lecostituzionaliste
Novembre 2026

La scuola «è aperta a tutti», ma non è *per* tutti.
Sul decreto "scuola" ed i suoi pregiudizi.

Giuditta Matucci *

1. Il decreto "scuola" in breve.

Il decreto-legge 30 settembre 2026, n. 170 s'inserisce in un ampio progetto di trasformazione che sta interessando da tempo l'intero sistema nazionale d'istruzione. Le iniziative del Ministero dell'Istruzione e del Merito, inaugurate, fra l'altro, dal processo volto a ripensare il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione[1], ambiscono a restituire una scuola capace di venire incontro alla molteplicità dei bisogni che si trovano espressi all'interno delle nostre classi, accogliendo *finalmente* le tante sfide imposte dall'avvento della società multiculturale e, più in generale, della società complessa. Questo, almeno, nelle dichiarazioni che hanno accompagnato, ad oggi, la presentazione delle riforme. Sulla funzionalità delle riforme rispetto agli obiettivi v'è, tuttavia, da discutere: se, infatti, è vero che occorre del tempo per saggiarne gli effetti, non poche sono le perplessità che mi pare di poter sollevare, anche sotto il profilo metodologico.

Quale la forma dell'atto, tanto per iniziare? Il Ministero "Valditara" opta, non per un mero atto amministrativo, ma per un atto avente forza di legge, adottato in via d'urgenza: un scelta che lo stesso Ministro ha rivendicato come necessaria, non tanto, per vero, in relazione alla

[1] D.M. 9 settembre 2025, n. 221, «Regolamento recante indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione».

situazione di urgente necessità come presupposto legittimante, quanto piuttosto in ragione del bisogno di intervenire in maniera cogente, una volta per tutte, arginando il rischio di aggiramenti o deviazioni dalle prescrizioni quali avrebbero potuto profilarsi a fronte di provvedimenti di carattere meramente orientativo qual è certamente la circolare e, con questa, altri atti amministrativi generali.

La scelta, in tutto da valutare nella sua legittimità, trattandosi di provvedimento destinato a trovare applicazione in buona parte a partire dal prossimo anno scolastico, esprime certamente una vasta portata *simbolica*, collocandosi a pieno titolo nella politica promossa dal Governo "Meloni" nei confronti delle migrazioni, interpretate, ancora oggi, come fenomeno di carattere emergenziale, che pone, anzitutto, problemi di ordine pubblico e di sicurezza; ciò detto, esso è, e resta, un atto normativo e, come tale, esprime portata giuridicamente vincolante, impegnando le istituzioni scolastiche ad attivarsi, anzitutto, nella veste di "presidio" sul territorio, sebbene sia indubbio che l'investimento sugli oneri di vigilanza e la conseguente applicazione degli strumenti sanzionatori ecceda i confini entro i quali questo ruolo può, e deve, esprimersi. Lo vedremo nel prosieguo del presente commento.

Rimanendo, per ora, sull'opzione prescelta per dar forma a tale iniziativa, non si può trascurare come l'intera parte sull'integrazione degli studenti stranieri appaia "eccentrica" rispetto all'impianto complessivo del decreto che, nell'assicurare il «regolare avvio dell'anno scolastico 2026/2027», pone una questione invero di lungo periodo che interessa l'Italia dagli anni Sessanta/Settanta per poi crescere esponenzialmente dagli anni Novanta secondo ritmi sensibilmente costanti: prova ne è, tanto per iniziare, la Circolare Ministeriale 26 luglio 1990, n. 205, adottata dall'allora Ministro dell'Istruzione Sergio Mattarella, evocata

polemicamente dalla Presidente del Consiglio, senza rendersi conto, tuttavia, che l'intervento adottato allora appare significativamente diverso da quello proposto dal Governo attuale[2].

Diverso, intanto, è il quadro sistematico e la prospettiva da cui si muovono i due provvedimenti: l'uno, il d.l. 170/2026, si propone dichiaratamente di venire incontro ad esigenze di integrazione ma si muove in un'ottica emergenziale, promuovendo il ricorso a strumenti di vigilanza e di tipo sanzionatorio e evitando, in generale, richiami all'autonomia scolastica, che ben potrebbe far valere, invero, l'esperienza progettuale e di ricerca delle scuole, a partire dalle sinergie costruite sul territorio; l'altra, la C.M. 205/1990, si propone di orientare gli istituti nell'assolvimento degli obiettivi di inclusione, rimanendo in una cornice che promuove la valorizzazione della lingua e della cultura d'origine ed i percorsi di educazione interculturale.

Il patrimonio linguistico (e culturale) *altro* è, nel caso del decreto "scuola" 2026, una forma di ostacolo all'integrazione, mentre l'apprendimento dell'Italiano diventa oggetto di vera e propria *coazione*: per lo studente e per la sua famiglia, vincolata ad intraprendere un percorso di acquisizione, pena l'applicazione di una multa. Diversamente, nella Circolare "Mattarella", il processo di apprendimento della lingua italiana come lingua veicolare avviene all'interno di un percorso che promuove e valorizza il retroterra linguistico (e culturale) dello studente, favorendo lo scambio di sguardi all'interno del contesto scolastico, com'è

[2] Se è pur vero che la valutazione circa la situazione d'urgente necessità rientra nella discrezionalità politica del Governo, è altrettanto vero che il decreto-legge «non può essere adottato in assenza di presupposti legittimanti, e la relativa disciplina non può prescindere dal collegamento funzionale con tali presupposti, quali condizioni di validità dell'atto e dei relativi provvedimenti» (così, A. Morrone, *Fonti normative. Concetti generali, problemi, casi*, III ed., Bologna, Il Mulino, 2026, 204).

proprio dell'approccio interculturale. A nulla vale richiamare a difesa dell'attuale provvedimento la disciplina e le linee guida sull'insegnamento dell'educazione civica e le *Nuove Indicazioni per il curricolo*, adottate dal MIM: l'intento, pur espressamente dichiarato, di promuovere il dialogo fra culture appare chiaramente smentito dall'ispirazione marcatamente eurocentrica dei contenuti e da affermazioni che tradiscono la propensione a salvaguardare quell'egemonia culturale che si fonda sul postulato della superiorità dell'Occidente nei confronti delle realtà *altre*[3].

Due le misure principali introdotte dal decreto n. 170 nell'intento dichiarato di promuovere l'integrazione degli «studenti stranieri»: l'una, prevista dall'art. 12, interviene direttamente sull'acquisizione della lingua, impegnando la scuola a segnalare ai servizi sociali i casi in cui «persistenti barriere linguistiche» degli esercenti la responsabilità genitoriale «ostacolano l'integrazione scolastica e lo sviluppo del percorso educativo e formativo, ovvero incidono sul comportamento del minore nel contesto scolastico o sull'osservanza degli impegni assunti dalle famiglie con il Patto di corresponsabilità educativa»; l'altra, prevista dall'art. 13, fissando nella misura del 30%, salvo deroghe, la quota massima di studenti di cittadinanza non italiana presenti all'interno di ciascuna classe, sì da «garantire un'equilibrata composizione», «funzionale alla qualità dell'azione educativa e didattica» e «alla piena fruizione del diritto allo studio» degli interessati.

[3] A introduzione della questione, fra gli altri, G. Matucci, *La scuola della Costituzione e i rischi dell'assimilazionismo "implicito"*, in D. Ianes (a cura di), *Credere, obbedire, insegnare. Voci critiche sulle indicazioni Nazionali 2025 per il primo ciclo di istruzione*, Trento, Erickson, 2025, 105 ss., e Id., *Dalle parole ai diritti. Nuovi itinerari in tema di educazione interculturale*, in *Federalismi.it* n. 4/2026, Special Issue *Universal Design for Education. Prospettive giuridiche per una nuova concezione di educazione interculturale*, a cura di F. Biondi Dal Monte, G. Matucci, D. Strazzari, 1 ss.

Al netto delle confusioni ingenerate dall'uso del lessico che parla indiscriminatamente di studenti «stranieri» per poi porre al centro la questione della lingua, ciò che ci si propone di fare in queste brevi note è cercare di riflettere, anzitutto, sulla coerenza delle misure previste rispetto ai fini di inclusione scolastica.

2. La lingua fra identità e integrazione.

Se è indubbiamente vero che l'acquisizione della lingua veicolare appare una condizione preliminare e indispensabile per l'apprendimento e la socializzazione, non può, né deve, essere trascurata una premessa fondamentale, condivisa nel dibattito pedagogico e sociolinguistico, ovvero quella secondo cui il processo di elaborazione linguistica deve comunque appoggiarsi sull'idioma originario[4]. Non è pensabile, dunque, come spesso è suggerito a scuola e come in parte sembra trapelare dal tenore del decreto, imporre agli studenti e alle loro famiglie di evitare l'utilizzo della lingua d'origine per favorire l'acquisizione della lingua italiana. Le famiglie, che certamente hanno interesse all'apprendimento

[4] Fra gli altri, si veda la letteratura citata nel documento redatto dalla Società Italiana di Didattica delle Lingue e Linguistica Educativa (DILLE), nella persona del suo Presidente, Matteo Santipolo, e pubblicato lo scorso 30 settembre sul sito di divulgazione scientifica *Linguisticamente*: J. Cummins, *Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children*, in *Review of Educational Research*, 49(2), 1979, 222 ss., e, più di recente, C. Law, S.S. Yeung, V. Yip, *A scoping review of translaguaging in the home learning enviroment: parental beliefs, impacts, and future directions*, in *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 2026, 1 ss. Cfr., in prospettiva pedagogica, G. Favaro, *Tante lingue, una storia. Alunni immigrati tra L2 e lingue d'origine*, in G. Favaro, L. Luatti (a cura di), *L'intercultura dalla A alla Z*, Milano, Franco Angeli, 2004, 273 ss.; Id., *A scuola nessuno è straniero. Insegnare e apprendere nella classe multiculturale*, Firenze, Giunti, 2011; Id. (a cura di), *Due parole al mondo. L'italiano dei bambini stranieri*, Bergamo, Edizioni Junior, 2011, e Id., *Parole, lingue e alfabeti nella classe multiculturale*, in *Italiano LinguaDue* 1/2012, 251 ss.

dell'Italiano, devono poter continuare a parlare la loro lingua all'interno delle mura domestiche e ben avrebbero diritto a che la lingua d'origine venisse valorizzata a scuola, al di là delle esperienze di carattere meramente laboratoriale che si svolgono occasionalmente all'interno della programmazione didattica e educativa. Un contesto scuola che continua a privilegiare lo studio delle lingue europee ed ignora le lingue *altre* contribuisce ad avvalorare la convinzione, da parte degli studenti e delle famiglie migrate nel nostro paese, che tutto ciò che appartiene al loro retroterra culturale vale "meno", con conseguenti, e inevitabili, ripercussioni sul piano psicoemotivo. La gerarchia "ingiusta" di cui parla il Maestro Franco Lorenzoni è più di una mera percezione soggettiva: è un sentimento condiviso da chi entra nel nostro paese, rischiando di tramutarsi in una grave forma di frustrazione che si ripercuote nel modo di stimare sé stessi e di gestire la relazione con gli altri[5]. Ben due, a questo stadio, sono, dunque, le criticità della disciplina: l'assunto, confutato dalla dottrina, per cui l'acquisizione del nuovo idioma parrebbe favorita dalla sostituzione della lingua nuova alla lingua d'origine, e il difetto di sistema che continua a considerare le lingue straniere, diverse da quelle praticate nel mondo occidentale ed europeo, come un *minus*, in dispregio degli studi che valorizzano, all'opposto, il pluralismo linguistico in un'ottica atta a comprendere la varietà e molteplicità degli idiomi presenti nelle nostre classi[6].

[5] F. Lorenzoni, *Perché è importante dare dignità alle lingue madri nella scuola*, Sezione Notizie di *Internazionale.it*, 21 febbraio 2024.
[6] Cfr., nella prospettiva giuridica e pedagogica, F. Biondi Dal Monte, *Lingua e percorsi di inclusione degli studenti con* background *migratorio*, e M. Ferrari, *Lingue e linguaggi plurali per un'educazione inclusiva alla nostra comunità umanità*, entrambi in G. Matucci (a cura di), *Lingua. Fra identità e integrazione*, Roma, Carocci, 2025, rispettivamente 33 ss. e 69 ss.

V'è poi un altro automatismo che vizia all'origine la normativa appena licenziata e che appare in qualche misura connesso al precedente: l'ammissione della possibilità che l'ignoranza della lingua italiana da parte della famiglia possa causare *ex se* la mancata integrazione scolastica del figlio, sul piano comportamentale e degli apprendimenti. La famiglia, dunque, diventa responsabile *in via esclusiva* dell'insuccesso formativo del figlio e dei suoi problemi di condotta: per di più, a causa della mancanza di conoscenza della lingua. Supposizione che, così espressa, suona quantomeno come una semplificazione: si tratta di problemi assai più complessi che meritano di essere affrontati con uno sguardo più ampio, che non perda la visione d'insieme, essendo la scuola agenzia educativa, come lo è la famiglia, per intendersi. Le difficoltà nell'apprendimento di una lingua possono derivare da fattori molteplici, non ultima la mancata formazione degli insegnanti che debbono poter veicolare i contenuti a tutti, e a ciascuno, all'interno della classe. Manca, dunque, una specifica preparazione in tal senso fra i docenti curricolari, fatta eccezione per i docenti di lingua italiana L2, per i quali il decreto-legge 31 maggio 2024, n. 71[7], aveva già previsto la programmazione di posti da bandire a concorso in rapporto al fabbisogno, limitandone, tuttavia, la previsione con riferimento alla scuola secondaria: scelta, a mio avviso, irragionevole o perlomeno incongrua, considerato che il numero degli studenti con vissuto migratorio che accede al ciclo secondario (superiore), per poi concludere gli studi col diploma, è comunque inferiore a quello degli studenti che frequentano il

[7] Su cui C. Galbersanini, *Alcune osservazioni sul tema dell'inclusione scolastica degli alunni stranieri alla luce dell'art. 11 del decreto legge n. 71 del 31 maggio 2024*, in *Osservatorio AIC* 3/2025, 75 ss.

primo ciclo[8]. Occorre, dunque, investire anche nella prima fase del percorso scolare attraverso il rafforzamento della quota dei docenti specializzati, senza, tuttavia, trascurare il bisogno che *tutti* i docenti debbono poter sviluppare competenze metacognitive e metalinguistiche adeguate.

Quale sarebbe, poi, la conseguenza dell'accertamento dell'eventuale corresponsabilità dei genitori e della famiglia non parlante Italiano? L'obbligo, per le istituzioni scolastiche, di segnalazione ai servizi sociali, sì che possano elaborare un progetto personalizzato di sostegno alla genitorialità e l'avvio della famiglia ad un corso gratuito di alfabetizzazione e di apprendimento della lingua italiana. La famiglia "colpevole" di non sapere l'Italiano viene, dunque, coartata a intraprendere un percorso di supporto all'esercizio delle funzioni genitoriali ed un corso di lingua (e, per giunta, in caso di mancato svolgimento subisce l'applicazione di una sanzione amministrativa). Tutto questo, sotto l'egida del principio dell'alleanza educativa tra scuola e famiglia, che, tuttavia, viene reinterpretato in senso "forzoso", tralasciando, al solito, la complessità che sovente caratterizza queste realtà familiari, spesso in situazioni di disagio incompatibili certamente con l'investimento in percorsi di formazione personale e talvolta anche con l'assolvimento delle funzioni ordinarie che competono a un genitore: l'eccezione che giustifica l'impedimento deve essere comunque documentata, con conseguente aggravio degli oneri già incombenti sulle famiglie stesse. Senza considerare, peraltro, la dimensione culturale della condotta,

[8] Cfr. i dati analizzati in G. Demaio, F. Di Lecce, *Gli studenti di origine immigrata nella scuola italiana: protagonisti ancora rimossi*, in Centro Studi e Ricerche IDOS (a cura di), *Dossier statistico immigrazione 2025*, Roma, Centro Studi e Ricerche IDOS, 2025, 196 ss.

giacché la mancata partecipazione può dipendere, fra l'altro, da riserve mentali rispetto ai modi e agli spazi dell'accoglienza: sicché, a muoversi in un'ottica davvero inclusiva, sarebbe quantomeno opportuno immaginare di mettere a disposizione delle istituzioni scolastiche la figura del mediatore linguistico e culturale[9].

Siamo alle solite, insomma: l'ordinamento continua a pretendere da parte dello studente (e della sua famiglia) uno sforzo di adattamento ad un ambiente educativo tarato su standard che non tengono conto dei bisogni di tutti[10], ma, fatta eccezione per i fondi stanziati a contenimento del fenomeno della dispersione scolastica e a supporto delle politiche per l'inclusione, non si riflette mai sull'esigenza di (ri)progettare la scuola e la programmazione didattica ed educativa per far fronte alla super-diversità delle nostre classi[11].

Nella transizione che stiamo attraversando dalla società monoculturale e monolingue alla società multiculturale e plurilingue, è

[9] Una riflessione in tal senso era stata già espressa da S. Machetti, R. Siebetcheu, *Che cos'è la mediazione linguistico-culturale*, Bologna, Il Mulino, 2017, 90 s., a proposito della C.M. 8 gennaio 2010, n. 2, adottata dall'allora Ministro dell'Istruzione Mariastella Gelmini.

[10] Cfr. con D. Ianes, G. Augello, *Gli inclusioscettici. Gli argomenti di chi non crede nella scuola inclusiva e le proposte di chi si sbatte tutti i giorni per realizzarla*, Trento, Erickson, 2019, 60, per cui si profila l'idea che il curricolo scolastico ufficiale contenga in sé elementi di «disabilitazione» (*disabled curriculum*), vale a dire aspetti di scarsa flessibilità e capacità di adattamento ai bisogni di ciascuno e, in particolare, ai bisogni educativi speciali, in quanto «sviluppato e progettato come se gli studenti fossero omogenei». In realtà, «lo "studente medio" è un mito, perché le differenze sono la norma».

[11] Più ampiamente, G. Matucci, *Inclusione*, in Q. Camerlengo (a cura di), *Inclusione. Convivere nella diversità*, Roma, Carocci, 2026, 19 ss., e Id., *La Constitución italiana y el dilema de la diversidad en la escuela*, in R.L. Canosa Usera, E. Ferrer Mac Gregor, G. Polizzi (coord.), *Pluralismo educativo y Derechos fundamentales*, Valencia, Editorial Tirant Lo Blanch, 2026, 51 ss. Sul concetto di superdiversità, D. Zoletto, *Superdiversità a scuola. Testi e linguaggi per educare nelle classi ad alta complessità*, Brescia, Morcelliana/Scholé, 2023.

indispensabile, per dirla con Paolo Caretti, che la lingua cerchi di contemperare due esigenze fra loro apparentemente antitetiche: la funzione culturale e identitaria e quella integrativa[12]. La storia del nostro paese svela come, dapprincipio, a partire dalla scuola e dalla televisione, vi fosse l'obiettivo di rafforzare l'Italiano come lingua veicolare comune, a sacrificio, però, della salvaguardia del patrimonio multiculturale e plurilingue che caratterizzava la nostra penisola. Ciò, nonostante la pur frammentaria disciplina legislativa dettata in attuazione dell'art. 6 Cost., a tutela delle minoranze linguistiche (storiche)[13]. Oggi ci troviamo, ancora, nella situazione in cui, nella consapevolezza della priorità di promuovere l'acquisizione della lingua italiana quale mezzo di comunicazione fra le genti, si assiste, tuttavia, all'esasperazione della funzione culturale e identitaria della lingua, sempre più oggetto di obbligo che di diritto, in dispregio delle esigenze di accoglienza e di assicurazione di una pacifica convivenza[14]. La lingua degli *altri* è vista come «svantaggio», come ostacolo all'integrazione scolastica e sociale[15], e, quando entra a scuola, l'approccio seguito è ancora quello *essenzialista*[16]: lingua e cultura sono espressione delle identità nazionali e l'educazione interculturale si riduce a raffronto fra lingua e cultura *target* e lingue e culture presenti all'interno

[12] P. Caretti, *Lingua*, in G. Matucci (a cura di), *Lingua. Fra identità e integrazione*, cit., 19 ss.
[13] *Ivi*, 23.
[14] *Ivi*, 25. Per una riflessione nella più ampia prospettiva dei diritti della maggioranza, si veda G. Cavaggion, *I diritti della maggioranza nel costituzionalismo contemporaneo. Possibili derive illiberali della difesa dell'identità nazionale*, Torino, Giappichelli, 2025, 184 ss.
[15] G. Matucci, *Presentazione. La lingua come fattore culturale e identitario*, in Id. (a cura di), *Lingua. Fra identità e integrazione*, cit., 11 ss.
[16] C. Borghetti, *Il concetto di 'cultura' e l'educazione linguistica interculturale*, in C. Piciocchi, D. Strazzari (a cura di), *Percorsi interculturali*, Trento, Università degli Studi di Trento, 2023, 27 ss.

delle classi, quasi fossero irrimediabilmente statiche e separate, insuscettibili di trasformarsi nel tempo, seguendo una propria dinamica; la conseguenza è che le differenze (o le affinità) linguistiche e culturali fra i "gruppi" vengono enfatizzate, a discapito di altre (generazionali, sociali, di genere…), alimentando, così, il rischio di pregiudizi e stereotipie e tralasciando la pluralità delle appartenenze che caratterizza molti studenti e le loro famiglie (che ben potrebbero, secondo il pensiero di Francesco Remotti, valorizzare le molteplici «somiglianze»[17]).

In definitiva, almeno per questo profilo, mi pare che, a fronte degli intenti dichiarati a più riprese di promuovere una scuola inclusiva, aperta al dialogo interculturale, ci si trovi di fronte all'ultimo di una serie di provvedimenti volti, all'opposto, ad imporre una sorta di assimilazionismo "implicito", che filtra attraverso l'esaltazione della cultura e della lingua dominante e il sacrificio forzoso e forzato dei tanti patrimoni che pur si trovano rappresentati all'interno delle nostre classi[18].

3. Il tetto del 30% e gli obiettivi di riequilibrio delle classi.

Altra misura che si regge, del pari, su un automatismo tutto da verificare è quella che impone di non oltrepassare la quota del 30% degli studenti «stranieri» all'interno delle classi, scelta motivata da ragioni di

[17] F. Remotti, *Somiglianze. Una via per la convivenza*, Bari-Roma, Editori Laterza, 2022, e, più di recente, Id., *Identità*, in G. Matucci (a cura di), *Identità. Crisi di un concetto?*, Roma, Carocci, 2025, spec. 54 ss.

[18] Cfr., sul punto, quanto già sostenuto in G. Matucci, *La scuola della Costituzione e i rischi dell'assimilazionismo "implicito"*, cit., 105 ss. Nell'economia della trattazione non è consentito riflettere qui della complessa questione delle sanzioni imposte a chi partecipi alle attività curricolari ed extracurricolari a volto coperto o con capi di abbigliamento tali da impedire il riconoscimento del volto. Per una ricostruzione puntuale ed accurata dell'uso del velo islamico, intanto, si rinvia a C.B. Ceffa, *L'aspetto del velo. L'esibizione del copricapo islamico in Europa fra convivenza multiculturale e Stato costituzionale*, Milano, Franco Angeli, 2022.

equilibrio e di funzionalità rispetto alle garanzie di diritto allo studio e all'integrazione degli interessati. La questione, per vero, non è inedita, giacché, come si è premurata di ricordare la Presidente del Consiglio, la già citata Circolare "Mattarella" del 1990 fissava in 5 il numero massimo di studenti stranieri per classe e così anche la già citata C.M. 2/2010, che fissava proprio nella misura del 30% la percentuale degli studenti stranieri per classe per favorire una più equilibrata di distribuzione negli istituti del territorio.

Non v'è dubbio che fissare dei criteri dall'alto, seppur nel rispetto dell'autonomia scolastica, possa rispondere all'esigenza di favorire una composizione delle classi più equilibrata e meglio capace di rispecchiare quella che è la società nel suo complesso. Il rischio potrebbe essere, infatti, che, dietro pressione delle famiglie, alcune scuole finiscano col concentrare gli studenti stranieri in alcune sezioni, creando così delle sezioni "protette", quasi delle isole "felici", dove gli studenti italiani possano intraprendere il loro percorso formativo senza subire interferenze o presunti "rallentamenti" derivanti dalla presenza di situazioni complesse, difficili da gestire[19]. D'altro canto, l'inserimento di tale misura all'interno di un provvedimento di tal fatta potrebbe far sorgere il sospetto che, al contrario, il tetto sia fissato proprio con l'intento

[19] «La classe», osserva G. Zagrebelsky, *La lezione*, Torino, Giulio Einaudi Editore, 2022, 82, «è una società in miniatura che non vive in una bolla, bensì in rapporto con la società in generale. La preannuncia. La costruzione di una classe può essere vista come una prefigurazione, una promessa, un'immagine della società che vogliamo costruire, competitiva, discriminatoria, violenta, oppure cooperativa, ugualitaria, amichevole. Dunque, in ogni caso, nel bene e nel male, è un contributo all'opera di edificazione sociale. In un certo senso, è un tassello politico. Non è, però, immune dalle influenze esercitate dagli "ambienti" in cui questo tassello è inserito: dalle famiglie, dalle religioni, dalla politica, dalla cultura d'insieme. Di conseguenza, l'autonomia delle strategie educative a disposizione della scuola è comunque limitata, nel bene e nel male».

di proteggere gli studenti italiani dalle "contaminazioni" che potrebbero derivare loro dal contatto con gli studenti di origine straniera: sì da ridurre al minimo il rischio di interferenza e, con ciò, il timore del cosiddetto *white flight*, ovvero la fuga degli studenti "bianchi" da scuole ritenute "difficili" proprio in ragione del tipo di utenza che le frequenta[20].

V'è poi un altro dubbio che assale a prima lettura: fino a che punto la concentrazione degli studenti stranieri in classe rappresenta un limite all'apprendimento dell'Italiano e degli apprendimenti in generale (perché di questo si tratta)? Su questo, per vero, non vi sono posizioni univoche: lo ricorda, ancora, il documento redatto dalla Società Italiana di Didattica delle Lingue e Linguistica Educativa (DILLE). Secondo il Rapporto OCSE PISA 2025, non esistono dati certi a riprova che gli studenti con *background* migratorio conseguano risultati peggiori dei loro coetanei non immigrati: le statistiche non sono significative[21]. D'altro canto, secondo Pia Schilling e Lisa Sofie Höckel, a sostegno della tesi secondo cui l'alta concentrazione di studenti stranieri recherebbe con sé un impatto negativo a livello di apprendimenti qualche prova c'è, soprattutto quando provengano dal medesimo paese o appartengano a uno stesso gruppo etnico-linguistico[22]. Ciò detto, una soglia numerica non può essere *da sola* garanzia del successo formativo dei discenti: al

[20] Per una ricostruzione delle questioni connesse all'inserimento scolastico degli studenti con vissuto migratorio, F. Biondi Dal Monte, S. Frega (a cura di), *Per l'uguaglianza sostanziale tra i banchi di scuola. Immigrazione, inclusione e contrasto alla dispersione scolastica*, Milano, Franco Angeli, 2023. Cfr., ancora, C. Galbersanini, *Alcune osservazioni sul tema dell'inclusione scolastica degli alunni stranieri alla luce dell'art. 11 del decreto legge n. 71 del 31 maggio 2024*, cit., 75 ss.

[21] OCSE, *PISA 2025 Results*, I. *Future-Ready Students*, Paris, OECD Publishing, 2026, 69.

[22] P. Schilling, L.S. Höckel, *Starting off on the right foot. Language learning classes and the educational success of refugee children*, in *The Economic Journal*, 136(676), 2025, 1219 s.

di là del *quantum*, ovvero dei numeri, occorre riflettere sul *quomodo*, cioè sulle condizioni che favoriscono il raggiungimento degli obiettivi di competenza e, in generale, il benessere degli studenti.

Così, se si vuole agire in una direzione preventiva, che sia davvero in grado di promuovere gli apprendimenti a partire dall'acquisizione della lingua, favorendo, nel contempo, la costruzione del senso di appartenenza alla comunità scolastica, s'impongono investimenti sul piano formativo e strutturale. Occorre, come già sostenuto in altra sede, ripensare i corsi di formazione degli insegnanti curricolari e di sostegno in funzione della molteplicità dei bisogni che si trovano espressi nelle nostre classi, sì che tutti, nessuno escluso, abbiano le competenze necessarie per farvi fronte. La formazione nell'insegnamento dell'Italiano L2 può senz'altro continuare ad essere l'oggetto di un percorso specialistico che abiliti a questo ruolo, ma con l'intento prioritario di affidare ai professionisti ruoli di coordinamento all'interno degli istituti[23].

4. In sintesi.

Tornando, dunque, all'interrogativo iniziale: come vanno lette queste misure? Vi sono dei profili di illegittimità costituzionale? I profili d'interesse sotto la lente della Costituzione, per la verità, sono molteplici. Ragioni di economia espositiva impongono, tuttavia, di prediligerne uno su tutti: il diritto a un'istruzione inclusiva (e di qualità), diritto che, oltre ad essere sancito nella Costituzione italiana e nelle carte internazionali ed europee, rappresenta, altresì, l'oggetto del Goal n. 4 dell'Agenda ONU 2030.

[23] Cfr., in una prospettiva più ampia, G. Matucci, *Inclusione*, cit., 19 ss.

Ebbene, ogni riflessione che muova da questa prospettiva presuppone, a mio avviso, una premessa necessaria: l'inclusione è un principio etico-giuridico e pedagogico e, come tale, va realizzato[24]. Se, tuttavia, esiste un vincolo nell'*an*, non v'è invece un vincolo nel *quomodo*: la scelta su come va attuato questo principio viene rimessa agli Stati. La Corte EDU, che pur esclude ogni forma di segregazione scolastica di matrice etnico-razziale, in violazione del principio di non discriminazione, ritiene sia nella discrezionalità degli ordinamenti di individuare le modalità di realizzazione di questo obiettivo[25]. Non è un caso che, per questo aspetto, si registrino significative differenze all'interno dello scenario europeo, anche in nome di quell'inclusioscetticismo che interessa parte del dibattito scientifico[26].

L'inclusione va intesa, inoltre, come *processo* (o, meglio, come una fase di tale processo): come ribadito dall'UNESCO, «inclusion has to be seen as a neverending search to find better ways of responding to student diversity. It is about learning *how* to live with difference and learning *how*

[24] Sulla genesi del principio di inclusione scolastica e sociale, M. Falanga, *Il principio di inclusione sociale e suo riverbero nella materia pubblica istruzione*, in *Federalismi.it* n. 32/2022, Special Issue *Diritto all'istruzione e inclusione nelle scuole dopo la pandemia. Quali diseguaglianze, quale autonomia?*, a cura di S. Baroncelli, 138 ss.
[25] Fra le ultime, Corte EDU, Sezione Prima, Szolcsán c. Ungheria, ric. 24408/16, 30 marzo 2023, su cui G. Matucci, *La segregazione scolastica dei Rom di fronte alla Corte EDU. Spunti di riflessione sui limiti del margine di apprezzamento in tema di educazione inclusiva*, disponibile *online* sul Blog di *Diritti comparati*, 21 giugno 2023, e Id., Salay c. Slovacchia, ric. 29359/22, 27 febbraio 2025.
[26] Su cui D. Ianes, G. Augello, *Gli inclusioscettici. Gli argomenti di chi non crede nella scuola inclusiva e le proposte di chi si sbatte tutti i giorni per realizzarla*, cit., e, più di recente, D. Ianes, B. Zagni, S. Dell'Anna, *Beyond good intentions: addressing the triple challange of inclusive educational systems*, in *International Journal of Inclusive Education* 2026, 1 ss.

to learn from difference»[27] (corsivo mio). Che si adottino riforme e che si possa mutare prospettiva è parte dell'itinerario volto ad esplorare le possibili risposte ai bisogni sociali emergenti: una storia *infinita* che non deve smarrire, tuttavia, la meta. Su questo soccorre la Costituzione: gli artt. 2 e 3, secondo comma, promuovono un processo di trasformazione sociale che vede nell'istituzione scolastica una delle principali agenzie di attivazione; la scuola «è aperta a tutti» e lo è se, e in quanto, assicura, a tutti e a ciascuno, il *pieno* sviluppo della propria personalità, del proprio potenziale umano, e l'*effettiva* partecipazione sociale[28].

Per perseguire tale obiettivo, non basta eliminare le barriere: occorre fare un passo *oltre*. Occorre, cioè, un radicale cambio di prospettiva, che,

[27] UNESCO IBE - International Bureau of Education, *Reaching out to all learners*, Geneva, UNESCO IBE, 2016, 13. Cfr., altresì, la versione da ultimo pubblicata nel 2021, disponibile sul sito istituzionale dell'IBE.

[28] Un corollario, questo, se si vuole, del carattere democratico dell'ordinamento. A chi entra a scuola «si apre un mondo, per così dire: se fuori c'è disuguaglianza e contrapposizione di classe, etnica, di fede e di cultura, dentro – in questa logica e in tale spirito – si è accolti e ci si mescola a prescindere da caratteristiche individuali e sociali, che semmai costituiscono non impedimenti a comunicare, ma un tessuto pluralistico indispensabile a un proficuo scambio di esperienze utili a crescere assieme. Letta nel suo significato più profondo, la formula [la scuola è aperta a tutti] significa […] che "la scuola non deve escludere nessuno", dove il termine "inclusione" va preferito a "integrazione", perché il primo individua un processo in cui l'accedere a una realtà preesistente cambia sia quanti vi si trovano, sia quelli che chiedono di avervi ingresso, mentre nel secondo viene chiesto di omologarsi a chi chiede l'ammissione alla realtà già costruita» (S. Prisco, *La scuola nella Costituzione tra inclusione e merito. La virtù del lievito madre e l'esigenza di leale collaborazione*, in M. Baldacci, A. Titone (a cura di), *Dal merito al diritto all'istruzione. Per una scuola della Costituzione*, Milano, Franco Angeli, 2024, 81). Per un'ampia riflessione fra scuola, educazione e principio democratico, nella letteratura più recente, M. Ferrari, *Educazione*; S. Baroncelli, *L'educazione come spazio ed estensione di diritti e libertà*, e G. Laneve, *Educazione è Costituzione (e viceversa)*, tutti in Q. Camerlengo (a cura di), *Educazione. Un concetto plurale*, Roma, Carocci, 2025, rispettivamente, 17, 65 e 87, e F. Angelini, *Costituzione e scuola democratica fra autonomia e merito*, Napoli, Editoriale Scientifica, 2025.

in attuazione del principio della progettazione universale già sancito dall'art. 2 della Convenzione ONU dei diritti delle persone con disabilità (suscettibile, ritengo, di applicazione trasversale), stimoli il ripensamento degli ambienti educativi e di vita in una direzione che sia davvero capace di favorire la pacifica convivenza fra tutte, e *ognuna*, le istanze presenti all'interno della realtà sociale[29].

La questione, allora, non riguarda tanto il tetto del 30%, che potrebbe, se mai, porre problemi di concreta applicabilità, e non riguarda nemmeno, al netto degli automatismi e delle criticità rilevate, l'esigenza di rafforzamento dei percorsi di apprendimento della lingua veicolare comune. Ciò che rileva è la cornice in cui tali misure si inseriscono: una cornice che spinge, ancora una volta, verso l'omologazione e l'assimilazionismo, in dispregio del pluralismo culturale e linguistico[30] e non tiene conto delle esperienze di progettazione virtuosa presenti sul territorio, a danno dell'autonomia scolastica[31].

Il concetto di inclusione presuppone una posizione di *asimmetria* fra chi si trova in una posizione di privilegio e decide arbitrariamente chi e come deve essere incluso e chi, invece, trovandosi in una posizione di svantaggio, diventa destinatario di tale processo. Ripensare gli ambienti

[29] G. Matucci, *Inclusione*, cit., 19 ss.
[30] Lungimiranti, in tal senso, le parole espresse da C. Laneve, *Parole per educare*, Brescia, Editrice La Scuola, 1994, 84, a proposito della parola intesa come «via per l'incontro-scoperta dell'altro»: «usare, sì, una lingua veicolare, ma sempre pronti a utilizzare la propria lingua evitando la banalizzazione, il riduzionismo, l'alienazione. In questa prospettiva, […] non è sufficiente per essere uomini – e cittadini del mondo – essere *tra* gli altri; occorre essere *con* gli altri».
[31] Senza che ciò voglia dire, naturalmente, assecondare la tendenza di alcuni istituti a configurarsi come isole ad alta omogeneità socio-culturale, rifacendoci al pensiero di D. Katzenbach, J. Schroeder, *Ohne Angst verschienden sein können: Über Inklusion und ihre Machbarkeit*, in *Zeitschrift Für Inklusion*, 2(1), 2009, giacché questo rischierebbe di dar luogo a "scuole-ghetto", fenomeno che è nell'interesse dell'intera società combattere.

educativi e di vita esige, in tal senso, un coinvolgimento *attivo* di tutte le istanze presenti all'interno della comunità[32] e impone, a mio avviso, ampie riforme strutturali che rivedano i processi di formazione, e le forme di reclutamento, degli insegnanti e ridefiniscano, al tempo stesso, la programmazione educativa e didattica in ossequio al paradigma plurilinguistico e interculturale: il che comporterebbe, quantomeno, una scelta più ampia fra le lingue straniere oggetto di studio, che debbono poter comprendere anche idiomi provenienti dal contesto extraeuropeo, potendo tenere conto l'istituzione scolastica dell'utenza presente sul territorio, e l'adozione di un approccio nello studio dei vari saperi (dalla filosofia all'arte e alla scienza, per citare qualche esempio) che valorizzi il dialogo ed il confronto critico, evitando di filtrare il pensiero dominante[33]. Occorre poi, inutile dirlo, evitare di incorrere in misure che sottintendono chiaramente pregiudizi di sfavore nei confronti delle famiglie, posto che, peraltro, le scuole già sono gravate di obblighi di vigilanza che consentono loro di denunciare, questo sì a dovere, eventuali situazioni di

[32] Così, fra l'altro, in G. Matucci, *Inclusione*, cit., 19 ss., e Id., sia pur con riguardo, in generale, ai gruppi vulnerabili e, in particolare, alle persone con disabilità, *Democracy, participation and vulnerable groups*, in *NAD – Nuovi Autoritarismi e Democrazie: Diritto, Istituzioni, Società* 2/2026, 1 ss.

[33] Per una riflessione in tal senso si vedano i tanti contributi in F. Biondi Dal Monte, G. Matucci, D. Strazzari (a cura di), Special Issue *Universal Design for Education. Prospettive giuridiche per una nuova concezione di educazione interculturale*, cit., e G. Matucci, *L'educazione interculturale nell'orizzonte dell'Universal Design*, in corso di pubblicazione in F. Biondi Dal Monte (a cura di), *Educazione interculturale e contrasto alla povertà educativa*, Napoli, Editoriale Scientifica. Più in generale, sulla tutela delle "nuove" minoranze culturali nel panorama italiano, C. Galbersanini, *La tutela delle nuove minoranze nella Costituzione pluralista*, Torino, Giappichelli, 2025, e, più di recente, Id., *The protection of new cultural minorities in the context of resurgent nationalism: the Italian constitutional perspective*, in *NAD – Nuovi Autoritarismi e Democrazie: Diritto, Istituzioni, Società* 2/2026, 1 ss.

trascuratezza ed abbandono con conseguente attivazione dei servizi sociali e, all'occorrenza, delle procure[34].

In definitiva, assicurare il diritto ad un'istruzione inclusiva e *di qualità*, significa rimettersi in discussione, evitare il ricorso "facile" alla coazione e allo strumento sanzionatorio, giacché occorre costruire le condizioni perché l'alleanza educativa possa funzionare e occorre farla partire da chi è investito, anzitutto, di doveri di accoglienza e di solidarietà: la scuola. Altrimenti, il rischio è che la scuola sia sì, sulla carta, «aperta a tutti», ma non sia realmente, e concretamente, pensata *per* tutti.

* Professoressa associata di Diritto costituzionale e pubblico – Università di Pavia

[34] Così, l'art. 9 della legge 4 maggio 1983, n. 184 («Diritto del minore ad una famiglia»).