprattutto francese.

Intendiamoci bene, in classe affronto tutte le materie, insegno il francese delle discipline: gli alunni devono imparare con me il vocabolario e il metodo legati a ciascuna delle materie scolastiche che vengono affrontate alla scuola elementare.

Rispetto all'inizio il mio lavoro è meno variegato e divertente. Non dovrei lamentarmi: mi concentro su un gruppo di ragazzi, che vedo ogni giorno della settimana. Molti miei colleghi sono mobili, o itineranti. Lavorano in più scuole, spesso in città diverse. Hanno appena un paio di giorni per lavorare con i nuovi alunni arrivati in Francia. Rivolgono i loro insegnamenti a studenti che spesso si perdono nella classe tradizionale a causa di insegnamenti disorganizzati: come possono prendersi carico di uno studente non francofono, spesso troppo poco scolarizzato, quando gestisce già 25-30 studenti?

Credo che questo nuovo sistema manchi di rispetto alle famiglie, ai bambini e agli insegnanti. Merita di esistere, certo. La Francia è un paese in cui sono state create delle strutture che accolgono i figli dei migranti. Ci investe energia e denaro. Tutti i bambini ricevono un'educazione, a prescindere dalla loro situazione finanziaria sul suolo francese. Non c'è bisogno di documenti o controlli perché i bambini abbiano il diritto di andare a scuola... fortunatamente!

Spesso però ci dimentichiamo che questi bambini non sono venuti in Francia in vacanza. Accompagnano i genitori, e ne subiscono il progetto di migrazione. Nessuno ha chiesto il loro parere. Spesso non comprendono perché hanno dovuto lasciare gli amici, le origini, la propria cultura. Tutto è difficile, non solo la lingua, ma anche il clima, il modo di vestire, il cibo, i comportamenti nella vita quotidiana... non possono esprimere dubbi, né sofferenza. Spesso subiscono anche il dolore dei genitori, che hanno scelto di lasciare il loro paese non per piacere, ma spesso per necessità, per mettersi in salvo, per essere liberi e guadagnare... Vengono ammassati in strutture affittate a prezzo d'oro da "proprietari di catapecchie" che li sfruttano approfittando della loro fragilità. Alcuni hanno già vissuto delle esperienze traumatiche. Magari hanno abbandonato un paese in guerra, hanno visto morire i loro cari, hanno subito delle torture...

Adesso devono rimettersi in piedi. E questo è difficile in un paese sconosciuto, con una lingua sconosciuta.

A volte i bambini esprimono il loro malessere con degli atti di violenza che la scuola fatica a placare. La presenza di un insegnante referente li aiuta molto. Non si tratta di fare da seconda mamma. Ma l'ambiente chiuso della *Clin* aiuta i bambini più fragili a sentirsi al sicuro. Possono fermarsi e riposarsi, smettere di lottare per la sopravvivenza e ritornare a essere spensierati.

Il sistema attuale li stravolge troppo. Da quando entrano a scuola, hanno a che fare con moltissimi studenti francofoni. È molto più rassicurante trovarsi in un gruppo piccolo, con

un insegnante abituato a gestire l'eterogeneità delle lingue e i livelli linguistici, in possesso di strumenti che permettono di comunicare, e soprattutto disposto a concentrare il proprio lavoro su ciascuno di loro.

Questo è il mio più grande rammarico, e mi riservo di non approfondire troppo la questione... Mi sembra che la direzione sia quella di un sistema scolastico che cerca di risparmiare (meno insegnanti per i migranti, nessuna intensificazione per non pesare sul budget...) e che spesso si dimentica il costo umano degli alunni, che in primis sono bambini, sensibili e fragili. Hanno bisogno di tempo e attenzione per sbocciare e riuscire nel loro percorso scolastico, ma soprattutto umano.

Risparmiare può essere efficace, ma per poco tempo. A lungo termine, non sarebbe meglio aver dato a questi bambini tutto il tempo di cui avevano bisogno per imparare, capire, crescere tranquilli, radicarsi in maniera solida nella nostra società multiculturale? È soltanto dedicando loro questo tempo che possiamo aiutarli ad amare e adottare la nostra democrazia fraterna, laica e libera.

Ogni giorno cerco di renderli autonomi, e mi rallegro nel vederli crescere in modo tanto armonioso. Questo non va mai da sé. Ma in classe, insieme, sogniamo di diventare cittadini del mondo.





STMicroelectronics
Foundation
Computer Basic Foundation
Certificate

STMicroelectronics
Foundation
Informatics & Computer Basic Foundation
Certificate

STMicroelectronics
Foundation
Certificate

hp
STMicroelectronics
Foundation
DU Informatics Lab

STMicroelectronics
Foundation
DU Informatics Lab

CHOCOLAT
and more BLISS, TASTE AND JOY
from our award-winning CHOCOLATE
CONFECTIONERY. CHOCOLATES, TRUFFLES AND
MORE.



Un racconto

Un gioco di parole

di **Luigi Falco**

Geologo e docente di sostegno, appassionato di lettura e scrittura creativa

L'alphabetos è un insieme di segni grafici che rappresenta i suoni di una lingua. L'origine della scrittura si perde nei meandri della memoria storica e le parole nel tempo non hanno sempre avuto lo stesso significato.

I vocaboli mutano, si trasformano, cambiano aspetto, assumendo una nuova veste sul palcoscenico delle frasi e dei modi di dire.

Sono le lettere le vere protagoniste di questo processo: ognuna ha la sua identità, ciascuna la sua importanza, ma solo unendosi danno un senso alla loro esistenza.

Proprio per questo vorrei raccontarvi la mia storia drammatica e sofferta, vissuta ai margini di un vocabolario impolverato e scolorito.

Non mi chiedete date o avvenimenti precisi, perché faccio fatica con la memoria che mi ritrovo a ricordare il mio passato.

La mia famiglia di lettere non è molto numerosa, perché è costituita solo da 7 soggetti, due dei quali sono gemelli.

Partiamo proprio da loro, ovvero dalla vocale A.

Quante parole vi vengono in mente con questa bellissima lettera? Amore, accoglienza, ardore... se la guardiamo dall'inizio, ma se la inseriamo in un contesto più ampio le parole sono praticamente infinite. Provate a pensare a qualsiasi termine e vedrete che quasi sicuramente la A è una lettera fondamentale. Non ci credete?

Sei mesi dell'anno (gennaio, febbraio, marzo, aprile, maggio, agosto) e tre giorni della settimana (martedì, sabato, domenica) non possono farne a meno. Come suonerebbero gennaio, febbrio, mrzto, prile, mggio, gosto, mrtedì, sbto, domenic senza la a? Orribili e impronunciabili.

Oppure verbi del tipo: guardare, mangiare, coltivare..... gurdre, mngire, coltivre..... la lingua sarebbe sconvolta completamente e il significato alterato nella sua essenza.

La lettera A è la prima dell'alfabeto, è la primogenita del sistema di scrittura e ha come antenato la cosiddetta alpha greca.

Come vedete una lettera di tutto rispetto dalle origini antiche e nobili.





A parte la A gli altri miei familiari sono tutte consonanti, così chiamate perché il loro suono può essere pronunciato solo in appoggio con una vocale.

Eccoli di seguito: la H (acca), la N (enne), la D (di), la C (ci), la P (pi).

Ognuna di queste lettere ha una sua storia e un suo modo di rapportarsi alle altre.

La acca, per esempio, è chiamata la mutina, perché è silenziosa, ma indispensabile. Tante parole sarebbero irriconoscibili: biccire (bicchiere), ciacciera (chiacchiera), citarra (chitarra)...e così via.

Cosa dire della enne? È chiamata consonante nasale e potete immaginare cosa voglia dire quando abbiamo il raffreddore.

La ci è un pò ambigua. Può essere dolce (cesto ciliegia), o dura (casa, corpo, cuore).

Sulla di e la pi avrei voglia di dirvi tante cose, ma ho il timore di annoiarvi.

Non voglio mica farvi una lezione di grammatica!

Ebbene finora vi ho parlato della mia famiglia di lettere, ovvero delle mie origini, ma desideravo spendere qualche riflessione sui miei genitori.

Entrambi stranieri, direi anglosassoni, hanno in comune solo la vocale A, la celeberrima gemella di cui vi ho accennato in precedenza.

Il mio papà si chiama HAND (mano) e ha un carattere molto aperto. È anche sinonimo di aiutare, consegnare, dare, guidare, passare... Insomma una parola veramente versatile e dinamica. La gestualità delle mani, inoltre, costituisce un vero e proprio linguaggio. Un tempo la mano era anche usata come strumento di misura, oltre che organo pensile.

La mia mamma CAP (berretta) è più introversa e timida. Ha un indole forte e i suoi sinonimi richiamano tutti un senso di chiusura come coperchio, tappo, coprire, coronare.

L'incontro casuale e fortuito di due paroline così diverse ha prodotto espressioni molto particolari. Mi riferisco a: HAND IN CAP e CAP IN HAND.

La prima locuzione (HAND IN CAP) "mano nel cappello" si riferisce a un antico gioco d'azzardo inglese, una sorta di lotteria, con la quale un fortunato vincitore estraeva da un cappello un numero vincente. C'è un pò di somiglianza con le estrazioni del lotto o con la tombola, giochi di società che propongono il sorteggio di numeri abbinati a dei premi.

Nel caso invece di CAP IN HAND "il cappello in mano" la frase è emblematica di un atteggiamento cordiale, gentile, rispettoso. Ci si toglie il cappello per salutare o quando si chiede un favore.

Gira e rigira HAND e CAP hanno trasformato quello che sembrava solo una semplice amicizia in un vero e proprio amore.

Hanno deciso così di coronare i loro sogni dando alla luce una nuovo termine: HANDICAP.

Inizia così la mia travagliata storia personale condita da tanti giudizi e altrettanti pregiudizi.

Sono cresciuto negli ambienti sportivi dell'ippica e del golf, affiancando fantini e golfisti di grande fama. Il mio compito era quello di compensare disparità e disuguaglianze tra i concorrenti impegnati nelle gare.

Quanti ricordi legati alle griglie di partenza o lunghe le piste per garantire a tutti una posizione di relativa parità. Ecco allora che per bilanciare le competizioni si cercava di in-



tervenire generando ostacoli come quello di far cavalcare il cavallo migliore da uomini più pesanti oppure mantenere l'equilibrio in sella tenendo una mano saldamente attaccata al cappello. L'obiettivo era quello di penalizzare i più forti a discapito dei meno dotati.

La mia infanzia è stata caratterizzata da enormi soddisfazioni, da tante vittorie conquistate sul campo. Il significato di HANDICAP era entrato nel gergo comune come una parola magica, capace di trasformare situazioni di svantaggio in opportunità vantaggiose.

Nel tempo però le cose cambiano e crescendo mi sono ritrovato in un mondo di significati trasfigurato.

A poco a poco sono diventato uno zimbello della società, un idioma d'irricoscibile fattura, un mostro verbale da condannare. Ho subito un'evoluzione linguistica che mi ha portato ad occupare posti di rilievo nei manuali medico-scientifici e mi ha reso famoso per la crudeltà del mio più intimo significato.

Da eroe sportivo sono diventato una creatura deforme rappresentativa di una dimensione abitata da figure emarginate e allontanate dalla società.

Sono entrato in quell'angolo oscuro del vocabolario che raccoglie termini come quelli di handicappato, disabile, diversamente abile, diversabile, ritardato, idiota, stupido, invalido, paralitico, minorato, menomato, mutilato, svantaggiato, inabile, incapace, deficiente, inadeguato, imbecille, ottuso, scemo, cretino, ebe, tonto.

La mia storia personale è ricca di pregiudizi e contraddizioni, di speranze e delusioni, di sogni ed illusioni.

Molte volte mi sono vergognata, costretta come sono a vivere ai margini della società, lontano dai riflettori di un mondo che ha la tendenza a catalogare le parole in compartimenti mentali stagni.

Sono perfettamente consapevole delle mie origini, dei miei limiti, ma non ho alcuna voglia di competere con lemmi più nobili e preziosi.

Sono fiero di essere una parola come tante altre e non ho alcuna colpa se il mio significato ha assunto nel tempo un valore più dispregiativo, più sprezzante.

Molti mi usano come un'etichetta, una sorta di cartellino identificativo da attaccare sulle spalle di coloro che la natura ha reso più deboli e vulnerabili.

Ho imparato sulla mia pelle che l'HANDICAP è un enorme contenitore vuoto, un cilindro magico, dal quale fuoriescono idee confuse e ingarbugliate.

Oggi però voglio gridare che sono orgogliosa, perché, nonostante tutto e tutti, ho una mia dignità. Voglio difendere le mie origini, convinta come sono che ciò che conta sono i fatti e non le... parole.

Non fraintendetemi, non è mia intenzione polemizzare o fare di tutto l'alfabeto un fascio, ma ho la speranza che lentamente, attraverso i fatti, qualcosa possa cambiare in questo mondo in continua trasformazione. Dalle periferie esistenziali sta emergendo una nuova generazione di parole-testimoni che non si accontentano di rimanere chiuse in un bel libro o su uno scaffale abbandonato.

Tanti i sinonimi per indicare la diversità, molti gli acronimi per individuare potenti sigle, infinite le combinazioni di lettere per affrontare in tutte le lingue il tema del diverso.





Sono disponibile al sacrificio personale, all'eliminazione fisica da tutti i vocabolari, solo, e soltanto se il mio martirio possa servire alle nuove generazioni per cogliere l'importanza delle parole e della loro "traduzione" nei fatti ad esse collegate.



Spero riusciate a seguire il mio impavido ragionamento.

Oggi sono in voga molti termini, come per esempio inclusione, integrazione, inserimento, ecc.

Fiumi di parole scorrono intorno a questi termini, allagando territori sconfinati che alimentano il disagio e le difficoltà di una società non sempre capace di accogliere l'altro. È sempre più diffusa la convinzione che tali definizioni possano realizzarsi da sole.

Ebbene da che mondo è mondo senza la piena consapevolezza del significato attribuito alle parole nulla è possibile: è inattuabile l'inclusione, è impraticabile l'integrazione, diventa assurdo l'inserimento.

La mia sola speranza è che un giorno i fatti diano ragione alle parole e che le parole diventino artefici dei fatti. Forse in quel giorno anche io troverò quella pace che inseguo da tempo.





Biblio-sito-videografia di riferimento a cura di Antonietta Giocondi

L'educazione è l'arma più potente che si possa usare per cambiare il mondo.
Nelson Mandela

Trasformare i sudditi in cittadini è miracolo che solo la scuola può compiere.
Piero Calamandrei

A) Riferimenti bibliografici

La scuola italiana

- A. Semeraro, *Il sistema scolastico italiano*, Carocci, Roma, 1999.
- G. Bonetta, *Storia della scuola e delle istituzioni educative. Scuola e processi formativi in Italia dal XVIII al XX secolo*, Giunti, Firenze, 1997.
- B. Vertecchi, *La scuola italiana da Casati a Berlinguer*, Franco Angeli, Milano, 2001.
- E. Bosna, *Tu riformi...io riformo. La travagliata storia della scuola italiana dall'Unificazione all'ingresso nell'Unione Europea*, Pisa, ETS, 2005.
- G. Decollanz, *Storia della scuola e delle istituzioni educative. Dalla Legge Casati alla riforma Moratti*, Laterza, Roma-Bari, 2005.
- G. Genovesi, *Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi*, Laterza, Roma-Bari, 2006.
- N. D'Amico, *Storia e storie della scuola italiana*, Zanichelli, Bologna, 2009.

Dispersione scolastica ed esperienze "virtuose"

- E. Ragazzi (a cura di), *Perché nessuno si perda. La Piazza dei Mestieri: un modello per contrastare la dispersione scolastica*, Guerini e Associati, Milano, 2008.
- F. Bonadiman, *Il cattivo studente. Disadattamento, insuccesso e abbandono scolastico*, Armando Editore, Roma, 2008.
- G. Benvenuto, G. Rescalli, A. Visalberghi (a cura di), *Indagine sulla dispersione scolastica*, La Nuova Italia, Firenze, 2000.
- F. Frabboni, M. Baldacci (a cura di), *Didattica e successo formativo. Strategie per la prevenzione della dispersione scolastica*, F. Angeli, 2004.
- P.F. Asso, L. Azzolina, E. Pavolini, *L'istruzione difficile. I divari nelle competenze fra Nord e Sud*, Donzelli, Roma, 2015.
- A. Caputo, *L'analisi della dispersione scolastica. Teorie, metodi e pratiche di ricerca*, Oxiana, 2006.
- G. Gulli, G. Pocaterra, S. Pozzi (a cura di), *Studenti in bilico. Un modello innovativo di orientamento per la prevenzione della dispersione scolastica*, B. Mondadori, Milano, 2008.
- M. Colombo, *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo. Dalla ricerca sugli early school leaver alle proposte di innovazione*, Erickson, Trento, 2010.
- R. Fadda, E. Mangiaracina, *Dispersione scolastica e disagio sociale. Criticità del contesto educativo e buone prassi preventive*, Carocci, Roma, 2011.
- AA.VV., *Minori a Napoli. Interventi contro la dispersione scolastica*, Irs Campania, Napoli, 2011.
- D. Fimiani, V. Vegna (a cura di), *Ripari. Prassi efficaci contro la dispersione scolastica a Palermo*, Istituto Poligrafico Europeo, 2013.



M. Parodi, *Gli adulti sono bambini andati a male. Per genitori, educatori e insegnanti che vogliono imparare a non insegnare*, Sonda, 2013

WeWorld Intervita, Associazione Bruno Trentin, Fondazione Agnelli (a cura di), *Lost. Dispersione scolastica. Il costo per la collettività e il ruolo di scuole e terzo settore*, Ediesse, Roma, 2014.

F. Batini, *Drop-out*, Fuorionda, 2014.

S. Bonomi (a cura di), *Le formiche e l'elefante. Una ricerca-azione in sussidiarietà circolare per la prevenzione della dispersione scolastica*, Aracne, Roma, 2014.

Sulle strategie per contrastare la dispersione scolastica, Camera dei Deputati, Roma, 2014.

M. Cozzolini, *Motivazione allo studio e dispersione scolastica. Come realizzare interventi efficaci nella scuola*, FrancoAngeli, Milano, 2014.

P. Triani, E. Ripamonti, A. Pozzi, *Centra la scuola. Interventi di sistema per la grave dispersione scolastica*, Vita e pensiero, Brescia, 2015.

Scuola e disabilità

C. Balsamo, *Incontrare/ribaltare: riconoscersi tra diversità e disabilità. Percorsi di sensibilizzazione dal nido alle superiori*, Carocci, Roma, 2004.

P. Bosio, D. I. Menegoi Buzzi, *Scuola e diversità in Europa. Strumenti per la formazione dei docenti sull'integrazione dei disabili nella scuola*, FrancoAngeli, Milano, 2005.

A. Canevaro, *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*, Erickson, Trento, 2007.

R. Franchini, *Disabilità, cura educativa e progetto di vita. Tra pedagogia e didattica speciale*, Erickson, Trento, 2007.

T. Zappaterra, *Special needs a scuola. Pedagogia e didattica inclusiva per alunni con disabilità*, ETS, Pisa, 2010.

A.M. Favorini, *Pedagogia speciale e formazione degli insegnanti. Verso una scuola inclusiva*, FrancoAngeli, Milano, 2010.

M. Pavone, *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*, Mondadori Università, 2014

F. Zambotti, *Disabilità intellettiva a scuola. Strategie efficaci per gli insegnanti*, Erickson, Trento, 2014.

L. De Anna, *Pedagogia speciale. Integrazione e inclusione*, Carocci, Roma, 2014.

R. Medeghini, *Norma e normalità nei disability studies. Riflessioni e analisi critica per ripensare la disabilità*, Erickson, Trento, 2015.

L. Cottini, A. Morganti, *Evidence-based education e pedagogia speciale. Principi e modelli per l'inclusione*, Carocci, Roma, 2015.

M. Pavone, *Scuola e bisogni educativi speciali*, Mondadori Università, Milano, 2015.

L'inclusione degli alunni stranieri

E. Micciarelli, *Nuovi compagni di banco. Percorsi e proposte per l'integrazione scolastica degli alunni stranieri*, FrancoAngeli, Milano, 2003.

D. Demetrio, G. Favaro, *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, FrancoAngeli, Milano, 2004.

G. Favaro, *A scuola nessuno è straniero*, Giunti scuola, Firenze, 2012.

G. Favaro, M. Fumagalli, *Capirsi diversi. Idee e pratiche di mediazione interculturale*, Carocci, Roma, 2004.

R. Mantegazza, *Manuale di pedagogia interculturale. Tracce, pratiche e politiche per l'educazione alla differenza*, FrancoAngeli, Milano, 2006.



- V. Ongini, C. Nosenghi, *Una classe a colori. Manuale per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, Vallardi, 2009.
- M. Fiorucci, *Gli altri siamo noi. La formazione interculturale degli operatori dell'educazione*, Armando, Roma, 2011.
- M. Giusti, *L'educazione interculturale nella scuola*, Rizzoli Etas, Milano, 2012.
- L. Luatti, C. Malacarne, *Scrivere il futuro a più mani. L'orientamento nella scuola interculturale*, Vannini, Brescia, 2012.
- A. Portera, *Manuale di pedagogia interculturale*, Laterza, Roma-Bari, 2013.
- P. Reggio, M. Santerini, *Le competenze interculturali nel lavoro educativo*, Carocci, Roma, 2014.
- M. Colombo, M. Santagati, *Nelle scuole plurali. Misure d'integrazione degli alunni stranieri*, FrancoAngeli, Milano, 2014.
- E. Nigris, *Pedagogia e didattica interculturale*, Pearson, Milano, 2015.
- P. D'Ignazi, *Ragazzi immigrati. L'esperienza scolastica degli adolescenti attraverso l'intervista biografica*, FrancoAngeli, Milano, 2015.
- Materiali del Centro Come di Milano <http://www.centrocome.it>



Le scuola raccontata da insegnanti e alunni

- D. Starnone, *Fuori registro*, Feltrinelli, Milano, 2002.
- P. Mastrocola, *La scuola raccontata al mio cane*, Guanda, 2004.
- P. Mazzocchini, *Studenti nel paese dei balocchi. Lettera di un insegnante a un genitore*, Aracne, 2007.
- D. Starnone, *Ex cattedra e altre storie di scuola*, Feltrinelli, Milano, 2008.
- M. Lodoli, *Il rosso e il blu. Cuori ed errori nella scuola italiana*, Einaudi, Torino, 2009.
- P. Fasce- P. Domingo, *Pensieri sottobanco, la scuola raccontata alla mia gatta*, Erickson, Trento, 2010.
- P. Mastrocola, *Togliamo il disturbo. Saggio sulla libertà di non studiare*, Guanda, 2011.
- G. Visitilli, *E la felicità, prof?*, Einaudi, Torino, 2012.
- E. Affinati, *Elogio del ripetente*, Mondadori, Milano, 2013.
- M., Lodoli, *Vento forte tra i banchi*, Erickson, Trento, 2013.
- D. Starnone, *Solo se interrogato. Appunti sulla maleducazione di un insegnante volenteroso*, Feltrinelli, Milano, 2013.



Educazione e differenze di genere

- E. Musi, *Non è sempre la solita storia. Interrogare la tradizione, dar voce alla differenza di genere nelle pratiche educative*, FrancoAngeli, Milano, 2008.
- R. Pace, *Identità e diritti delle donne. Per una cittadinanza di genere nella formazione*, Firenze University Press, Firenze, 2010.
- I. Biemmi, *Educazione sessista. Stereotipi di genere nei libri delle elementari*, Rosenberg e Sellier, Torino, 2011.
- M.S. Sapegno (a cura di), *La differenza insegna. La didattica delle discipline in una prospettiva di genere*, Carocci, Roma, 2014.
- C. Ferotti, *Differenze di genere a scuola. Una ricerca con gli insegnanti*, Aracne, 2015.
- Loidice I. (a cura di), *Formazione di genere. Racconti, immagini, relazioni di persone e di famiglie*, FrancoAngeli, Milano, 2015.



B) Sitografia

• Il diritto all'istruzione nell'ordinamento italiano

www.simonescuola.it/docente/5_2.htm

La scuola italiana prima della Repubblica. Le leggi Casati (1959), Coppino (1877), Orlando (1904), Credaro (1911), la riforma Gentile (1923)

www.simonescuola.it/docente/5_3.htm

La scuola dopo la Costituzione repubblicana. La riforma della scuola media, La scuola materna statale, Il tempo pieno, I decreti delegati, L'integrazione degli alunni handicappati, La riforma della scuola elementare, Il Testo Unico n. 297/94, La Carta dei servizi scolastici, L'autonomia scolastica, La riforma degli esami di maturità, L'innalzamento dell'obbligo scolastico (L. 20-1-1999)

www.istruzione.it

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca - Linee guida sull'integrazione scolastica degli alunni con disabilità

http://www.treccani.it/scuola/tesine/diritto_allo_studio/8.html

Una indagine preliminare di tipo terminologico, volta a chiarire se esiste e qual è la differenza fra diritto all'istruzione e diritto allo studio. A cura di Maria Rosaria Ricci.

• Il diritto all'istruzione nell'ordinamento internazionale (ONU, UNICEF, UNESCO, UNDP, OCSE)

<http://www.un.org/>

Nazioni Unite

<http://www.un.org/en/documents/udhr/>

The Universal Declaration of Human Rights (1948) art. 26

<http://www.ohchr.org/EN/Pages/WelcomePage.aspx>

The Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights (OHCHR)

<http://www.un.org/millennium/declaration/ares552e.htm>

The Millennium Development Goals

<https://sustainabledevelopment.un.org/topics/sustainabledevelopmentgoals>

The Sustainable Development Goals (SDGs) are a proposed set of targets relating to future international development. They are to replace the Millennium Development Goals once they expire at the end of 2015. Goal 4. Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all. Per la traduzione in italiano <http://unipd-centrodirittumani.it/it/news/Nazioni-Unite-gli-Obiettivi-di-sviluppo-sostenibile-SDGs-sostituiranno-gli-MDGs/3343>

http://www.unesco.org/education/efa/wef_2000/

The World Education Forum (Dakar, Senegal, April 2000). At the World Education Forum 164 governments pledged to achieve EFA and identified six goals to meet the learning needs of all children, youth and adults by 2015.

<http://www.worldsocialagenda.org/3.3-UNESCO/Education-for-all/>

Education for All (EFA) è un movimento internazionale coordinato dall'UNESCO (insieme a UNDP, UNFPA, UNICEF e Banca Mondiale). Scopo del movimento è di ridurre l'analfabetismo e rendere universale l'educazione per tutti e tutte contribuendo anche al perseguimento del secondo obiettivo di sviluppo del millennio.

<http://www.uis.unesco.org/Pages/default.aspx>

The UNESCO Institute for Statistics (UIS) - the primary source for cross-nationally comparable statistics on education, science and technology, culture, and communication for more than 200 countries and territories.

<http://en.unesco.org/gem-report/>

The Education for All Global Monitoring Report is an authoritative reference that aims to inform, influence and sustain genuine commitment towards Education for All. Gender equality in education: Definitions. Gender equality in education: definitions and measurements. Portale UNESCO



<https://en.unesco.org/gem-report/report/2015/education-all-2000-2015-achievements-and-challenges#sthash.rFzX9nBx.dpbs>

The 2015 Global Monitoring Report – Education for All 2000-2015: <https://www.oxfam.org/en/pressroom/reactions/oxfam-reaction-unesco-global-monitoring-report-2015> Oxfam reaction to UNESCO Global Monitoring Report 2015

http://www.unicef.org/statistics/index_24304.html

Millennium Development Goals (MDG) monitoring

<http://www.unicef.org/post2015/>

UNICEF and the Post-2015 Development Agenda

<http://www.undp.org/>

UNDP

<http://www.undp.org/content/undp/en/home/mdgoverview/post-2015-development-agenda.html>

What is the post-2015 sustainable development agenda?

<http://www.oecd.org/>

OECD (OCSE)

<http://www.oecd.org/education/eag-interim-report.htm>

Update of Employment and Educational Attainment indicators. Il rapporto dell'OCSE intitolato Education at a Glance: OECD Indicators è una fonte autorevole d'informazioni accurate e pertinenti sullo stato dell'istruzione nel mondo. Vedi anche www.indire.it/alert/content/index.php?action=read_article&articleid=2058 per una breve sintesi del rapporto OCSE sull'Italia

<http://www.globalpartnership.org/>

The Global Partnership for Education

<http://www.theewf.org/>

The Education World Forum The largest gathering of education and skills ministers in the world.

<http://www.campaignforeducation.org/>

The Global Campaign for Education (GCE) is a civil society movement working to end the global education crisis whose mission is to make sure that States act now to deliver the right of everyone to a free, quality public education.

<http://www.malala.org/>

Inspired and led by Malala's example the Malala Fund empowers girls through quality secondary education to achieve their potential and inspire positive change in their communities

<http://unipd-centrodirittiumani.it/it/dossier/la-dichiarazione-universale-dei-diritti-umani-commentata-dal-prof-antonio-papisca/3>

Sito dell'Archivio Diritti Umani Pace Diritti Umani Università di Padova

• Il diritto all'istruzione in Europa

http://europa.eu/index_it.htm

Sito ufficiale dell'Unione Europea

<http://www.coe.int/it/>

Sito ufficiale del Consiglio d'Europa

http://ec.europa.eu/youth/policy/youth_strategy/index_it.htm

Nel rispetto della responsabilità generale degli Stati membri in materia, la strategia dell'UE per la gioventù, approvata dai ministri dei paesi europei, fissa un quadro per la collaborazione nel periodo 2010-2018

http://ec.europa.eu/europe2020/targets/eu-targets/index_it.htm

Obiettivi della strategia Europa 2020. I 5 obiettivi che l'UE è chiamata a raggiungere entro il 2020

http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-your-country/italia/index_it.htm

La strategia Europa 2020 in Italia e Le raccomandazioni 2013 della Commissione europea all'Italia





186

http://europa.eu/eu-life/education-training/index_it.htm

Istruzione e giovani nell'UE

http://europa.eu/pol/educ/index_it.htm

Istruzione, formazione e gioventù

http://europa.eu/pol/cult/index_it.htm

Cultura nell'Unione Europea

http://europa.eu/teachers-corner/index_it.htm

Il miglior materiale per gli studenti delle scuole primarie e secondarie selezionato da esperti in pedagogia di tutta l'Europa

<http://www.educazionedigitale.it/europeano/>

Europa=Noi Percorsi didattici per imparare a conoscere l'Europa

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php

The Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA)

http://www.indire.it/eurydice/content/index.php?action=read_cnt&id_cnt=1228

L'Unità italiana di Eurydice provvede alla diffusione e all'aggiornamento delle informazioni sul sistema educativo italiano attraverso Eurypedia, l'enciclopedia online sui sistemi educativi europei della rete Eurydice.

<http://www.indire.it/eurydice/eurypedia/>

Attraverso Eurypedia il lettore ha accesso a più di 5000 articoli che descrivono i 38 sistemi educativi relativi ai 33 paesi che partecipano al Programma di apprendimento permanente

• Dati ed azioni contro la dispersione scolastica in Europa e in Italia

<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/ALL/?uri=URISERV:ef0026>

La Commissione europea analizza le cause e le conseguenze dell'abbandono scolastico

<http://www.erasmusplus.it/nuova-pubblicazione-eurydice-sulle-politiche-educative-europee-contro-la-dispersione-scolastica/>

Raccomandazioni del Consiglio europeo del 28 giugno sulle politiche di riduzione dell'abbandono scolastico

http://www.indire.it/eurydice/content/index.php?action=read_cnt&id_cnt=15196

Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe - Strategies, Policies and Measures 2014.

Il rapporto congiunto Eurydice/Cedefop verte sull'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione (Early Leaving from Education and Training - ELET)

<http://www.dispersione.it>

<http://www.raiscuola.rai.it/categorie/dispersione-scolastica/370/1/default.aspx>

<http://www.rcseducation.it/guide-e-approfondimenti/dispersione-scolastica/>

• Educazione e differenze di genere

http://www.indire.it/eurydice/content/index.php?action=read_cnt&id_cnt=10571

Differenze di genere, gli stereotipi

<http://www.csge.unibo.it/>

Centro Studi sul Genere e l'Educazione

• Educazione e intercultura

<http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/>

Are d'intervento – intercultura

<http://www.indire.it/intercultura/approfondimento.php>

Portale per l'educazione interculturale

<http://www.centrocome.it/>



Il Centro COME di Milano, sito ricco di materiali ed esperienze
<http://www.edscuola.it/archivio/stranorme.html>
Educazione Interculturale e Didattica delle Lingue

C) Filmografia

Diario di un maestro di V. De Seta Italia/1972.
L'attimo fuggente di P.Weir USA/1989.
La scuola di D. Lucchetti Italia/1995.
La classe non è acqua di C. Calvi Italia/1996.
Auguri professore di R. Milani Italia/1997.
Non uno di meno di Z. Ymou Cina/1998.
Il club degli imperatori di M. Hoffman USA/2002.
Essere e avere di N. Philibert Francia/2002.
Pesci combattenti di D. Di Biasio e A. D'Ambrosio Italia/2002.
Les choristes – I ragazzi del coro di C. Barratier Francia-Svizzera-Germania/2004.
Maria Montessori - Una vita per i bambini di G.M. Tavarelli Italia/2007.
Non tacere di F. Grimaldi Italia/2007.
L'onda di D. Gansel Germania/2008.
Signori Professori di M. Delpero Italia/2008.
Fratelli d'Italia di C. Genovesi Italia/2009.
La scuola è finita di V. Jalongo Italia-Svizzera/2010.
Genitori & figli: agitare bene prima dell'uso di G. Veronesi Italia/2010.
Monsieur Lazhar di P. Falardeu Canada/ 2011.
Scialla! di F. Bruni Italia/2011.
L'educazione proibita di G. Doin Argentina/ 2012.
Il rosso e il blu di G. Piccioni Italia/2012.
La scuola più bella del mondo di L. Miniero Italia/2014.

D) Documentari sull' intercultura

Sei del mondo di C. Ruggiero Italia/2007.
Sotto il Celio azzurro di E. Winspeare Italia-Francia/2009.
La classe dei gialli di D. Gaglianone Italia/2010.
Le parole non mi conoscono di M. Imperio Italia/2010.
Una scuola italiana di A. Loy e G. Cederna Italia /2011.
La sospensione di M. Musso Italia/2011.

E) Videografia

• I diritti umani, il diritto all'istruzione: successi e insuccessi
www.youtube.com/watch?v=5nHLtIDg4q0 2013
Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo adottata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 10 Dicembre 1948
<https://www.youtube.com/watch?v=6KCmNWLeHhk>
Che Cosa Sono i Diritti Umani? 2011. Questo cortometraggio definisce, in modo semplice e conciso, uno dei soggetti più frastuonanti al mondo: I Diritti Umani
<https://www.youtube.com/watch?v=P6tTY4bxjPM>



188

Il Diritto all'Istruzione (Diritto Umano Nr 26) 2007

www.youtube.com/watch?v=hBWmttEsUr8

Oxfam: il divario fra ricchi e poveri è sempre più grande 2014

<https://www.youtube.com/watch?v=i2l8Aa0CZVU>

Unicef: a 63 milioni di adolescenti negato diritto istruzione 2015

<https://www.youtube.com/watch?v=5XqwCVQO5yo>

Solo tra 70 anni tutti i bambini del mondo andranno a scuola

<https://www.youtube.com/watch?v=SbiumMilLvo>

Povertà educativa: allarme di Save the Children 2014

<https://www.youtube.com/watch?v=yHGfoVfUmZo>

L'istruzione per tutti, un obiettivo ancora lontano – 2015.

<https://www.youtube.com/watch?v=Ud08LOPGCpU>

A Malala Yousafzai il premio per i diritti umani del Parlamento europeo 2013

<https://www.youtube.com/watch?v=Y5s4nocC9as>

Malala alla Banca mondiale: l'istruzione sia priorità assoluta 2013

<https://www.youtube.com/watch?v=gksAyQPPD5E>

Malala Yousafzai discorso alle Nazioni Unite 2013

<https://www.youtube.com/watch?v=Zh7POpxeP4E>

"Il discorso di Malala in occasione della consegna del Premio Nobel per la pace" 2014

https://www.youtube.com/watch?v=7lw5K-aWn_0

Fabio Fazio intervista Malala Yousafzai, attivista pakistana nota per il suo impegno per l'affermazione dei diritti civili e per il diritto all'istruzione 2015

<https://www.youtube.com/watch?v=bfQLxEJRhIM> Kailash Satyarthi Speech | Nobel Peace Prize Presentation Ceremony | Oslo 2015

<https://www.youtube.com/watch?v=fTUSFG7ufjw>

Kailash Satyarthi: Saving India's child slaves 2015

<https://www.youtube.com/watch?v=HI7zfpitZpo>

Kailash Satyarthi: How to make peace? Get angry 2015

• La scuola nei paesi del mondo, la condizione dell'infanzia

<https://www.youtube.com/watch?v=DB14Uz3FOJw>

Scuola di Georgia (Etiopia) 2014

<https://www.youtube.com/watch?v=IGuospozfvS>

Rose Sakala. La forza dell'istruzione per scappare dalla povertà 2015

<https://www.youtube.com/watch?v=tu5Tnq3-53E>

Storie di donne che fanno la differenza 2013. L'Unesco stima che il 64% degli analfabeti al mondo sono di genere femminile, le donne sono più spesso vittima di oppressione e violenza. Spesso hanno meno opportunità politiche ed economiche. L'istruzione può cambiare questa realtà.

<https://www.youtube.com/watch?v=6XTThWw6jz4>

La petizione di Maud: "L'Onu investa di più per l'educazione femminile" 2014

<https://www.youtube.com/watch?v=NkyBN1k6aUo>

L'istruzione femminile come strumento di emancipazione della donna nel mondo – 2015 Promuovere la qualità di genere e l'autodeterminazione delle donne è il terzo degli otto obiettivi di sviluppo del Millennio, previsto dal Millennium Summit delle Nazioni Unite già dal 2000

https://www.youtube.com/watch?v=_uZo5QhRm7w

Afghanistan e Pakistan: quando la parità tra i sessi comincia a scuola 2012

https://www.youtube.com/watch?v=XtRU01J7q_o

Bambini "schiavi" - ILO Reports on Child Labour Globally 2010



<https://www.youtube.com/watch?v=taJUiNwBqBc>
La scuola in Burkina Faso 2010

<https://www.youtube.com/watch?v=l47VGKKRplg>
Milioni di bimbi al lavoro 2011. Secondo il rapporto di Save The Children sono milioni i bambini costretti a lavorare in tutto il mondo soprattutto in Asia e Africa.

<https://www.youtube.com/watch?v=ByQ2Tiq11DU>
Un giorno di lavoro a Lima con i bambini lavoratori del Manthoc 2011

<https://www.youtube.com/watch?v=QHnYt7p84m4>
Un giorno nelle scuole del mondo 2012

<https://www.youtube.com/watch?v=aNi-VsiQohl>
Nato per lavorare - Bambini del Bangladesh 2012

<https://www.youtube.com/watch?v=jsYRIVvcFW8>
Diritti negati: i bambini lavoratori in Nicaragua 2013

https://www.youtube.com/watch?v=K2Uw_GarmqU
Cambogia: i bambini delle discariche 2013

<https://www.youtube.com/watch?v=vgvaWlv5Gog>
Dati e storie di bambini schiavi nel mondo 2014



- La dispersione scolastica

<https://www.youtube.com/watch?v=cFGZDTNMXFw>
A più voci: insieme contro la dispersione scolastica 2013 Il progetto, sviluppato da Save the Children in partnership con la Cooperativa E.D.I., mira a contrastare la dispersione scolastica ponendo particolare attenzione all'esercizio del principio di partecipazione all'interno delle scuole.

<https://www.youtube.com/watch?v=2-eddIIY-WM>
La dispersione scolastica raccontata dai bambini del Borgovecchio 2015

<https://www.youtube.com/watch?v=5XoquJoUI5c>
La dispersione scolastica. Indagine di WeWorld Intervita 2014

<https://www.youtube.com/watch?v=jJ8AoTcw704>
Boldrini e Giannini a convegno su dispersione scolastica 2014

<https://www.youtube.com/watch?v=iM6hTCUXZl4>
Commissione Cultura - Dispersione scolastica 2014. Audizioni su dispersione scolastica

<https://www.youtube.com/watch?v=mG1081y9N5o>
Commissione Cultura - Dispersione scolastica 2014. Audizioni su dispersione scolastica

<https://www.youtube.com/watch?v=Fn-stNb5gPA>
Commissione Cultura - Dispersione scolastica 2014. Audizioni su dispersione scolastica

<https://www.youtube.com/watch?v=C8sc7WKymM0>
Commissione Cultura - Dispersione scolastica 2014. Audizioni su dispersione scolastica

<https://www.youtube.com/watch?v=5K3u1118wt0>
Commissione Cultura - Dispersione scolastica 2014. Audizioni su dispersione scolastica

<https://www.youtube.com/watch?v=NIIUEGWdGpQ>
Seminario Dispersione Scolastica - Progetto Atoms 2015

<https://www.youtube.com/watch?v=Z823LbBN2z4>
Lost - Ricerca sulla Dispersione Scolastica 2015



- Gli allievi BES, gli alunni stranieri

<https://www.youtube.com/watch?v=8mOv2uLDF-w>
Alunni con BES: un aiuto concreto per realizzare i documenti per l'inclusione 2013

<https://www.youtube.com/watch?v=RiOMITUqZw>





BES. Includere gli alunni con l'Apprendimento Cooperativo 2013

[#4](https://www.youtube.com/watch?v=C52-v-6sOGY)

Guida legge 170/10 e diagnosi di DSA 2014

https://www.youtube.com/watch?v=Hb0_Hs1cJWU

Disturbi Specifici di Apprendimento: elaborazione PDP, Piano Didattico Personalizzato 2013

<https://www.youtube.com/watch?v=jFDezQO9DpU>

Disabilità o Differente Abilità? 2015

<https://www.youtube.com/watch?v=KKVEISd4vFc>

Integrazione degli alunni disabili 2011

https://www.youtube.com/watch?v=SeBJGgPI_vQ

A Scuola Nessuno è Straniero 2014

<https://www.youtube.com/watch?v=gQDzXg2Jtd0>

Progetto nazionale per l'inclusione e l'integrazione dei bambini rom, sinti e camminanti 2015

<https://www.youtube.com/watch?v=l-pxolB30zE>

La didattica per gli alunni stranieri aspetti pedagogici e normativi 2014





I Partner



Oxfam Italia

Oxfam è una delle più importanti organizzazioni internazionali nel mondo specializzata in aiuto umanitario e progetti di sviluppo, composta da 17 Paesi che collaborano con 3.000 partner locali in oltre 100 paesi per individuare soluzioni durature alla povertà e all'ingiustizia.

Oxfam Italia, membro dal 2010 della Confederazione Internazionale Oxfam, nasce dall'esperienza di Ucodep, organizzazione non governativa italiana da oltre 30 anni impegnata con passione e professionalità per migliorare le condizioni di vita di migliaia di persone povere nel mondo e dare loro il potere e l'energia di costruirsi un proprio futuro, di controllare e orientare la propria vita, di esercitare i propri diritti.

Giustizia economica, accesso ai servizi essenziali, cittadinanza e governabilità, aiuto umanitario sono gli assi del nostro agire, in coerenza con i nostri valori di giustizia, dignità umana, democrazia, solidarietà, impegno e sobrietà.

Lavoriamo in 23 paesi del Sud del mondo (in Africa, America Latina, Medio Oriente, Asia) per migliorare la condizione di vita di migliaia di persone che vivono in povertà nel mondo di modo che possano vivere in maniera dignitosa, usufruire di un giusto compenso per il loro lavoro, avere uguale accesso all'alimentazione, all'educazione di base, all'assistenza sanitaria e ai farmaci essenziali, all'acqua potabile.

Operiamo per prevenire situazioni di crisi e sosteniamo le popolazioni vittime di crisi umanitarie, disastri naturali e conflitti.

Promuoviamo e sosteniamo, a livello nazionale e internazionale, una società in cui cittadini, società civile, imprese e governi si sentono, ciascuno per la propria parte, responsabili verso l'umanità e l'ambiente, e partecipano, attraverso l'ascolto reciproco, a garantire un futuro equo e sostenibile per il pianeta

Attraverso tutte le nostre attività (progetti di sviluppo locale nel Nord e Sud del mondo, campagne di advocacy, sensibilizzazione e mobilitazione, interventi di azione umanitaria, azioni per l'economia solidale), per un budget complessivo di quasi 13 milioni di euro nel 2011, cerchiamo di influenzare e cambiare politiche, idee, comportamenti al fine di rafforzare le capacità delle persone e comunità vulnerabili e garantire a tutti un uguale ed effettivo esercizio dei propri diritti.

Interveniamo direttamente con progetti di sviluppo e interventi di post emergenza nelle realtà del mondo il cui le comunità vulnerabili non hanno il potere di agire autonomamente per uscire dalla povertà. Attraverso processi partecipati e condivisi con le comunità, rafforziamo le loro capacità, sosteniamo le loro energie in modo che abbiano il potere di esercitare i propri diritti e di costruire autonomamente la propria vita.

Contemporaneamente, agiamo, in Italia e nel mondo, nei confronti di chi ha il potere di cambiare le cose, attraverso azioni di lobby, advocacy, sensibilizzazione, favorendo processi di rete e di mo-





bilitazione della società civile per raggiungere il cambiamento delle regole economiche, politiche e internazionali all'origine di situazioni di povertà e ingiustizia. Lavoriamo in Italia per sensibilizzare la società civile ed esercitare azioni di pressione politica affinché temi fondamentali quali istruzione, acqua, salute e clima vengano affrontati con l'urgenza che meritano.

Da sempre, in tutte le nostre attività, abbiamo scelto di lavorare, in Italia e nel mondo, in partenariato, insieme ai soggetti del territorio, convinti che solo a partire dall'ascolto dei bisogni delle comunità locali e condividendo competenze e capacità, sia possibile migliorare la nostra azione e apportare un cambiamento sostenibile della società.

La nostra volontà di agire con coerenza e responsabilità ci fa scegliere azioni essenziali e sostenibili, evitando lo spreco di risorse e rendendo conto dei risultati raggiunti in maniera trasparente (Oscar per il bilancio sociale nel 2006, certificazione dell'Istituto italiano della Donazione, sistema di gestione qualità certificato), e gestendo i nostri progetti secondo i criteri del Sistema gestione Qualità di cui ci siamo dotati, consapevoli che solo costruendo rapporti di fiducia e rispetto reciproco con i nostri partner è possibile costruire insieme un futuro migliore.

Perché cambiare è possibile. Ed anche il tuo ruolo può fare la differenza per costruire un mondo più giusto.

Sede

Oxfam Italia

Via C. Concini, 19 – 52100 Arezzo - Italia

F. +39 0575 182481 – F. +39 1824872

Donazioni

carta di credito o Paypal su www.oxfamitalia.org

c/c postale 14301527, intestato a Oxfam Italia

bonifico bancario intestato a Oxfam Italia IBAN IT03Y0501802800000000102000

C.F. per il 5x1000: 92006700519

Volontariato

volontari@oxfamitalia.org - www.oxfamitalia.org



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
FIRENZE

DSPS
DIPARTIMENTO DI
SCIENZE POLITICHE
E SOCIALI



Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali (DSPS) - Università degli Studi di Firenze

L'Università degli Studi di Firenze ha le sue origini nello *Studium Generale* che la repubblica fiorentina volle far nascere nel 1321. Le discipline allora insegnate erano il diritto, civile e canonico, le lettere e la medicina. Come docenti furono chiamati molti nomi famosi: Giovanni Boccaccio fu incaricato di tenere lezioni sulla Divina Commedia.

Oggi è una delle più grandi organizzazioni per la ricerca e la formazione superiore in Italia, con 1.800 docenti e ricercatori strutturati, circa 1.600 tecnici e amministrativi, e oltre 1.600 dottorandi e assegnisti.

L'Università di Firenze tradizionalmente dedica particolare attenzione allo sviluppo dei rapporti di collaborazione con università estere e al processo di internazionalizzazione, che è divenuto un aspetto strategico e dominante della vita dell'ateneo nella ricerca, nella didattica, nell'organizzazione degli studi, nella mobilità di docenti, ricercatori e studenti.

Il Dipartimento di Scienze politiche e sociali (DSPS) aggrega docenti e ricercatori dell'area delle scienze politiche e sociali dell'Università di Firenze attorno a un progetto scientifico e didattico multidisciplinare, storicamente sperimentato nella prima scuola di scienze politiche e sociali italiana – la Facoltà di Scienze politiche "Cesare Alfieri" – oggi ripensato in modo innovativo e arricchito con l'apporto di docenti e ricercatori dell'area provenienti da tutto l'Ateneo.

Il DSPS si configura quindi come istituzione in cui convergono le vocazioni disciplinari delle moderne scienze sociali – scienza politica, sociologia, filosofia politica, storia contemporanea e storia delle relazioni internazionali – orientate allo studio delle società nazionali, dei rapporti internazionali, dei fenomeni sociali e politici contemporanei, analizzati nella loro interdipendenza, nelle loro radici storiche e nei processi di trasformazione più recenti, attraverso attività di ricerca empirica e comparata.

Fanno capo al DSPS i corsi di studio triennali in Scienze politiche e in servizio sociale; i corsi di laurea magistrale in Disegno e gestione interventi sociali, Relazioni internazionali e studi europei, Scienza della politica e dei processi decisionali, Sociologia e ricerca sociale, Strategie della comunicazione pubblica e politica; e il Dottorato in Scienze storico-sociali. Il DSPS partecipa alle attività delle Scuole dell'Ateneo in Scienze politiche "Cesare Alfieri", in Economia e management, in Studi umanistici e della formazione.

Per contatti

Sede legale: Via delle Pandette, 32 – Firenze

dsps@pec.unifi.it

Fax 055 2759933

Segreteria: Via delle Pandette, 21 – Il piano – Firenze

segr-dip@dsps.unifi.it

fax 055 2759931

<http://www.dsps.unifi.it/>





L'Istituto Internazionale dei Diritti dell'Uomo

L'Istituto Internazionale dei Diritti dell'Uomo e della pace (2idhp) ha come fine la promozione e la difesa dei diritti dell'uomo, del diritto internazionale umanitario e la soluzione pacifica dei conflitti. Associazione del tipo legge 1901, l'istituto è stato creato su iniziativa dell'Onorevole Alain Tourret, dalla regione Bassa Normandia, dalla città di Caen, dal Mémorial di Caen, da l'Ordine degli avvocati di Caen e dalla Facoltà di Giurisprudenza della stessa città.

L'istituto ha sviluppato un'esperienza giuridica unica in materia di diritti dell'uomo grazie alla preziosa assistenza del comitato scientifico presieduto da Catherine-Amélie Chassin, Segretaria generale dell'istituto e vice decana della Facoltà di Giurisprudenza di Caen.

L'istituto è uno strumento flessibile che si adatta ai bisogni della società civile e alla domanda degli interlocutori.

Essendo un'organizzazione con sede a Caen, l'istituto rivendica il suo attaccamento alla Bassa Normandia, terra di pace e di diritti dell'uomo, e utilizza questa sua immagine per farsi conoscere all'internazionale.

Le sue missioni e le sue azioni

Per adempiere pienamente al suo oggetto sociale, l'istituto fa della *sensibilizzazione* ai diritti dell'uomo il fulcro del suo progetto.

Sensibilizzazione in primo luogo nelle scuole superiori di Bassa Normandia e di Bretagna attraverso il programma "Ed i diritti dell'uomo in tutto questo?". Condotta a stretto contatto con gli insegnanti, questo programma di accompagnamento associa sensibilizzazione, incontri e lavori pratici durante tutto l'anno scolastico. Sensibilizzazione inoltre, della società civile attraverso azioni di formazione destinate ai futuri professionisti del sociale o destinate alle associazioni locali.

L'istituto vuole sviluppare delle *azioni di cooperazione internazionale* nei paesi dove i diritti dell'uomo sono un tema emergente. Ed è per questo che organizza delle formazioni destinate agli avvocati nella Repubblica di Macedonia ma anche destinate agli attori della società civile (professori, assistenti sociali...) in Madagascar.

L'istituto sviluppa anche dei *concorsi internazionali di arringhe* nelle regioni dove i diritti dell'uomo sono più deboli e fragili. Come nel caso del Concorso Internazionale di arringhe in Palestina o il Concorso Internazionale in Mauritania. Allo scopo di aprire al maggior numero di persone possibile questo tipo di avvenimento, l'istituto ha inoltre organizzato un concorso di arringhe per gli allievi delle scuole superiori in Madagascar.



La Regione Bassa Normandia

La Bassa Normandia è una delle 22 regioni del territorio francese. È una collettività territoriale decentralizzata creata nel 1956 e raggruppa i dipartimenti del Calvados, della Manche e dell'Orne.

Alcune cifre della Bassa Normandia

Superficie: 17.589 km² e 470 km di coste

Popolazione: 1.482.000 abitanti

Capoluogo di regione: Caen

Come collettività locale decentralizzata, la Regione Bassa Normandia dispone di competenze che le sono state trasferite dallo Stato ed in particolare:

- la pianificazione del territorio;
- lo sviluppo economico;
- l'educazione e la formazione professionale;
- la cultura;
- la sanità.

Nel 2005, la Regione ha scelto di sviluppare una politica regionale "Diritti dell'Uomo" seguita dalla Direzione regionale degli affari internazionali ed europei. L'obiettivo di questa politica è far divenire la Bassa Normandia un territorio di riferimento e una risorsa, sia a livello nazionale che internazionale, nel campo dei diritti dell'uomo, della risoluzione dei conflitti e dell'educazione alla memoria.

Questo obiettivo si basa su due principali orientamenti:

- l'iscrizione di un asse diritti dell'uomo in tutte le cooperazioni decentralizzate della Bassa Normandia;
- l'educazione e la sensibilizzazione ai diritti dell'uomo sul territorio regionale, in particolare diretta ai giovani e agli operatori dell'educazione.

È per questo che la Regione ha sostenuto la creazione dell'Istituto internazionale dei diritti dell'uomo e della Pace nel 2008 la cui azione completa quella del Memorial di Caen (Memorial per la Pace) tutta orientata verso l'educazione alla memoria.

In parallelo, il Consiglio regionale di Bassa Normandia sostiene anche gli altri attori locali che agiscono in favore dei diritti dell'uomo: le associazioni che lavorano con i richiedenti asilo politico e i migranti, i progetti scolastici attinenti ai diritti dell'uomo e al dovere di memoria così come tutti i progetti culturali basati su questi temi.

Nel 2012, la Regione Bassa Normandia ha ottenuto un marchio di eccellenza del Ministero degli esteri per la sua azione in favore "dei diritti dell'uomo, della gestione dei conflitti e dell'educazione alla memoria".



La Regione Istriana

La Regione Istriana comprende il territorio della maggior parte dell'Istria, la penisola più grande dell'Adriatico. Secondo la Legge sui territori regionali, municipali e comunali, la Regione Istriana è una delle 20 regioni croate. La seduta costitutiva dell'Assemblea regionale della Regione istriana si è tenuta il 16 aprile 1993 a Pisino. Dal punto di vista amministrativo la Regione Istriana è suddivisa in 41 unità territoriali d'autogoverno locale, precisamente in 10 città e in 31 comuni.

Più di 208.055 residenti, lo 4,85% della popolazione nazionale vive in Istria. La densità demografica è di 73 abitanti/km²; l'età media è 43 anni. Nell'Istria vivono principalmente croati, con circa il 75% della popolazione, mentre le minoranze costituiscono circa il 25% della popolazione, di cui il 7% degli italiani, 3,5% serbi, 2,9% bosniaci ecc. L'Istria è così una comunità multi-etnica, multiculturale e plurilingue, nella quale si riconosce e tutela la libertà dei cittadini di esprimersi e viene salvaguardata la dignità dell'individuo. Data la presenza di una minoranza etnica di lingua italiana, la regione assume uno status bilingue. Agli/alle appartenenti alla comunità nazionale italiana si garantisce il diritto all'uso pubblico della loro lingua e scrittura, il diritto alla protezione dell'identità nazionale e culturale – e a tale scopo possono fondare società culturali e altre società che sono autonome –, il diritto di organizzare liberamente la propria attività informativa e editoriale, il diritto all'educazione e all'istruzione elementare, media superiore e universitaria nella propria lingua.

Vicina alla civiltà dell'Europa occidentale da una parte, e all'estremo di un diverso ambiente culturale dall'altra, l'Istria possiede una ricca storia, scritta all'incrocio di tre grandi culture europee, slava, romanica e germanica. Durante la burrascosa storia istriana ci furono frequenti cambiamenti di potere: dall'Impero Romano e Bisanzio allo Stato franco per arrivare al Patriarcato d'Aquileia, alla Serenissima, alla Contea di Pisino, alle Province illiriche, all'Austria, all'Italia fino alla Jugoslavia.

Nonostante ci fossero state numerose vicissitudini storiche, fino ai giorni nostri qui si sono conservati tre popoli: Croati, Sloveni e Italiani. Vivendo qui, gli uni accanto agli altri, spesso gli uni contro gli altri, lo stesso destino li ha indotti a incamminarsi verso una comune tolleranza facendo nascere una convivenza armoniosa.

L'economia istriana è molto diversificata. L'Istria è tradizionalmente la regione turistica più visitata della Croazia. Possiede una sviluppata industria manifatturiera, quindi l'industria edile, il commercio, la pesca marittima e l'allevamento ittico, l'agricoltura e i trasporti. Secondo il numero di soggetti economici e gli indici finanziari, primeggiano l'industria manifatturiera, il turismo e il commercio. Negli ultimi anni è stata rivolta una particolare attenzione alla rivitalizzazione dell'agricoltura e sono stati fatti grandi progressi nella viticoltura, nell'olivicoltura e nella produzione di alimenti ecologici. La Regione Istriana partecipa a tutti i programmi europei che sono disponibili per il finanziamento dei progetti in Croazia. Gli organi amministrativi e le istituzioni della Regione Istriana, ossia i soggetti appartenenti al settore pubblico, economico e civile della Regione Istriana, a seconda le informazioni disponibili, hanno partecipato a 210 progetti finanziati da diversi programmi dell'Unione Europea o da altri fondi internazionali. Il valore totale dei progetti realizzati per i partner della Regione Istriana è di quasi 105 milioni di euro. Le esperienze finora ottenute tramite programmi europei e grazie ai progetti realizzati, sono di grande importanza e valore per i finanziamenti che sono a disposizione per la Croazia come membro dell'UE. La maggior parte dei progetti è stata realizzata nel settore



dello sviluppo sostenibile, la tutela dell'ambiente, lo sviluppo rurale, la promozione delle piccole e medie imprese, turismo, cultura e società civile. Negli ultimi anni sono stati nominati con successo anche progetti nel campo dell'educazione e formazione riguardanti temi europei, i diritti delle minoranze, ricerca e sviluppo, energie rinnovabili, società dell'informazione.





1997-2015

Diciannove anni di Meeting sui Diritti Umani



Diritto all'educazione per costruire società più inclusive

XIX Meeting sui diritti umani (libro-dossier 2015)

Diritto alla pace per un mondo sostenibile

XVIII Meeting sui diritti umani (libro-dossier 2014)

Diritti delle donne, diritti del mondo

XVII Meeting sui diritti umani (libro-dossier 2013)

Lavoro. Un diritto al centro dei nostri pensieri

XVI Meeting sui diritti umani (libro-dossier 2012)

Storie mobili. La libertà di circolazione delle persone

XV Meeting sui diritti umani (libro-dossier 2011)

La libertà delle idee

XIV Meeting sui diritti umani (libro-dossier, 2010)

Riconciliare l'Italia, riconciliare il Mondo

XIII Meeting sui diritti umani
(libro-dossier, 2009)

Sessantesimo anniversario della Dichiarazione Universale dei Diritti Umani.

Successi e insuccessi: una finestra sul mondo

XII Meeting sui diritti umani (libro-dossier, 2008)

La libertà religiosa come diritto. Dialogo tra credenti e non credenti

XI Meeting sui diritti umani (libro-dossier, 2007)

Costituzione, Statuto, la cittadinanza come diritto

X Meeting sui diritti umani (dossier, 2006)

Nel tempo della guerra, la pace come diritto

IX Meeting sui diritti umani (dossier, 2005)

Le troppe verità e l'informazione come diritto

VIII Meeting sui diritti umani (dossier, 2004)

I colori della salute

VII Meeting sui diritti umani (dossier, 2003)

L'oro blu: l'acqua è diritto di tutti

VI Meeting sui diritti umani (dossier, 2002)

Mai più schiavitù: liberi per cambiare il mondo

V Meeting sui diritti umani (dossier, 2001)

Battere la povertà. I diritti dei senza diritti

IV Meeting sui diritti umani (dossier, 2000)

Infanzia. Oltre le barriere

III Meeting sui diritti umani (1999)

Donne nel mondo. Le nuove frontiere dei diritti umani

II Meeting sui diritti umani (atti seminario, 1998)

Un contributo contro la pena di morte

I Meeting sui diritti umani (atti seminario, 1997)

