

La scuola non è un confine. È la prima infrastruttura del noi

Dopo gli interventi di Ernesto Galli della Loggia e del ministro Giuseppe Valditara, cresce il dibattito su inclusione, integrazione e presenza degli studenti con background migratorio. Si rischia però di perdere il punto centrale: la scuola non è un campo di battaglia identitario, ma una comunità educante dove si costruiscono relazioni, cittadinanza e futuro comune

di [Sara De Carli](#)

Ci sono momenti in cui le parole smettono di essere strumenti per capire la realtà e diventano il terreno stesso dello scontro. Sta accadendo in questi giorni intorno alla scuola. Un gioco che solitamente avviene a fine agosto e che invece quest'anno arriva in anticipo.

L'innesto è stato l'editoriale di **Ernesto Galli della Loggia** apparso il 28 luglio sul *Corriere della Sera*, che ha dipinto **una sostanziale invasione della scuola italiana da parte di alunni di fede islamica**, provenienti da famiglia fortemente osservanti, che nulla possono comprendere (men che meno condividere) di valori e concetti che fondano la nostra società e la nostra



Peso: 1-80%, 2-88%, 3-88%, 4-88%, 5-86%, 6-89%, 7-17%

convivenza. Concetti e valori che sono non solo estranei ma spesso contrastanti al loro universo culturale e alla loro esperienza quotidiana familiare o di gruppo.

Sostanzialmente l'articolo è servito a tirare la volata al ministro dell'Istruzione e del Merito, **Giuseppe Valditara**, che il 1 agosto ha rilanciato sulle stesse pagine dicendo che l'inclusione va superata in favore dell'integrazione, preannunciando un emendamento al ddl Sicurezza per vietare il burqa a scuola, l'intenzione di introdurre corsi di italiano per i genitori stranieri «per evitare che uno studente disimpari a casa ciò che ha appreso in classe» e proponendo la revoca del permesso di soggiorno per chi non manda i figli – più spesso le figlie – a scuola.

Il fact checking sui numeri

In questi giorni si sono moltiplicate le repliche di pedagogisti e studiosi. **Anna Granata**, professoressa associata presso il Dipartimento di Scienze umane per la formazione “Riccardo Massa” dell'Università di Milano Bicocca, sul *Domani* ha replicato – numeri alla mano – che «non esiste alcuna invasione di alunni. Gli alunni con cittadinanza non italiana rappresentano l'11,6% della popolazione scolastica e le cittadinanze più numerose sono quella romena e albanese, paesi a maggioranza cristiano-ortodossa (dati Ministero, 2025). Due su tre studenti con cittadinanza straniera sono nati in Italia ma restano stranieri per il permanere di una legge desueta sulla cittadinanza. La presenza di questi alunni è distribuita in modo disomogeneo, con percentuali superiori in alcuni contesti urbani e dinamiche persistenti di segregazione scolastica incentivate dal recente decreto ministeriale (Scuola e Sport, n. 71/2024), che di fatto favorisce la concentrazione degli alunni neoarrivati nelle stesse classi».

La [dashboard del ministero](#) permette solo di sapere che **gli studenti con cittadinanza non italiana presenti nelle nostre scuole sono 911.578 (dati al 31 agosto 2025) su 7.700.568: significa l'11,84%**. Di essi 848.231 sono nella scuola statale, 149.528 frequentano la scuola dell'infanzia, 331.146 la primaria, 201.799 la secondaria di primo grado 229.105 e 229.105 la secondaria di secondo grado.

L'ultimo [focus del ministero dedicato agli alunni con cittadinanza non italiana risale invece all'agosto 2024](#), con i dati dell'a.s. 2022/2023 (e anche questo qualcosa vorrà dire): **lì si contano circa 200 Paesi da cui sono originari gli studenti con cittadinanza non italiana, che per il 44,42%, «come in passato ed in lieve aumento», sono di origine europea**. I primi cinque paesi di provenienza sono Romania (16,3%), Albania (13%), Marocco (12,5%), Cina (5,3%) e Ucraina (4,7%). Ovviamente il Ministero non rileva la religione di chicchessia, quindi questo è quanto.

Della quota di classi che supera “il tetto” di stranieri previsto – e che esiste già, da anni – si torna a parlare periodicamente, con l'annoso dibattito se entro quel tetto abbia senso o meno contare anche gli alunni che hanno sì una cittadinanza non italiana sul passaporto ma che in Italia



ci sono nati e ci vanno a scuola, da sempre. Vero è che il tema della segregazione scolastica – il *white flight* – esiste e non è da trascurare, tanto che l'impresa sociale **Con i Bambini** negli anni scorsi ha stanziato 10 milioni di euro per sostenere modelli innovativi che la prevengano.

La storica della scuola **Vanessa Roghi** su *Repubblica* ha scritto che «la concentrazione esiste e richiede politiche adeguate; trasformarla in uno scontro di civiltà è un'altra cosa. I singoli casi di

tensione sulle pratiche religiose possono esserci e vanno affrontati. Ma non risulta pubblicato un monitoraggio nazionale sui conflitti prodotti dal Ramadan, dalle regole alimentari, dal velo o dalla compresenza di maschi e femmine».

L'italiano come L2, come funzione il cervello

Altri hanno fatto osservazioni tecniche sull'insegnamento dell'italiano come L2. «L'idea espressa dal ministro dell'Istruzione secondo cui la lingua madre usata a casa farebbe “disimparare” l'italiano appreso a scuola riflette un pregiudizio ancora molto diffuso a scuola, il modello sottrattivo del bilinguismo, ma è del tutto incompatibile con la linguistica acquisizionale e le neuroscienze cognitive», ha scritto sulla sua pagina Facebook **Valentina Sacchetto**, co-fondatrice e presidente di Diskolé aps.

Spiegando che «il cervello non funziona “a vasi comunicanti” e non è un contenitore in cui travasare saperi. Il cervello non ha un “limite di spazio” per cui l'ingresso della L1 cancella la L2. Pensare che l'italiano si “disimpari” a casa applica un modello meccanicistico superato. Al contrario, le abilità concettuali apprese nella lingua madre (es. capacità di astrazione, logica, comprensione del testo) potenziano direttamente la capacità di apprendere l'italiano a scuola. Non vanno confuse comunicazione quotidiana e lingua dello studio. Chiedere ai genitori di parlare italiano a casa non aiuta l'apprendimento dell'italiano come lingua dello studio dei figli. Anzi, se i genitori usano un italiano limitato, offrono un input povero. Al contrario, se usano una L1 ricca e complessa, sviluppano nei figli il pensiero critico e la struttura concettuale che la scuola traduce e trasformerà in italiano».

Il cervello non ha un “limite di spazio” per cui l'ingresso della L1 cancella la L2. Chiedere ai genitori di parlare italiano a casa non aiuta l'apprendimento dell'italiano come lingua dello studio dei figli. Anzi, se i genitori usano un italiano limitato, offrono un input povero

Valentina Sacchetto, co-fondatrice e presidente di Diskolé aps

Burqa e niqab



Lascio agli esperti il fact checking, punto per punto. A me paiono centrali due questioni. La prima è – [qui mi trovo d'accordo con la Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza Marina Terragni](#) – che burqa e niqab, coperture femminili integrali, a scuola non ci possono entrare perché «nessun multiculturalismo può giustificare una simile violazione della libertà e della dignità della donna». Di certo le scuole del Paese non sono invase da ragazzine in burqa, ma qui la questione non è numerica. E lasciare alla destra il ragionare di questo tema mi pare controproducente.

La terza via, l'interculturalità

La seconda questione parte dalle parole, ma non è per nulla una questione nominalistica. Lo ha anticipato nei giorni scorsi **Aluisi Tosolini**, già dirigente scolastico a Parma, animatore della Rete scuole per la pace. Galli della Loggia e il ministro Giuseppe Valditara stanno utilizzando «i concetti di multiculturale e multietnico e rifuggono invece l'uso di quella che sarebbe la parola

chiave in questo contesto, ovvero “interculturale”», dice. Il problema è che **guardiamo «ai giovani immigrati e ai figli di immigrati come ospiti di passaggio in un paese che pensa di “acculturarli” a forza di indicare come esempio la Piccola vedetta lombarda, con la proposta di assimilazione a immutabili valori di un autodefinito “occidente” piuttosto che pensare alla costruzione di un futuro comune come casa di tutti»**, sostiene Tosolini.

Si dibatte sui concetti di multiculturale e multietnico e si rifugge invece l'uso di quella che sarebbe la parola chiave in questo contesto, ovvero “interculturale”

Aluisi Tosolini

«Forse sarebbe invece il caso di pensare (e di agire) nel senso di una co-costruzione comune di una nuova cultura e di una nuova società che si muova certo nel solco dei valori costituzionali (e della dichiarazione universale dei diritti umani) ma lo faccia mediante la valorizzazione delle differenze e del dialogo. **Questa è, appunto, la dimensione interculturale che dal 1986 ha caratterizzato (purtroppo spesso solo a parole) persino la normativa scolastica in Italia. Perché è solo se tutti si sentono attori della costruzione di una nuova società che sarà evitato il rischio che paventa Galli della Loggia.** Non certo chiedendo una forzata adesione ad una società già data e da considerarsi immutabile. Invece sia nei documenti ufficiali che nelle prese di posizione culturali che sostiene oggi il Governo si reputa che solo l'assimilazione possa produrre nuova società. Si tratta, a mio parere, di un errore: non solo nei confronti dei figli degli immigrati ma anche nei confronti degli adolescenti italiani. Se tutto è immutabile e deve essere accettato in quanto espressione dell'autodichiarato universale occidentale che senso ha la stessa partecipazione democratica?».



Peso: 1-80%, 2-88%, 3-88%, 4-88%, 5-86%, 6-89%, 7-17%

Non solo la scuola, non la scuola sola

Se osserviamo la scuola dal punto di vista delle comunità educanti, la domanda appare diversa. Non è questione di “quale” parola scegliere. È se siamo ancora capaci di considerare la scuola un bene comune.

Da anni chiediamo alla scuola di risolvere tutto ciò che il resto della società non riesce più a tenere insieme. Le chiediamo di contrastare le disuguaglianze, ricucire le fratture sociali, accompagnare le fragilità educative, integrare chi arriva da altri Paesi, sostenere le famiglie, prevenire la dispersione, costruire cittadinanza. Ogni emergenza finisce per attraversare i cancelli delle scuole. **Ma raramente ci chiediamo se quella scuola abbia davvero attorno una comunità capace di condividere questa responsabilità.**

È qui che il dibattito di questi giorni rischia di mancare il punto. E la questione non riguarda soltanto gli studenti con background migratorio: riguarda l'idea stessa di società che abbiamo costruito. Che da anni, nelle sue punte migliori, parla di alleanze educative, corresponsabilità, comunità.

La scuola, da sola, non integra nessuno e non include nessuno. Lo fanno, insieme, gli insegnanti, gli educatori, le associazioni, gli enti del Terzo settore, gli oratori, le cooperative sociali, le biblioteche, i servizi sociali, le società sportive, i gruppi informali di genitori.

Tutte quelle reti che ogni giorno, lontano dai riflettori, costruiscono occasioni di incontro, tengono aperti spazi di prossimità, accompagnano i ragazzi al di fuori dell'orario scolastico, aiutano le famiglie a orientarsi.

È questo tessuto relazionale che rende possibile la scuola della Costituzione. Per questo sorprende che il confronto pubblico si concentri quasi esclusivamente su ciò che avviene dentro l'aula, come se tutto il resto non esistesse. Come se il successo o il fallimento dell'integrazione o dell'inclusione dipendessero esclusivamente da un insegnante, da una circolare ministeriale o dalla composizione di una classe.

L'interdipendenza

La coesione sociale cresce quando la scuola smette di essere un'istituzione isolata e diventa il cuore di una comunità educante. Quando il quartiere entra nella scuola e la scuola esce nel quartiere. Quando le famiglie non vengono considerate un problema da gestire, ma una



Peso: 1-80%, 2-88%, 3-88%, 4-88%, 5-86%, 6-89%, 7-17%

risorsa da coinvolgere. Quando le differenze non vengono negate né esibite come bandiere identitarie, ma diventano materia di relazione.

Certo che esistono scuole dove la concentrazione della **povertà educativa** produce segregazione, territori in cui le tensioni culturali sono reali, ragazze e ragazzi che vivono conflitti profondi fra il contesto familiare e quello scolastico. **Ma se il problema viene raccontato esclusivamente come una questione di identità nazionale, finiamo per discutere di chi debba adattarsi a chi: se invece lo guardiamo dal punto di vista delle politiche educative e del welfare di comunità, la domanda cambia radicalmente e diventa “Quali condizioni rendono possibile la costruzione di fiducia reciproca?”.**

Se il problema viene raccontato come una questione di identità nazionale, finiamo per discutere di chi debba adattarsi a chi. Se invece lo guardiamo dal punto di vista delle politiche educative e del welfare di comunità, la domanda cambia: quali condizioni rendono possibile la costruzione di fiducia reciproca? Perché è la fiducia, prima ancora delle norme, a generare appartenenza

Perché è la fiducia, prima ancora delle norme, a generare appartenenza. Ecco allora che “inclusione” non può significare lasciare che ciascuno vada avanti nella propria differenza, senza creare relazioni. E “integrazione”, d’altro canto, non può ridursi alla richiesta di conformarsi a un modello già definito.

L’esperienza delle comunità educanti racconta un’altra strada: quella della interdipendenza. Perché non c’è qualcuno che accoglie e qualcun altro che viene accolto. La realtà è un’altra: c’è una comunità che cambia mentre accoglie, senza rinunciare ai valori che la tengono insieme.

Quando, due anni fa, cogliendo lo scampolo di un dibattito di fine estate che si bruciò presto, VITA si spese a favore dello **ius scholae**, non lo abbiamo fatto perché immaginavamo la scuola come una scorciatoia amministrativa per ottenere la cittadinanza. Lo abbiamo fatto perché vedevamo nella scuola il luogo in cui la cittadinanza prende forma ogni giorno, ben prima del riconoscimento giuridico. Chi cresce nelle nostre classi, impara la lingua, condivide relazioni,

diritti e doveri, partecipa alla vita della comunità, non è un corpo estraneo da integrare né un’eccezione da includere: è già parte di un destino comune.

La scuola del noi

Quale società vogliamo costruire? Una società che considera la scuola il luogo in cui difendere



un'identità immobile o quello in cui, attraverso la comunità educante, si costruisce ogni giorno una cittadinanza capace di tenere insieme differenze e appartenenza? Le comunità non nascono dall'omogeneità: nascono dalla capacità di trasformare le differenze in legami. È un lavoro lento, quotidiano, fatto di educazione, prossimità e corresponsabilità. La scuola resta il luogo in cui tutto questo diventa visibile.

Lo scrive molto bene **Marco Rossi-Doria**, maestro di strada e presidente di **Con i Bambini**, nel suo recente libro *Scuola. Educare quando tutto sta cambiando* (Vita e Pensiero, [qui la puntata della newsletter "Dire, fare, baciare" che ne parla](#)). **Lui non ha dubbi: il senso primo, cruciale, irrinunciabile della scuola, oggi, ciò per cui la scuola esiste è quello di essere il luogo del "noi".** «Imparare insieme ad altri e poi guardare nuovamente a sé stessi entro la dinamica tra diversi suscita la fondamentale dimensione dello scambio, del confronto e anche dello scambio e del conflitto. Ribadire questa scelta nel discorso pubblico sulla scuola non è scontato. In particolare non è scontato dare risalto alla funzione educativa di quel noi del quale si fa esperienza quotidiana a scuola», si legge.

Quali allora sono le motivazioni profonde per cui la scuola esiste? Senza retorica. Per me la risposta è che la scuola è il luogo dove si impara a lavorare insieme per risolvere i problemi dell'umanità, un sapere che serve per tutti, non solo per qualcuno. La questione delle questioni è questa

Marco Rossi-Doria, presidente di **Con i Bambini**

Al Salone del Libro di Torino, dove lo ha presentato insieme a **Chiara Saraceno**, ha spiegato che «questo è stato un punto centrale. Io ho voluto fare ripartire dai fondamentali e quindi mi sono chiesto, cercando di essere onesto, perché serva la scuola, che in fondo è un oggetto dell'Ottocento e del Novecento. Con le nuove tecnologie, con la consapevolezza che i piccoli di sapiens imparano ovunque, non solo a scuola, che non si impara solo dal docente e non si impara solo dal libro... Chiunque ha fatto l'insegnante è convinto di questa cosa. Quali allora sono le motivazioni profonde per cui la scuola esiste? Senza retorica. Per me la risposta è che la scuola è il luogo dove si impara a lavorare insieme per risolvere i problemi dell'umanità, un sapere che serve per tutti – non solo per qualcuno – e lo fa nella circolarità del porsi compiti per risolvere problemi insieme ad altri, nell'interazione intelligente tra persone della stessa età. È questo che sostanzia la necessità della battaglia "per il noi". La questione delle questioni è già questa, come non arrendersi alle app che puntano sulla iper-personalizzazione da un lato e dall'altro ai sospetti, alle rivendicazioni, alla mancata accettazione del "noi" in nome dell'io del proprio figlio. Domandarsi a quali condizioni si possa prospettare che la circolarità cooperativa propria della scuola possa fare uso dell'AI conservando tuttavia la forza dei gruppi che imparano lavorando insieme, la "potenza del noi"».





La scuola non può risolvere da sola le fratture della società, ma continua a essere il primo spazio in cui impariamo una cosa decisiva: il “noi” non è un dato naturale, ma un’opera collettiva. Ed è un’opera che non può essere delegata a qualcuno. Riguarda tutti.

Foto di Salah Darwish su Pexels



Peso:1-80%,2-88%,3-88%,4-88%,5-86%,6-89%,7-17%