

Le diverse facce dell'integrazione Il concetto di "integrazione" come chiave di lettura dei processi di riforma in atto

di Giuseppe Tacconi

1. Premessa

Un tempo, la scuola era praticamente l'unica agenzia formativa; anche negli anni della scolarizzazione di massa essa ha conservato la sua centralità. Nella fase attuale, la complessità del contesto sociale fa sì che la scuola, rispetto alle altre agenzie formative, si collochi ancora in una posizione rilevante, ma certamente non più esclusiva e nemmeno prevalente.

L'educazione non avviene solamente nel cosiddetto sistema educativo formale (scuola ed enti di formazione) ma anche in quello *informale* (mass media e vita sociale in genere) e in quello *non formale* (tutte le istituzioni che offrono percorsi formativi più o meno strutturati: associazioni, parrocchie...).

Le istituzioni scolastiche, che si scoprono sempre più complesse anche al loro interno, sono chiamate a stabilire rapporti anche istituzionali con le altre realtà del territorio, tanto che è ormai convinzione diffusa che la scuola non possa più pensarsi al di fuori di un sistema formativo allargato e sempre più *integrato*¹.

In questo scenario, allora, proprio il principio dell'*integrazione* può diventare una buona chiave di lettura unitaria del sistema educativo di istruzione e formazione e dei cambiamenti che lo stanno interessando; tale principio infatti "...è forse quello che meglio di ogni altro esprime la complessità dei rapporti che si vanno ad instaurare tra le parti: non si tratta di un'interazione esteriore, in cui ogni parte stabilisce contatti con le altre conservando la propria identità, ma di vera e propria integrazione, cioè di compenetrazione reciproca, in cui ogni parte modifica ed è modificata all'interno del comune movimento di relazione"².

L'integrazione dunque può essere assunta come punto di vista attra-

¹ Cfr.: CAMPIONE V., FERRATINI P., RIBOLZI L. (a cura di), *Tutta un'altra scuola. Proposte di buon senso per cambiare i sistemi formativi*, Il Mulino, Bologna 2005, p. 13.

² CICATELLI Sergio, *Un sistema integrato*, in *Religione e Scuola* n. 3 (gennaio-febbraio) 2004, p. 20.

verso cui guardare al sistema formativo nel suo complesso, ai rapporti tra interno ed esterno, ma anche come punto di vista fecondo per analizzare l'interno della singola istituzione scolastica. Del resto, anche il complesso delle riforme che hanno interessato la scuola nel nostro paese, soprattutto in questi ultimi 15 anni, si muove nella direzione dell'integrazione.

Nei paragrafi che seguono, andremo ad esplorare 14 diverse facce dell'integrazione, aspetti che, in buona parte, verranno ripresi in questo volume e negli altri che compongono la collana. Si tratta, in particolare, di

- 8 integrazioni tra la scuola e altri soggetti all'“esterno” della scuola:
 - a) l'integrazione interistituzionale tra scuole, Stato, Regioni ed Enti locali
 - b) l'integrazione tra sottosistema dell'istruzione e sottosistema dell'istruzione e formazione professionale nel secondo ciclo
 - c) l'integrazione tra scuola statale e scuola paritaria
 - d) l'integrazione a rete tra istituzioni scolastiche
 - e) l'integrazione tra i diversi gradi scolastici
 - f) l'integrazione tra scuola e territorio
 - g) l'integrazione tra scuola e famiglia
 - h) l'integrazione tra scuola e mondo del lavoro
- 6 integrazioni all'“interno” della scuola, tra dimensioni o componenti della scuola stessa:
 - a) l'integrazione curricolare
 - b) l'integrazione tra le varie dimensioni del soggetto e tra i soggetti
 - c) l'integrazione dei soggetti in situazione di handicap
 - d) l'integrazione degli alunni stranieri
 - e) l'integrazione tra i docenti
 - f) l'integrazione tra le varie componenti all'interno della scuola, “comunità che apprende”

2. Le integrazioni ad extra

2.1. Integrazione interistituzionale tra scuole, Stato, Regioni ed Enti locali

La riforma della pubblica amministrazione nel senso del decentramento cambia profondamente la natura, la struttura – e la cultura – del sistema educativo nazionale di istruzione e formazione, guidandolo da un mo-



dello piramidale, fondato sulle esclusive prerogative dello Stato e della sua amministrazione gerarchica, verso un modello che, per funzionare, esige una forte integrazione operativa tra i diversi soggetti istituzionali: lo Stato, le Regioni o le Province autonome, gli altri Enti territoriali e locali, le istituzioni scolastiche e formative autonome³.

Ricordiamo almeno le tappe principali di questo sviluppo:

- la legge 59/97, sul «conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali», contenente, nell'art. 21, anche il riconoscimento dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, successivamente normato dal Dpr 275/99;
- la legge costituzionale 3/2001, che introduce il principio di sussidiarietà, offre un ancoraggio costituzionale all'autonomia delle istituzioni scolastiche e ridisegna i ruoli e le funzioni dello Stato, delle Regioni e degli Enti territoriali nel governo, nella gestione e nell'organizzazione del sistema educativo di istruzione e formazione;
- la legge delega 53/2003, che cerca di ridisegnare il sistema nazionale di istruzione e di formazione in un'ottica fondata «...sulla valorizzazione integrata e sinergica delle diverse formazioni sociali all'interno delle quali ogni persona svolge di fatto la sua personalità (art. 2 della Costituzione)»⁴.

Il principio guida è quello della *sussidiarietà*, nel frattempo definito a livello costituzionale. Si tratta di sussidiarietà *verticale* («La Repubblica è costituita dai Comuni, dalle Province, dalle Città metropolitane, dalle Regioni e dallo Stato», art. 114, comma 1; «Le funzioni amministrative sono attribuite ai Comuni salvo che, per assicurarne l'esercizio unitario, siano conferite a Province, Città metropolitane, Regioni e Stato, sulla base dei principi di sussidiarietà, differenziazione ed adeguatezza», art. 118, comma 1) e di sussidiarietà *orizzontale* («Stato, Regioni, Città metropolitane, Province e Comuni favoriscono l'autonomia iniziativa dei cittadini, singoli e associati, per lo svolgimento di attività di interesse generale, sulla base del principio di sussidiarietà», art. 118, comma 4).

In questo contesto, cambia il modo stesso di pensarsi della scuola. Essa «...non è più il terminale locale dell'autorità centrale ma una istituzione

³ Cfr.: BERTAGNA Giuseppe, *Valutare tutti, valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica*, La Scuola, Brescia 2004, pp. 91-111.

⁴ *Ibid.*, p. 96.

autonoma che sul territorio dialoga alla pari con altri enti per perseguire i propri fini istituzionali⁵ e ricerca con loro una proficua integrazione. Gli effetti di questo cambio di prospettiva si fanno sentire a tutti i livelli: "È ovvio che la scuola da sola non è in grado di risolvere tutti i problemi della propria utenza (trasporti, mense, sovvenzioni, biblioteche, sussidi didattici, ecc.), ma proprio l'esigenza di affrontare quei problemi fa trovare le soluzioni al livello locale anziché rinviare il problema al massimo livello, lasciando alla scuola e ai suoi utenti solo il compito di attendere ed applicare le indicazioni superiori"⁶.

Quello che segue rappresenta un utile prospetto riassuntivo delle competenze dei vari soggetti.

Competenze di				
Stato	Regioni	Province	Comuni	Scuole
<ul style="list-style-type: none"> - norme generali sull'istruzione, - livelli essenziali per la fruizione del diritto allo studio, - autonomia delle istituzioni scolastiche, - criteri e parametri per l'organizzazione della rete scolastica, - valutazione del sistema scolastico, - risorse finanziarie, - personale, - conservatori musicali e altre istituzioni di alta cultura o istituzioni culturali straniere in Italia. 	<ul style="list-style-type: none"> - istruzione e formazione professionale, - programmazione dell'offerta formativa integrata tra istruzione e formazione professionale, - programmazione della rete scolastica, - ripartizione del territorio in ambiti funzionali al miglioramento dell'offerta formativa, - calendario scolastico, - contributi alle scuole non statali. 	<ul style="list-style-type: none"> - edilizia scolastica (per scuole superiori), - istituzione, aggregazione, fusione e soppressione delle scuole, - organizzazione della rete scolastica, - supporto all'handicap, - utilizzo di edifici e attrezzature, - sospensione d'urgenza delle lezioni, - vigilanza sugli organi collegiali territoriali. 	<ul style="list-style-type: none"> - edilizia scolastica (per scuole materne, elementari e medie), - educazione degli adulti, - orientamento scolastico e professionale, - pari opportunità di istruzione, - continuità verticale e orizzontale, - interventi perequativi, - prevenzione della dispersione scolastica e educazione alla salute. 	<ul style="list-style-type: none"> - piano dell'offerta formativa, - autonomia didattica, - autonomia organizzativa, - autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo, - costituzione di reti, - carriera scolastica degli alunni, - amministrazione e gestione del patrimonio, - amministrazione e gestione del personale, - tutto quanto non attribuito alla competenza di altri enti.

(Schema tratto da: CICATELLI Sergio, *Un sistema integrato*, in *Religione e Scuola* n. 3, 2004, p. 24).

⁵ CICATELLI Sergio, *Un sistema integrato...*, op. cit., p. 23.

⁶ Idem.



2.2. Integrazione tra sottosistema dell'istruzione e sottosistema dell'istruzione e formazione professionale nel secondo ciclo

Almeno nei principi dichiarati dal testo della legge 53/2003, uno degli aspetti maggiormente qualificanti la Riforma della scuola nel nostro paese è senz'altro l'istituzione dell'unico sistema educativo di istruzione e formazione che, nel secondo ciclo, integra il sistema dell'istruzione liceale e il sistema dell'istruzione e della formazione professionale (Ifp)⁷.

In realtà, questo processo di integrazione ha radici più lontane: già l'art. 68 della legge 144/99, che istituiva l'obbligo formativo fino ai diciotto anni di età, aveva in qualche modo equiparato i percorsi formativi svolti nella scuola, nella formazione professionale e nell'apprendistato; in seguito anche la legge 30/00 sul riordino dei cicli scolastici aveva previsto un unico «sistema educativo di istruzione e di formazione del Paese» (art. 2). La legge costituzionale 3/2001 (Art. 117), poi, distingue appunto tra «istruzione», a legislazione concorrente con le Regioni, salvo che per le *norme generali* che restano alla legislazione esclusiva dello Stato, e «istruzione e formazione professionale», a legislazione esclusiva delle Regioni, salvo che per i livelli essenziali delle prestazioni che rimangono di competenza dello Stato⁸. Conseguentemente, con la legge 53/2003, si giunge alla piena integrazione del (sotto)sistema dell'istruzione e formazione professionale nell'unico sistema educativo di istruzione e formazione. I due sottosistemi infatti vengono dichiarati dalla legge delega come di pari dignità e tra loro *complementari ed interconnessi* (art. 2, comma 1, lettera h), sebbene facenti ricorso a metodi didattici, esperienze di apprendimento e soluzioni organizzative prevalentemente differenti, per corrispondere ai diversi stili cognitivi di ciascuno.

Ecco un prospetto che intende sintetizzare le principali caratteristiche dei due sottosistemi in cui si articola il secondo ciclo, evidenziando l'unitarietà delle finalità educative che ne giustificano l'integrazione all'interno dell'unico sistema educativo di istruzione e formazione.

⁷ Cfr., in questo stesso volume, il capitolo dal titolo «Il sistema di istruzione e formazione professionale e il suo contributo ad una nuova idea di scuola».

⁸ Cfr.: BERTAGNA Giuseppe, *Il significato della riforma del sistema educativo e le scelte culturali ed ordinamentali del Decreto sul secondo ciclo. I problemi di un processo complesso*, in *Rassegna Cnos*, n. 2 (maggio-agosto) 2005, p. 68.

	Licei	Istituti di Ifp
Finalità	favorire la crescita e la valorizzazione della persona umana	favorire la crescita e la valorizzazione della persona umana
Carattere prevalente	istruzionale: fare e agire per costruire pensiero	professionalizzante: teorie e azioni per fare
Principio formativo	di natura prevalentemente deduttiva	di natura prevalentemente induttiva e prassica
Centralità	la struttura concettuale delle discipline per arrivare all'esperienza	l'esperienza per arrivare ai concetti e alle teorie
Terminalità	propedeutica alla prosecuzione degli studi	propedeutica all'inserimento nel mondo del lavoro

È importante sottolineare che, nelle intenzioni della legge 53/03, non di separazione tra “due canali” si tratta, uno statale e uno regionale, ma di vera e propria *integrazione*. Appare pertanto ingiustificato affermare che i licei “rimangono allo Stato”, mentre l’istruzione e la formazione professionale “passa alle Regioni”. A questo riguardo, la sentenza della Corte Costituzionale n. 13 del 2004 ha chiarito che l’articolazione del secondo ciclo in sistema dei licei e sistema dell’Ifp non prefigura affatto, sul piano della gestione del personale e dell’organizzazione dell’offerta formativa territoriale, due sistemi separati: “...l’unità nella gestione e nell’organizzazione territoriale del secondo ciclo... è garantita dal fatto di essere affidata all’unica ‘sovrana’ e, si spera, responsabile regia delle Regioni che, dunque, diventano decisive ai fini della qualità e dell’integrazione operativa del sistema”⁹.

Ecco allora un altro prospetto che declina in maniera più specifica i compiti dello Stato e i compiti delle Regioni o delle Province autonome in relazione alle due articolazioni del secondo ciclo:

	Licei	Istituti di Ifp
Compiti dello Stato	– definizione delle “norme generali sull’istruzione” (Art. 117, comma 2, punto n della Costituzione), ovvero degli ordinamenti: natura e caratteristiche dei licei, “obiettivi generali del processo educativo”, “obiettivi specifici di apprendimento”, vincoli e risorse che ogni istituzione scolastica è obbliga-	– definizione dei “livelli essenziali delle prestazioni” che le Regioni sono tenute ad assicurare nel governo, nella gestione e nell’orga-

⁹ Ibid., p. 69.

	<p>ta ad impiegare, nei propri Pof, per la predisposizione dei Piani di studio, l'impiego degli organici e la definizione degli standard di prestazione del servizio (Art. 8 del Dpr 275/99);</p> <ul style="list-style-type: none"> – monitoraggio e controllo della complessiva funzionalità del sistema educativo di istruzione e formazione: Servizio Nazionale di Valutazione (Art. 1, comma 3, punto b della legge 53/2003) e Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema di Istruzione (Invalsi: Art. 3 della legge 53/2003); – sostegno: interventi perequativi per sanare eventuali disomogeneità, appoggio e consulenza tecnica (Indire, Irre...) 	<p>nizzazione del sistema dell'Ifp (Art. 117, comma 2, punto m della Costituzione)</p>
<p>Compiti delle Regioni e/o delle Province autonome</p>	<ul style="list-style-type: none"> – gestione e organizzazione generale del sistema educativo nazionale di istruzione in <i>legislazione concorrente</i> con lo Stato (Art. 117, comma 3 della Costituzione); – definizione di una quota dei Piani di studio personalizzati di tutti i licei "relativa agli aspetti di interesse specifico delle Regioni, collegata con le realtà locali" (Legge 53/2003, Art. 2, comma 1, punto 1) 	<ul style="list-style-type: none"> – governo, gestione e organizzazione del sistema educativo nazionale di istruzione e formazione professionale in <i>legislazione esclusiva</i> (Art. 117, comma 3 della Costituzione)

Infine, va notato che, sul piano culturale, questa integrazione dovrebbe rappresentare la rottura di una separazione che, nel nostro paese, ha sempre distinto scuola e formazione professionale: "L'intenzione è quindi di sanare il conflitto o la cesura tra le 'due culture' o tra il braccio e la mente, provocando un deciso rinnovamento nelle categorie con cui siamo abituati a guardare all'organizzazione della scuola. L'integrazione fra i due sistemi vorrebbe essere un primo esempio di raccordo organico tra settori finora separati, suggerendo anche il superamento di antichi pregiudizi"¹⁰.

In realtà, la complessità – e la difficoltà – di questa integrazione è testimoniata dallo stesso "Schema di decreto legislativo concernente le norme generali ed i livelli essenziali delle prestazioni sul secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione", approvato in prima lettura dal Consiglio dei Ministri lo scorso 27 maggio 2005¹¹, che da più parti viene valutato criticamente proprio in riferimento alla reale possibilità

¹⁰ CICATELLI Sergio, *Un sistema integrato...*, op. cit., p. 22.

¹¹ Reazioni e commenti allo schema di decreto sono contenuti nel numero 2 (maggio-agosto) 2005 della rivista "Rassegna Cnos. Problemi e prospettive per l'istruzione e la formazione professionale", interamente dedicato alla questione.

di promuovere un'autentica integrazione tra i due sottosistemi previsti nel secondo ciclo¹².

2.3. Integrazione tra scuola statale e scuola paritaria

La legge 62/2000 ha sancito, per la prima volta in Italia, l'integrazione nell'unico sistema scolastico delle istituzioni educative di istruzione e formazione, promosse da enti e privati e riconosciute paritarie. Il «sistema nazionale di istruzione» è dunque costituito «dalle scuole statali e dalle scuole paritarie private e degli enti locali» (Art. 1, comma 1), tanto da poter parlare di «sistema pubblico integrato»¹³. Le scuole paritarie e le scuole statali si collocano cioè su un piano di parità, sono soggette agli stessi diritti e agli stessi doveri e rilasciano entrambe titoli di studio il cui valore viene riconosciuto dallo Stato.

La parità giuridica non si è però ancora tradotta, se non in misura marginale e solamente in alcune Regioni, in parità economica e dunque in parità effettiva, per via della lettura prevalente finora data al principio costituzionale del «senza oneri per lo Stato» enunciato dall'Art. 33 della Costituzione, che pure riconosce a enti e privati il diritto di istituire scuole e istituti di educazione e che garantisce agli alunni di tali istituzioni scolastiche un «trattamento scolastico equipollente»¹⁴.

In ogni caso, questa integrazione tra scuole statali e scuole paritarie «...dà un significato nuovo ed ulteriore al 'sistema' che esse vanno a costituire»¹⁵ e consente di parlare di scuole «pubbliche» a prescindere dal loro ente gestore. Del resto, anche la legislazione sull'autonomia scolastica si muove nella logica del *sistema pubblico integrato* e ne costituisce in pratica un'importante premessa¹⁶.

2.4. Integrazione tra istituzioni scolastiche e formative: le reti

Un'altra forma di integrazione, anch'essa connessa con la legislazione sull'autonomia, è quella realizzabile attraverso la costruzione di reti di

¹² Cfr.: BERTAGNA Giuseppe, *Il significato della riforma del sistema educativo...*, op. cit., pp. 66-99.

¹³ Il comma 3 dell'art. 1 riconosce infatti che le scuole paritarie svolgono un servizio «pubblico», come le scuole statali.

¹⁴ Cfr.: BERTAGNA Giuseppe, *Valutare tutti, valutare ciascuno...*, op. cit., pp. 102-103.

¹⁵ CICALTELLI Sergio, *Un sistema integrato...*, op. cit., p. 25. L'autore si sofferma qui anche sui requisiti che le scuole non statali debbono avere per entrare nel sistema paritario.

¹⁶ Cfr. *ivi*, p. 27.



scuole, come prevede l'art. 7 del Dpr 275/99: "Non è più l'autorità centrale a raggruppare le scuole secondo criteri prevalentemente di carattere amministrativo, ma sono le singole scuole – statali e non statali, di diversi ordini e gradi – a potersi consorzare per il raggiungimento di finalità comuni. Promotori di queste reti sono le stesse scuole, ma anche enti o associazioni possono partecipare a reti e convenzioni per il raggiungimento delle finalità istituzionali della scuola"¹⁷. Le scuole rappresentano "...*autonomie funzionali* che interloquiscono a rete fra di loro e con tutti gli altri enti e con tutte le 'formazioni sociali' coinvolti nel sistema educativo nazionale di istruzione e di formazione... per realizzare l'educazione di ciascuno..."¹⁸.

L'art. 7 del Dpr 275/99 prevede la costituzione di reti e consorzi tra scuole per lo svolgimento di attività didattiche, di ricerca, sperimentazione e sviluppo, di formazione e aggiornamento, per operazioni di amministrazione e contabilità, per l'acquisto di beni e servizi, nonché per qualsiasi altra attività coerente con le finalità istituzionali.

Nonostante il fatto che le esperienze finora condotte siano ancora timide e "...si limitano prevalentemente a coordinare le forze di più scuole su progetti di dimensioni ridotte e senza utilizzare tutte le opportunità offerte dalla normativa"¹⁹, l'immagine della rete è suggestiva ed esprime bene l'idea di un'integrazione che non viene prescritta dall'alto ma viene costruita dal basso, dalle singole istituzioni scolastiche, nell'esercizio della loro autonomia.

2.5. Integrazione tra i diversi gradi scolastici: la continuità verticale

Se è vero che le istituzioni scolastiche e formative devono essere dei servizi alla persona, in ordine alla sua piena realizzazione, e che questa è un tutto unitario, allora la scuola dovrebbe possedere le caratteristiche di "...una istituzione intrinsecamente integrata nei suoi gradi, capace di promuovere e sostenere la continuità del processo di sviluppo del singolo mediante un'azione educativa che sia sostanzialmente unitaria nel perseguimento degli obiettivi formativi fondamentali, nelle

¹⁷ Ivi, p. 27.

¹⁸ BERTAGNA Giuseppe, *Valutare tutti, valutare ciascuno...*, op. cit., p. 100.

¹⁹ CICALTELLI Sergio, *Un sistema integrato...*, op. cit., p. 28.

finalità culturali e nell'organizzazione metodologico-didattica²⁰.

In questo modo, la continuità verticale o integrazione tra i diversi gradi scolastici mira a "...favorire lo sviluppo unitario dell'allievo, a potenziarne l'integrità, a promuoverne la progressiva ed armonica strutturazione della personalità e il suo divenire realizzativo"²¹.

Al di là delle pur necessarie soluzioni strutturali (accorpamento di scuole negli istituti comprensivi, ridisegno dei cicli...), tale integrazione comporta:

- la congruenza tra sviluppo personale del soggetto in apprendimento e azione formativa, per consentire nell'alunno un personale itinerario di sviluppo,
- la "differenziazione nella sequenzialità"²², dato che anche la discontinuità va riconsiderata e garantita e la continuità non può essere identificata con l'uniformità e la ripetitività,
- la cura delle transizioni e dei passaggi tra i vari segmenti del sistema di istruzione e formazione, soprattutto attraverso la comunicazione e il coordinamento (incontri e gruppi di lavoro misti tra i docenti, scambio di informazioni sugli alunni e sulle programmazioni, coordinamenti per specifiche iniziative o per l'elaborazione di un piano dell'offerta formativa territoriale, compresenze...).

2.6. Integrazione tra scuola e territorio: la continuità orizzontale

Il tema dell'integrazione tra scuola e territorio segna una decisa presa di distanza da una visione autoreferenziale della scuola, da una "...concezione della scuola in quanto 'corpo separato', cioè istituzione il più possibile indipendente ed autonoma nei confronti delle altre parti del sistema socioculturale"²³ ed apre ad un'idea di scuola come parte di un più ampio *sistema formativo integrato*, appunto.

La tematica dell'integrazione della scuola con il territorio permette di uscire da un'accentuazione esclusiva sul rapporto insegnante-alunno, per prendere in considerazione il complesso di beni, di risorse e di possi-

²⁰ CAJOLA CHIAPPETTA Lucia, *Handicap e valutazione. La funzione di controllo e di regolazione nel processo formativo degli allievi disabili*, Anicia, Roma 1998, p. 37.

²¹ LANEVE Cosimo, *Elementi di didattica generale*, La Scuola, Brescia 1998, p. 90.

²² SCURATI Cesare, *Pedagogia della scuola*, La Scuola, Brescia 1997-2003, p. 101

²³ *Ibid.*, p. 102.



bilità che il territorio stesso mette a disposizione e che possono essere valorizzati nei percorsi formativi, anche scolastici, dei soggetti.

Il presupposto di tale integrazione è costituito da una serie di fenomeni:

- l'affermarsi del cosiddetto policentrismo formativo²⁴ o comunque della molteplicità dei luoghi educativi (famiglia, enti locali, associazioni di volontariato, scuole di lingua, palestre..., ma anche i mass media e l'agorà multimediale...) che sono chiamati ad interagire tra loro e, possibilmente, a concertare le loro azioni;
- la rilevanza del fenomeno della formazione diffusa, con la moltiplicazione delle offerte culturali e formative, "...che si presentano in una posizione di confronto (e talvolta di scontro) con la scuola come tale"²⁵;
- il passaggio dalla centratura sull'istituzione che eroga il servizio alla centralità del soggetto che apprende, nella complessità delle sue relazioni umane e culturali, e che talvolta apprende più efficacemente proprio fuori della scuola.

Da tutto questo deriva la duplice consapevolezza che la scuola non è fine a se stessa, ma a servizio della crescita globale del soggetto, e che scuola ed extrascuola non possono più fare a meno l'una dell'altra o ignorarsi reciprocamente²⁶, ma sono tenute a costruire feconde alleanze educative per il bene delle giovani generazioni, pur salvaguardando la propria specificità. L'idea pedagogica di fondo è ben espressa da Cesare Scurati e consiste "...nella considerazione dello scolastico e dell'extrascolastico come due 'mondi' entrambi pienamente legittimi e preziosi dell'esperienza formativa del soggetto, la cui continuità e reciprocità è resa possibile dal fatto che essi riescano a svolgere originalmente e senza reduplicazioni i propri linguaggi educativi (scuola: riflessione, distanziamento reattivo, acquisizione strumentale ed alfabetica; extrascuola: completamento vitale e personale, crescere storico effettivo) in modo da poterne reciprocamente mutuare le ricchezze e contenere i limiti"²⁷.

Dal punto di vista ordinamentale, si può notare che il passaggio ad una idea di scuola aperta al territorio e attenta alle esigenze formative dei giovani, anche al di là della sfera tradizionalmente riservata alla scuola, è stato favorito da un ampio movimento culturale che va sotto il nome di

²⁴ Cfr.: *Ibid.*, pp. 102 sq.

²⁵ *Ibid.*, p. 105.

²⁶ Cfr.: IMPARA Paolo, *Itinerari pedagogici. Guida alla continuità educativa*, Bruno Mondadori, Milano 2004, p. 137.

²⁷ SCURATI Cesare, *Pedagogia della scuola*, op. cit., p. 106.

“educazione alla salute” e che, a partire dagli anni Ottanta, si è tradotto in un insieme strutturato di norme con specifico interesse per il mondo della scuola e per i rapporti tra scuola e territorio (citiamo, ad esempio, il Progetto Giovani 1985 lanciato dalla CM 57/85 o l’istituzione nelle scuole superiori dei Centri di informazione e consulenza – CIC)²⁸. Lo scenario che si è andato via via definendo porta verso una integrazione complessiva tra le politiche dell’istruzione e della formazione e le politiche di prevenzione del disagio giovanile, gli interventi socio-sanitari a sostegno delle persone e delle famiglie, l’offerta culturale e di aggregazione per il tempo libero, le azioni a favore dell’inserimento lavorativo. Anche la legge che istituisce l’autonomia delle istituzioni scolastiche (Legge 59/1997; DPR 275/1999) contribuisce ad alimentare una logica di collaborazione con il territorio per poterne leggere con maggiore efficacia i bisogni formativi e poter integrare nel complessivo piano dell’offerta formativa della scuola le opportunità offerte dal territorio stesso. Il territorio diventa insomma sempre di più risorsa ed interlocutore per la singola istituzione scolastica.

Dal canto suo, la legge 53/2003, recependo le novità introdotte dalla normativa sull’autonomia scolastica e dalla riforma del titolo V della Costituzione nel 2001, valorizza il contributo che le parti sociali, le imprese profit e non profit, oltre alle altre formazioni sociali presenti sul territorio, possono offrire all’allargamento dell’offerta formativa (Art. 9 del Dpr 275/99) e in genere all’apprendimento e alla maturazione delle persone, riconoscendo la loro titolarità a contribuire, insieme alle famiglie, alle istituzioni scolastiche, agli Enti locali e allo Stato, alla qualificazione dei processi educativi e formativi.

2.7. Integrazione tra scuola e famiglia

La continuità orizzontale pone anche l’esigenza di una integrazione tra l’azione della scuola e l’azione della famiglia, all’insegna di una attiva cooperazione e di un’alleanza reciproca per la formazione delle giovani generazioni.

²⁸ Una breve storia dell’educazione alla salute nella scuola italiana si può trovare in: CICALTELLI Sergio, *Conoscere la scuola. Ordinamento didattico legislativo. Guida al concorso per insegnanti di religione cattolica*, La Scuola, Brescia 2004, pp. 161-168. Cfr. anche IMPARA Paolo, *Itinerari pedagogici...*, op. cit., pp. 152-172; CORRADINI Luciano – CATTANEO Piero, *Educazione alla salute*, La Scuola, Brescia 1997.



Già i decreti delegati del 1974 (Dpr 416/74) introducevano il principio della partecipazione dei genitori agli organi collegiali della scuola, ma l'esperienza è stata piuttosto deludente, vista la percentuale di affluenza dei genitori alle operazioni di elezione dei loro rappresentanti, che è tanto minore quanto più cresce l'età degli alunni²⁹, e comunque il rapporto tra scuola e famiglia è stato spesso vissuto in forme depotenziate, all'insegna di reciproche sfiducia e diffidenza³⁰.

La legge 59/97 riconosce la "libertà di scelta educativa da parte delle famiglie" (Art. 21, comma 9) e il decreto attuativo dell'autonomia scolastica (Dpr 275/99) valorizza il ruolo dei genitori, prevedendo esplicitamente che, nell'elaborazione del Pof, si tenga conto "delle proposte e dei pareri formulati dagli organismi e dalle associazioni anche di fatto dei genitori" (Art. 3) e sollecitando i genitori, insieme al personale della scuola e agli studenti, a partecipare "al processo di attuazione e sviluppo dell'autonomia assumendo le rispettive responsabilità" (Art. 16).

Ma è la legge 53/03 che, ribadendo che le finalità della scuola vanno perseguite "nel rispetto... delle scelte educative della famiglia" e "nel quadro della cooperazione tra scuola e famiglia", insiste particolarmente sul ruolo della famiglia e suggerisce appunto il passaggio dal principio della partecipazione al principio della cooperazione: "La cooperazione presuppone due partner paritari che svolgono funzioni diverse, ma complementari e che, nell'interazione, si possono e si devono integrare. I due partner sono ambedue soggetti di diritti e di poteri. Negozano ambedue da protagonisti, e ambedue sono attori cui ciascuno non 'concede' nulla all'altro, ma che si riconoscono a vicenda e che esercitano un potere peculiare, che poi vuol dire una responsabilità propria"³¹.

In particolare, la famiglia è chiamata a cooperare in modo negoziato con la scuola

- operando scelte in ordine alla possibilità di iscrizione anticipata dei figli alla scuola dell'infanzia e primaria,
- contribuendo alla scelta delle attività facoltative opzionali dei figli,

²⁹ Cfr.: CICALI Sergio, *Conoscere la scuola...*, op. cit., pp. 147-149.

³⁰ "Da parte degli insegnanti la presenza dei genitori è vista talvolta come una pericolosa invasione di campo, ma alla fiducia dei genitori nei confronti della scuola deve corrispondere la fiducia della scuola nei confronti dei genitori. Essi non possono pretendere di insegnare il mestiere agli insegnanti (come pure capita), ma devono rivendicare un ruolo collaborativo per contribuire alla migliore riuscita del complessivo processo educativo avviato sui loro figli". Ibid., pp. 148-149.

³¹ BERTAGNA Giuseppe, *Valutare tutti, valutare ciascuno...*, op. cit., p. 100.

– offrendo il proprio contributo all'elaborazione dei Piani di studio personalizzati e del Portfolio.

Il modello della cooperazione disegnato rappresenta davvero una sfida impegnativa e non priva di criticità. La questione centrale rimane comunque quella della "...capacità di compresenza fra persone ed istanze diversamente ma integrativamente collocate e collocabili nell'esperienza formativa del soggetto: non, quindi, deleghe o sostituzioni di nessun tipo, ma sempre e soltanto collaborazione"³².



2.8. Integrazione tra scuola e mondo del lavoro: l'alternanza

In Italia proveniamo da una tradizione culturale che ha spesso tenuto separati scuola e lavoro, quasi appartenessero a due universi distinti e tra loro incomunicabili. Lamentando la persistenza di pregiudizi culturali di tale natura e una concezione del lavoro deprivata di cultura e di pensiero, Giuseppe Bertagna si esprime così: "La teoria è ritenuta altro dall'operatività e il 'lavoro', anche il più ricco di complessità sociale, scientifica e tecnologica, non è considerato un plesso diffuso di saperi (conoscenze) e di saper fare (abilità) che si devono enucleare in maniera critica e ricondurre ad un ordinamento formativo sistematico che si autoalimenta riflessivamente nello scambio e nel confronto con chi opera, non solo nel corso dell'età evolutiva, ma anche e soprattutto dopo, lungo il corso della vita"³³.

Il nodo del rapporto tra il mondo dell'istruzione/formazione e quello del lavoro è uno dei temi attualmente più discussi, ma rimane anche sostanzialmente uno dei punti più deboli del sistema scolastico e formativo italiano³⁴.

La Legge 53/03, con l'intenzione di segnare una decisa inversione di tendenza, ha fatto dell'integrazione tra mondo della scuola e mondo del lavoro uno dei suoi aspetti qualificanti. L'art.4 della Legge 53/2003 e il successivo Dlg 77/2005 prevedono infatti la "possibilità (per gli studenti che hanno compiuto il 15° anno di età) di realizzare i corsi del secondo ciclo in alternanza scuola-lavoro". È possibile svolgere l'intera formazione dai

³² SCURATI Cesare, *Pedagogia della scuola*, op. cit., p. 165.

³³ BERTAGNA Giuseppe, *Valutare tutti, valutare ciascuno...*, op. cit., pp. 205-206.

³⁴ Cfr. *Ibid.*, pp. 203-207.

15 ai 18 anni attraverso l'alternanza di periodi di studio e di lavoro, sotto la responsabilità dell'istituzione scolastica o formativa, sulla base di convenzioni con imprese o con le rispettive associazioni di rappresentanza. L'obiettivo è quello di attuare una modalità di apprendimento flessibile ed equivalente sotto il profilo culturale ed educativo, che renda possibile l'acquisizione di competenze spendibili nel mercato del lavoro, utilizzando la valenza formativa sia dei percorsi scolastici, sia del lavoro.

Esiste poi un collegamento tra gli interventi in tema di istruzione e formazione in alternanza e la recente legge 30/03 (legge Biagi), con la quale si prefigurano interventi di politica per l'occupazione che favoriscano l'incontro tra domanda e offerta per facilitare la transizione scuola-lavoro, in particolare con l'inserimento di esperienze lavorative all'interno del percorso formativo. Per la verità, sono già diverse le forme di integrazione tra i momenti formativi a scuola e in azienda o in altri contesti di lavoro. Pensiamo agli *stage* e ai tirocini, all'apprendistato e al riconoscimento di crediti maturati nell'esperienza di lavoro, che ormai sono esperienze abbastanza diffuse, soprattutto negli istituti tecnici e professionali del nostro paese.

Ma quella dell'alternanza è una forma di integrazione davvero nuova e la differenza si pone, ancora una volta, a livello culturale. L'alternanza scuola-lavoro infatti, oltre che considerare e valorizzare la differenza di stili di apprendimento, intende restituire dignità formativa e culturale al lavoro³⁵ e attesta che l'esperienza di lavoro può collocarsi a pieno titolo all'interno del curriculum e che il lavoro può diventare autentica esperienza "formativa".

Nel modello dell'alternanza, i moduli di formazione che si realizzano a scuola e quelli che si realizzano in azienda rappresentano modalità diverse per acquisire le stesse conoscenze e abilità e per sviluppare le stesse competenze e mezzi attraverso cui si tende a perseguire il profilo educativo, culturale e professionale previsto per il secondo ciclo.

Non si tratta certamente di una strada semplice e numerose sono le condizioni che andranno garantite perché questa forma di integrazione tra scuola e lavoro possa davvero riuscire: l'organizzazione flessibile dei percorsi, l'articolazione di tutti i percorsi in unità di apprendimento certificabili, l'identificazione delle competenze che possono essere sviluppate, la presenza di tutor scolastici e tutor aziendali adeguatamente formati, la

³⁵ Sui temi dell'alternanza scuola-lavoro rinviamo al sito dell'ufficio Scolastico per la Lombardia (www.istruzione.lombardia.it/riforma/altern_doc.htm) davvero ricco di materiali, documenti e riflessioni sulla questione.

costruzione di percorsi che non siano riservati solamente al recupero di soggetti in situazione di svantaggio.

L'incontro con i processi e le pratiche del lavoro e le relative esperienze, possibili non solo nell'Ifp ma anche nel sistema dei licei, dovrebbero essere comunque considerati, almeno per i soggetti rientranti nell'ambito del diritto-dovere, come "...mezzi ed occasioni di apprendimento per il fine di maturare quanto meglio e più possibile la persona dell'allievo: la sua intelligenza critica, la sua volontà, il suo gusto estetico, la sua espressività artistica e linguistica ecc.; non certo fini a cui piegare l'allievo come mezzo, proprio per corrispondere alle esigenze del lavoro"³⁶. Per garantire questo principio, senza negare che anche l'impresa possa riscoprirsi a tutti gli effetti come luogo educativo e formativo, la normativa dispone che la titolarità del progetto formativo in alternanza sia propria delle istituzioni di istruzione o di Ifp. Questo avvicina il "modello" italiano al modello "integrato" proprio dei Paesi mediterranei, che vede la centralità dell'istituzione scolastica o formativa, diversamente dal modello duale tedesco, in cui le imprese da una parte e le scuole professionali dall'altra gestiscono autonomamente la loro parte del percorso formativo.



3. Le integrazioni ad intra

3.1. Integrazione curricolare delle varie attività ed esperienze

Si parla di integrazione anche in riferimento al curriculum, inteso come "...il complesso integrato dell'esperienza scolastica compiuta dallo studente in quanto intenzionalmente rivolta a conseguire il fine della sua formazione"³⁷.

In un senso piuttosto ristretto, l'espressione "integrazione curricolare" si riferiva alle possibilità di integrazione tra i percorsi di istruzione e i percorsi di formazione professionale. Si tratta di una normativa in parte superata dalle innovazioni introdotte dalla Legge 53/2003. Ci limitiamo ad un cenno. Il Dpr 275/00, decreto attuativo dell'obbligo formativo fino al 18° anno di età (che era stato invece istituito dall'art. 68 della legge 144/99 e che viene poi incluso nel "diritto-dovere di istruzione e forma-

³⁶ BERTAGNA Giuseppe, *Il significato della riforma del sistema educativo...*, op. cit., p. 70.

³⁷ SCURATI Cesare, *Pedagogia della scuola*, op. cit., p. 82.

zione” della Legge 53/03) prevedeva la possibilità di “percorsi anche integrati di istruzione e formazione”, realizzabili attraverso convenzioni tra istituti scolastici ed agenzie di formazione professionale o altri soggetti (Art. 7 del Dpr 275/00), distinguendo tra *integrazione curricolare* (percorsi a norma dell’art. 8, comma 5, del Dpr 275/99, che consentono di conseguire contestualmente il diploma di istruzione secondaria superiore e una qualifica professionale) e *arricchimento curricolare* (percorsi a norma dell’art. 9, comma 2, del Dpr 275/99, che consentono di conseguire il diploma di istruzione secondaria superiore arricchito con la certificazione di crediti spendibili nella formazione professionale).

Ma di *integrazione curricolare* si può parlare in senso più ampio e in riferimento a tutti gli ordini di scuola. In questo caso, articolare il principio dell’integrazione significa operare per la costruzione di integrazione tra i diversi momenti dell’esperienza scolastica, fare in modo che le varie esperienze, attività ed azioni che la scuola (e, come abbiamo visto sopra, con questa, anche gli Enti locali, le associazioni, le imprese...) organizza e rende possibili non stiano accanto, prima o dopo quelle propriamente educative, ma ne siano parte *integrante*. Questo vuol dire che, nell’ottica dell’integrazione, non esiste più “extracurricolarità” ma tutto concorre a costruire l’esperienza complessiva che un allievo può vivere e su cui può riflettere all’interno del contesto scolastico³⁸.

Il POF – Piano dell’offerta formativa – e i Piani di studio personalizzati (vero e proprio altro nome del curriculum) diventano gli strumenti principali di questa integrazione, all’interno dei quali trovano composizione armonica e interazione continua gli insegnamenti disciplinari, le esperienze, i laboratori e i progetti.

In questo senso, le competenze personali sono davvero il risultato dell’integrazione di tutte le esperienze di apprendimento che il soggetto ha modo di vivere sia nel contesto scolastico, sia fuori, nell’extrascuola.

3.2. *Integrazione tra le varie dimensioni del soggetto e tra i soggetti*

Dal punto di vista didattico, assumere l’ottica dell’integrazione significa favorire negli alunni l’integrazione e la sinergia tra le diverse dimensioni

³⁸ “... tutto ciò che rientra nella comunicabilità intenzionalmente responsabile di un’istituzione educativa come la scuola... si colloca nel curriculum in senso stretto”. Ibid., p. 85.

(dimensione cognitiva, emotivo-affettiva, corporea, espressiva, relazionale...) e influenzare positivamente "...la percezione di sé come personalità integrata, che si relaziona all'ambiente e agli altri"³⁹.

Per far questo è importante costruire contesti e situazioni di apprendimento ricchi, stimolanti e flessibili, capaci di favorire l'integrazione di possibilità, linguaggi e percorsi diversi e di mettere il soggetto in apprendimento nelle condizioni di esercitare tutte le sue intelligenze e di sviluppare tutte le sue potenzialità.

Il cosiddetto "sfondo integratore" è un utile strumento in tal senso, la struttura che connette le varie esperienze del reale, che consente di attribuire loro un senso e di generare così apprendimenti costruttivi⁴⁰.

Tra le varie dimensioni della persona umana, quella relazionale è particolarmente importante e assolutamente influente anche sull'apprendimento. Costruire integrazione a questo livello diventa essenziale e implica approcci metodologici attivi e collaborativi⁴¹ con la classe e con i gruppi di allievi e dunque una cura particolare del rapporto comunicativo e della qualità relazionale che si instaura tra insegnanti e allievi e tra gli allievi tra di loro.

3.3. Integrazione dei soggetti in situazione di handicap

La scuola italiana è l'unica in Europa che non abbia scuole speciali per soggetti con deficit o disabilità. L'Italia infatti è l'unico paese europeo che, superate le fasi dell'istituzionalizzazione separata e del semplice inserimento, ha operato decisamente la scelta dell'integrazione, per un'effettiva partecipazione di tutti alla vita della scuola. Lo ha fatto già negli anni settanta, in particolare con la legge 517/77 che, nel quadro delle norme per la valutazione dell'alunno nella scuola dell'obbligo, in relazione agli interventi didattici individualizzati, afferma che la scuola "attuа forme di integrazione a favore degli alunni portatori di handicap" (Art. 2, comma 2). Nel 1987, la sentenza n. 215 della Corte Costituzionale

³⁹ PAVONE Marisa, *Valutare gli alunni in situazione di handicap. Aspetti formali e individualizzazione*, Erickson, Trento 1997, p. 60.

⁴⁰ Cfr.: ZANELLI Paolo, *Uno sfondo per integrare. Esperienze di programmazione di situazioni educative*, Cappelli, Bologna 1986, p. 36.

⁴¹ Cfr.: COMOGLIO Mario, CARDOSO Miguel Angel, *Insegnare e apprendere in gruppo, il Cooperative Learning*, LAS, Roma 1996.



le estese l'integrazione alla scuola secondaria superiore. Successivamente, la legge 104/92, "legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate", conferma il principio dell'integrazione secondo il quale

- "È garantito il diritto all'educazione e all'istruzione della persona handicappata" (Art. 12, comma 2);
- "L'integrazione scolastica ha come obiettivo lo sviluppo delle potenzialità della persona handicappata nell'apprendimento, nella comunicazione, nelle relazioni e nella socializzazione" (Art. 12, comma 3);
- l'esercizio del diritto all'educazione e all'istruzione non può essere impedito da difficoltà di apprendimento né da altre difficoltà derivanti dalle disabilità connesse all'handicap (Art. 12, comma 4)⁴².

Nei confronti europei, uno degli aspetti specifici della scuola italiana che interessano maggiormente i colleghi di altri paesi è proprio l'integrazione dei soggetti in situazione di handicap. Possiamo dunque dire che l'integrazione dei disabili, almeno a livello di principio, è una delle parti più avanzate della nostra scuola.

Attorno all'integrazione dei soggetti in situazione di handicap è nata anche l'integrazione col territorio e con le altre istituzioni, di cui ci siamo già occupati sopra, dato che, per una corretta formulazione del Profilo Dinamico Funzionale e del Piano Educativo Individualizzato è indispensabile una collaborazione interdisciplinare in ogni settore: docenti curricolari e docenti specializzati, operatori della ASL e famiglia (l'integrazione dei soggetti con handicap promuove dunque anche una proficua integrazione delle diverse professionalità). Solo una conoscenza puntuale, estesa e approfondita della situazione individuale (deficit ma anche e soprattutto risorse e potenzialità) può infatti consentire di trovare indicazioni operative per poter sviluppare le capacità del soggetto con handicap e per raggiungere i traguardi possibili.

Parlare di integrazione dei soggetti in situazione di handicap nella scuola, inoltre, significa coltivare la consapevolezza che la presenza di alunni con difficoltà psichiche e/o fisiche "...costituisce per tutta la scolaresca un'esperienza costruttiva fatta di rapporti interpersonali e di interazioni da considerare indubbiamente come occasione di crescita e di matura-

⁴² Dell'integrazione scolastica si occupano in maniera articolata gli art. 12, 13, 14, 15, 16 della Legge 104/92.

zione, dalla quale scaturisce che la diversità è una dimensione della persona e non un elemento di emarginazione⁴³.

Un altro aspetto merita una particolare sottolineatura: l'integrazione dei disabili e la cultura connessa a questo tema hanno permesso di arrivare alla personalizzazione e alla valorizzazione della diversità in genere e hanno favorito lo spostamento del focus dell'attenzione dai programmi all'alunno. È anche attraverso l'integrazione dei disabili che questi elementi sono stati recentemente introdotti per tutti. Le riflessioni che scaturiscono dalle situazioni di handicap, anziché portare a modalità "speciali" di programmare e di valutare i percorsi di apprendimento, permettono di capire con maggiore evidenza quello che interessa tutti⁴⁴.

3.4. Integrazione degli alunni stranieri

Il tema dell'integrazione nella scuola di allievi provenienti da altri contesti sociali e culturali ha certo evidenziato lacune ed impreparazioni ma è stato anche un potente fattore di cambiamento, perché ha spinto ad interrogarsi e a cercare soluzioni, tanto che spesso capita di constatare che le scuole migliori sono proprio quelle a più alto tasso di presenza di alunni stranieri. Riportiamo innanzitutto alcuni dati per avere un'idea delle dimensioni del fenomeno⁴⁵:

Anno scolastico	Totale alunni stranieri	Percentuale
a.s. 1998-99	85.522	1,09%
a.s. 1999-00	119.679	1,47%
a.s. 2000-01	154.109	2%
a.s. 2001-02	181.767	2,31%
a.s. 2002-03	232.766	3%
a.s. 2003-04	282.683	3,5%

⁴³ CAJOLA CHIAPPETTA Lucia, *Handicap e valutazione...*, op. cit., p. 31. Cfr. anche CAPPAL Giovanni Michele, *Percorsi dell'integrazione. Per una didattica delle diversità personali*, Franco Angeli, Milano 2003.

⁴⁴ Cfr.: CANEVARO Andrea, *Handicap a scuola: valutazione "speciale" o occasione per migliorare la valutazione di tutti?*, in: *Handicap & Scuola*, n. 7-8, marzo-aprile 1995. In maniera analoga si esprime Marisa Pavone quando afferma che "...l'attenzione portata alle esigenze specifiche della diversità... produce un effetto di diffusione di iniziative analoghe a favore di altri alunni, influenzando la programmazione e la valutazione". PAVONE Marisa, *Valutare gli alunni in situazione di handicap...*, op. cit., p. 85.

⁴⁵ Cfr.: Commissione per le politiche di integrazione degli immigrati. Secondo rapporto sull'integrazione degli immigrati in Italia, 2000: <http://www.mronca.it/Fieri/schede/secondo-rapporto.pdf>.



I dati relativi agli alunni stranieri nelle scuole italiane per l'anno 2003-2004, pubblicati dal Miur⁴⁶, confermano la natura strutturale del fenomeno migratorio con una tendenza allo sviluppo che potrebbe portare, nel 2010, il tasso di presenza degli studenti di nazionalità non italiana al 6% dell'intera popolazione scolastica e cioè al livello dei principali paesi europei, dove la presenza di alunni di nazionalità straniera si è ormai stabilizzata a quote per noi oggi impensabili.

La popolazione scolastica di origine non italiana è un insieme composto di soggetti con caratteristiche personali e percorsi di vita tra loro differenti, che richiedono alla scuola molteplici sforzi di comprensione e di elaborazione di risposte. Sul piano descrittivo le diverse tipologie si possono schematizzare in questo modo:

- bambini di seconda generazione nati in Italia da due genitori stranieri;
- bambini giunti nel nostro paese per ricongiungimento familiare;
- bambini entrati in Italia, soli o con la famiglia, come profughi;
- nomadi o ex nomadi rom e sinti, che non emergono se si considerano solo i dati sulla cittadinanza (possono essere infatti italiani, ex jugoslavi, rumeni).

Per quanto riguarda le provenienze, gli alunni stranieri arrivano da 189 paesi; il 45% dall'Europa (solo meno del 3% dall'UE), il 28% dall'Africa, il 15% dall'Asia, il 12% dall'America; la nazionalità più diffusa è quella albanese (40 mila), seguono il Marocco, l'ex Jugoslavia, la Cina, la Romania, l'ex-Unione sovietica, il Perù, l'Ecuador, le Filippine, la Tunisia; 16 sono le religioni professate oltre quella cattolica; la religione più diffusa è quella musulmana (90 mila).

Per quanto riguarda la distribuzione, due alunni stranieri su tre si trovano in scuole del nord (Milano ne ha 24.500), dove l'incidenza degli stranieri sulla popolazione scolastica complessiva raggiunge il 5%; la provincia con la più alta percentuale di studenti non italiani è però Prato (7,9%); il 20% frequenta la scuola dell'infanzia, il 42% la scuola elementare, il 25% la media inferiore, il 13% la superiore; in questa, il 42% è iscritto agli istituti professionali, il 35% agli istituti tecnici, mentre è scarsa la frequenza nei licei classici o scientifici⁴⁷.

I dati relativi alla distribuzione e quelli relativi ai risultati scolastici (che

⁴⁶ Cfr. la dettagliata indagine del Miur: "Alunni con cittadinanza non italiana - Scuole statali e non statali - A. S. 2003/2004", consultabile sul seguente sito: www.istruzione.it/mpi/pubblicazioni/2004/alunni_non_italiani_04.shtml.

⁴⁷ I dati sono riferiti all'a.s. 2001-02.

sono mediamente meno positivi che per gli italiani, i quali, ad esempio, nella scuola media inferiore risultano promossi per il 96%, contro l'86% degli stranieri, il cui percorso scolastico risulta molto più discontinuo e più esposto al rischio di dispersione, abbandono e insuccesso: il 30% cambia scuola almeno una volta, il 60% è in ritardo anagrafico nel curriculum, contro solo l'8% degli italiani) evidenziano che quella dell'integrazione è ancora più una sfida che una realtà effettiva e consolidata.

La presenza di tanti soggetti stranieri nella scuola spinge comunque chi si occupa di educazione ad accendere i riflettori su una persona plurale. Troppo spesso la persona a cui si è guardato era solo, come direbbe Franco Frabboni⁴⁸, "una metà della luna": una persona che risiede nell'emisfero occidentale, il "nord" del mondo, bianca, maschio, sazia... Raramente si è prestata attenzione alla persona "colorata": povera, femmina, del sud del mondo... È importante che chi si occupa di educazione oggi sappia andare oltre i confini tradizionali, sfidare le colonne d'Ercole, mettersi le ali per incontrare l'altro con il suo volto concreto. L'oggetto di attenzione delle pratiche formative e della riflessione pedagogica deve essere sempre di più la persona a 360°. È questo il presupposto per attivare anche nella scuola un'integrazione che vada oltre il semplice inserimento o la sola accoglienza.

Sul tema dell'integrazione degli alunni di diversa nazionalità e dell'educazione interculturale, in questi ultimi 15 anni, si è avuta una specifica attenzione anche sul piano legislativo e normativo. Qui ci limitiamo a proporre un prospetto sintetico che riassume l'evoluzione della normativa⁴⁹.

Circolare ministeriale n. 205 del 16 luglio 1990	Riguarda l'inserimento degli alunni stranieri e segna l'esordio dell'educazione interculturale in Italia, introducendo tale espressione. Il documento: – fornisce indicazioni per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni immigrati e – pone il tema dell'educazione interculturale come educazione per tutti
Circolare ministeriale n. 73 del 2 marzo 1994	"Dialogo interculturale e convivenza democratica: l'impegno progettuale della scuola": – quadro di ampio respiro, che inserisce il discorso nel contesto della società multiculturale, della prevenzione del razzismo e dell'antisemitismo, dell'Europa e del pianeta...

⁴⁸ Mi riferisco qui ad un intervento del Prof. Franco Frabboni ad un recente Convegno dell'Università degli Studi di Verona sulla Pedagogia interculturale, svoltosi il 9 ottobre 2004 nell'aula magna del Centro Pedagogico per l'Orientamento e la Formazione di Verona.

⁴⁹ Cfr.: FAVARO Graziella, *Capirsi diversi. Interculturalità ed educazione alla comprensione*, in UCODEP – CENTRO DI DOCUMENTAZIONE CITTÀ DI AREZZO, *Intercultura. Riflessioni ed esperienze di educazione interculturale in ambito scolastico*, EMI, Bologna 2004, pp. 24-27.



	<ul style="list-style-type: none"> - introduzione di concetti come quello di "clima relazionale" e "promozione del dialogo"... - indicazioni sulla valenza interculturale di tutte le discipline... - "l'educazione interculturale si basa sulla consapevolezza che i valori che danno senso alla vita non sono tutti nella nostra cultura, ma neppure tutti nelle culture degli altri; non tutti nel passato, ma neppure tutti nel presente o nel futuro. Educare all'interculturalità significa costruire la disponibilità a conoscere e a farsi conoscere nel rispetto dell'identità di ciascuno, in un clima di dialogo e di solidarietà".
Art. 36 della Legge 40/98	Considera «l'attivazione di appositi corsi ed iniziative per l'apprendimento della lingua italiana» tra i mezzi principali per garantire l'effettività del diritto allo studio degli alunni stranieri. Nello stesso articolo si afferma che «la comunità scolastica... promuove e favorisce iniziative volte alla accoglienza, alla tutela della cultura e della lingua d'origine e alla realizzazione di attività interculturali comuni».
Dpr 394/99	<p>"Inserimento degli alunni stranieri":</p> <ul style="list-style-type: none"> - modalità di iscrizione, accoglienza e inserimento dei minori - formazione degli adulti immigrati - diritto/obbligo all'istruzione scolastica - dispositivi e risorse per l'apprendimento della lingua italiana e per la facilitazione dell'accesso alle strutture e al curriculum, anche attraverso intese con gli enti locali, le comunità, le associazioni...
Dpr 275/99	<p>"Regolamento attuativo dell'autonomia scolastica":</p> <ul style="list-style-type: none"> - "gli obiettivi nazionali dei percorsi formativi, funzionali alla realizzazione del diritto di apprendere e alla crescita educativa di tutti gli alunni, riconoscono e valorizzano le diversità" - "È garantito il carattere unitario del sistema di istruzione ed è valorizzato il pluralismo culturale e territoriale".
Legge 53/2003	<p>"Legge delega per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e di formazione professionale"</p> <ul style="list-style-type: none"> - Finalità della scuola è "favorire la crescita e la valorizzazione della persona umana, nel rispetto dei ritmi dell'età evolutiva, delle differenze e dell'identità di ciascuno" (Art. 1) - il principio dell'accoglienza e della valorizzazione delle diversità individuali è affermato a più riprese nei decreti attuativi (ad esempio: Dlg 59/2004, art. 5, comma 1).

Può essere opportuno soffermarsi sull'idea di integrazione presente nella recente Riforma della scuola. Non manca chi osserva che, nell'attuale contesto sociale e politico italiano, siamo di fronte ad una battuta di arresto rispetto ai processi dell'integrazione e dell'interculturalità a scuola⁵⁰. Qui ci limitiamo a qualche considerazione relativa alla presenza di una specifica atten-

⁵⁰ Cfr.: NANNI Antonio – CURCI Stefano, *Buone pratiche per fare intercultura*, EMI, Bologna 2005, pp. 27-38; DEMETRIO Duccio, *Implicazioni interculturali nella ricerca dell'interiorità*, in PORTERA Agostino, *Pedagogia interculturale in Italia e in Europa. Aspetti epistemologici e didattici*, Vita e Pensiero, Milano 2003, pp. 175-187, in particolare 175-178.

zione interculturale nei testi della Riforma. Il termine “interculturale” non appare e quando si parla di diversità individuali o di integrazione, lo si fa prevalentemente in riferimento ai soggetti disabili. Non può non sorgere il sospetto che la dimensione interculturale sia stata trascurata.

Per la verità, analizzando le Indicazioni nazionali, si incontrano riferimenti alla “diversità delle persone e delle culture come ricchezza”⁵¹, anche se in una prospettiva che appare più compensativa che realmente valorizzante la presenza di persone appartenenti a culture diverse. Negli obiettivi specifici di apprendimento relativi all’“educazione alla Convivenza civile”, introdotta dalla Riforma come sintesi delle varie educazioni trasversali presenti nella scuola, si accenna poi all’esigenza di “favorire la conoscenza e l’incontro con culture ed esperienze diverse”⁵². Ma i riferimenti sono comunque sparuti e ben lontani da ciò che un’autentica integrazione esigerebbe: indicazioni per la costruzione di un curriculum davvero interculturale, capace di orientare anche verso una ridefinizione dei contenuti disciplinari in prospettiva interculturale, “...con l’integrazione di fonti, autori, modelli culturali, punti di vista e conoscenze ‘altri?’”⁵³.

Gli aspetti recepiti dalla Riforma che maggiormente si avvicinano alle esigenze di un curriculum integrato ed interculturale sono invece la strategia della personalizzazione, la flessibilità didattica ed organizzativa che essa comporta, la valorizzazione della diversità di stili di apprendimento dei soggetti, l’apertura al territorio.

Graziella Favaro, in un recente contributo⁵⁴, cerca di chiarire che cosa realmente significhi il concetto *multidimensionale* di “integrazione”:

- “...che ha a che fare con l’acquisizione di strumenti e capacità... ma anche con la relazione, la ricchezza e l’intensità degli scambi con gli adulti e con i pari, a scuola e fuori dalla scuola”⁵⁵;
- “significa anche *integrità*, rispetto alla possibilità di esprimere la propria storia, lingua, appartenenza, in un processo dinamico di cambiamento e di confronto che permette a ciascuno, da un lato di non essere ‘ostaggio’ delle proprie origini e, dall’altro, di non dover negare rife-

⁵¹ Cfr. ad esempio gli obiettivi generali del processo formativo contenuti nelle *Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati nella Scuola Primaria*.

⁵² Cfr.: gli obiettivi specifici di apprendimento dell’educazione alla Convivenza civile per la scuola primaria, in particolare quelli relativi all’educazione alla cittadinanza.

⁵³ NANNI Antonio – CURCI Stefano, *Buone pratiche per fare intercultura*, op. cit., p. 37.

⁵⁴ FAVARO Graziella, *Costruire l’integrazione nella scuola multiculturale*, in DEMETRIO Duccio, FAVARO Graziella, *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, Franco Angeli, Milano 2002, p. 169.

⁵⁵ Idem.



- rimenti, differenze, componenti della propria identità per essere accettato e accolto”⁵⁶;
- indica “...un processo che si costruisce giorno dopo giorno attraverso innumerevoli soste, balzi in avanti, ritorni indietro, nostalgie e speranze, timori e entusiasmi”⁵⁷;
 - si riferisce ad “...un progetto intenzionale e non avviene per caso, per forza di inerzia, ma deve essere voluto, seguito, sostenuto con attenzione, amore e *competenza* da tutti i protagonisti dell’incontro”⁵⁸.

3.5. Integrazione tra i docenti: il team

Il lavoro educativo e formativo comporta necessariamente l’integrazione di diverse specifiche competenze. È il tema della collegialità e della competenza nel lavorare in team. Si tratta quindi di “...integrare lo sviluppo professionale nello sviluppo organizzativo della scuola”⁵⁹ e di cogliere la relazione che si crea tra, da una parte, la partecipazione e la collaborazione nella costruzione di rappresentazioni condivise, nella definizione delle finalità educative e nella progettazione dei percorsi e, dall’altra, la percezione di essere valorizzati come docenti. Insomma, un docente che interagisce costruttivamente con gli altri nel suo lavoro educativo, fino a costruire con i colleghi una sorta di interdipendenza positiva e un continuo scambio reciproco di feed-back, è anche un docente che si sente probabilmente valorizzato (e dunque sarà più facilmente valorizzante nei confronti degli alunni) e che percepisce come il lavoro che fa e i rapporti che intesse lo aiutino a crescere.

In questa prospettiva di integrazione, lo sviluppo personale e professionale di ciascun docente si realizza prevalentemente nello scambio reciproco con i colleghi, all’interno di una comunità di pratiche nella quale i membri lavorano in un continuo rapporto di faccia a faccia verso obiettivi comuni, formando un team coeso ed auto-riflessivo⁶⁰.

⁵⁶ Idem.

⁵⁷ Idem.

⁵⁸ Idem. L’autrice, nello stesso contributo, definisce poi in modo estremamente efficace una serie di indicatori che si possono utilizzare per leggere la situazione di inserimento di ciascun allievo straniero e il suo percorso di integrazione. Cfr. *ibid.* pp. 170-171.

⁵⁹ CALIDONI Paolo, *Didattica come sapere professionale*, La Scuola, Brescia 2000, p. 145.

⁶⁰ Cfr.: *ibid.*, p. 146.

3.6. Integrazione tra le varie componenti all'interno della scuola, "comunità che apprende"

Prima che operativamente, a livello di POF (che pure rimane il principale spazio di negoziazione e di condivisione tra insegnanti, studenti, genitori...), l'integrazione va dunque costruita a livello di cultura interna dell'organizzazione scolastica, assumendo il concetto di "comunità" come metafora interpretativa della vita e dell'azione della scuola: "...la scuola va pensata come una comunità educativa capace di progettualità, dotata di sintesi creativa della diversità e ricca di spinta alla crescita umana e culturale di tutti i suoi componenti, sorretta da un'istanza di personalizzazione, di autenticità, di collaborazione e di professionalità"⁶¹.

Mario Comoglio, riferendosi al lavoro di Sergio Giovanni, utilizza il concetto di *comunità che apprende* che "...è un concetto che descrive, contestualizza, giustifica tutto ciò che si fa nella scuola, per educare, per insegnare, per apprendere, per costruire relazioni interpersonali, per distribuire responsabilità, per sviluppare professionalità, per valutare o per fare una supervisione di quanto si realizza. La scuola come 'comunità che apprende' è una comunità di pensiero, una comunità di ricerca, una comunità di valori, una comunità di azione, una comunità di pratica"⁶². Pensarsi, vivere ed agire all'interno della scuola come "comunità che apprende" significa contribuire ad alimentare nella scuola un diffuso senso di integrazione e di interdipendenza reciproca (tra i docenti, tra le discipline, tra i docenti e gli allievi, tra i docenti e i genitori, tra interno ed esterno, tra il locale e il globale...), costruire sinergie tra diversi, ricercare assieme e far crescere costantemente, attraverso continue negoziazioni, lo spazio di una cultura condivisa, cioè di un sistema di idee, di valori (*ethos*) e di passioni (*pathos*), esplicitati e condivisi, che possano orientare le decisioni, i progetti e le pratiche quotidiane.

Costruire integrazione all'interno della scuola significa allora curare particolarmente la qualità dei rapporti interpersonali, della comunicazione e del clima complessivo, coltivare visione e attivare ampi processi di delega: si tratta di fare in modo che le varie componenti della scuola non si percepiscano come esecutori passivi di disposizioni calate dall'alto, ma

⁶¹ SCURATI Cesare, *Pedagogia della scuola*, op. cit., p. 189.

⁶² COMOGLIO Mario, *Prefazione all'edizione italiana* in SERGIO GIOVANNI Thomas J., *Dirigere la scuola, comunità che apprende*, LAS, Roma 2002, p. XIII.



come persone attivamente e responsabilmente coinvolte in un progetto, che hanno la sensazione di far parte di un'avventura umana che permette loro di crescere in quanto persone e in quanto comunità. Del resto, non si può realizzare in modo convincente la svolta verso la centralità del soggetto nei processi di apprendimento, senza costruire, nello stesso tempo, un'organizzazione che assegni veramente centralità alle persone.

4. Conclusione

Come abbiamo visto, l'integrazione può ben essere considerata una feconda e unitaria chiave di lettura dei processi che stanno interessando la scuola italiana. La sua pervasività è tale che si può a ragione parlare di un vero e proprio nuovo paradigma.

La prospettiva dell'integrazione ci rende maggiormente consapevoli che non si tratta semplicemente di sommare i diversi pezzi (istruzione e formazione, scuola ed extrascuola, statale e non statale...) ma di configurare un "...sistema di relazioni possibili che li valorizza e ne rende concretamente realizzabile l'azione convergente e complementare"⁶³. Siamo di fronte ad un sistema aperto, in cui tutte le integrazioni di cui abbiamo parlato sono in qualche modo comunicanti e si implicano a vicenda.

L'apertura del sistema provoca però non poche difficoltà ed evidenzia come la questione di fondo rimanga di carattere culturale: si tratta, come abbiamo più volte affermato, di abbandonare un'idea di scuola autoreferenziale, con quel tanto di sicurezza, stabilità e ripetitività che tale prospettiva comportava, e di muoversi verso un'idea di scuola aperta, in continua trasformazione perché costantemente in interazione, accettando anche l'incertezza e il senso di fragilità che un cantiere mai chiuso porta inevitabilmente con sé.

Una cosa è certa: l'integrazione deve tradursi, ai vari livelli, in un progetto intenzionale. Ce lo dimostra la distanza che, nel concreto, spesso registriamo tra le intenzioni dichiarate e le pratiche. L'integrazione, come abbiamo già affermato, non avviene spontaneamente o per decreto; deve essere tenacemente voluta, sostenuta e perseguita con competenza da tutti i protagonisti che entrano in relazione tra loro.

⁶³ CAMPIONE Vittorio, FERRATINI Paolo, RIBOLZI Luisa (a cura di), *Tutta un'altra scuola...*, op. cit., p. 16.

Bibliografia

- BERTAGNA Giuseppe, *Il significato della riforma del sistema educativo e le scelte culturali ed ordinamentali del Decreto sul secondo ciclo. I problemi di un processo complesso*, in *Rassegna Cnos*, n. 2 (maggio-agosto) 2005, pp. 51-99.
- ID., *Valutare tutti, valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica*, La Scuola, Brescia 2004.
- CAJOLA CHIAPPETTA Lucia, *Handicap e valutazione. La funzione di controllo e di regolazione nel processo formativo degli allievi disabili*, Anicia, Roma 1998.
- CALIDONI Paolo, *Didattica come sapere professionale*, La Scuola, Brescia 2000.
- CAMPIONE Vittorio, FERRATINI Paolo, RIBOLZI Luisa (a cura di), *Tutta un'altra scuola. Proposte di buon senso per cambiare i sistemi formativi*, Il Mulino, Bologna 2005.
- CAPPALÀ Giovanni Michele, *Percorsi dell'integrazione. Per una didattica delle diversità personali*, Franco Angeli, Milano 2003.
- CESARINI Gianfranco, REGNI Raniero, *Autonomia & empowerment. L'educazione e le nuove frontiere dell'organizzazione*, Armando, Roma 1999.
- CICATELLI Sergio, *Conoscere la scuola. Ordinamento didattica legislazione. Guida al concorso per insegnanti di religione cattolica*, La Scuola, Brescia 2004.
- ID., *Un sistema integrato*, in *Religione e Scuola* n. 3 (gennaio-febbraio) 2004, pp. 19-28.
- COMOGLIO Mario, CARDOSO Miguel Angel, *Insegnare e apprendere in gruppo, il Cooperative Learning*, LAS, Roma 1996.
- DEMETRIO Duccio, *Implicazioni interculturali nella ricerca dell'interiorità*, in PORTER Agostino, *Pedagogia interculturale in Italia e in Europa. Aspetti epistemologici e didattici*, Vita e Pensiero, Milano 2003, pp. 175-187.
- FAVARO Graziella, *Capirsi diversi. Interculturalità ed educazione alla comprensione*, in UCODEP – CENTRO DI DOCUMENTAZIONE CITTÀ DI AREZZO, *Intercultura. Riflessioni ed esperienze di educazione interculturale in ambito scolastico*, EMI, Bologna 2004, pp. 17-39.
- ID., *Costruire l'integrazione nella scuola multiculturale*, in DEMETRIO Duccio, FAVARO Graziella, *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, Franco Angeli, Milano 2002, pp. 151-184.
- IMPARA Paolo, *Itinerari pedagogici. Guida alla continuità educativa*, Bruno Mondadori, Milano 2004.
- LANEVE Cosimo, *Elementi di didattica generale*, La Scuola, Brescia 1998.
- NANNI Antonio – CURCI Stefano, *Buone pratiche per fare intercultura*, EMI, Bologna 2005.
- PAVONE Marisa, *Valutare gli alunni in situazione di handicap. Aspetti formali e individualizzazione*, Erickson, Trento 1997.
- SCURATI Cesare, *Pedagogia della scuola*, La Scuola, Brescia 1997-2003.
- SERGIOVANNI Thomas J., *Dirigere la scuola, comunità che apprende*, LAS, Roma 2002.
- ZANELLI Paolo, *Uno sfondo per integrare. Esperienze di programmazione di situazioni educative*, Cappelli, Bologna 1986.