Editoriale

Quando una percentuale pretende di spiegare la scuola

Silvia Minardi

C'è qualcosa di sorprendente nel modo in cui, ancora una volta, la politica italiana decide di parlare della scuola. Di fronte a una realtà complessa, stratificata e profondamente differenziata sul piano territoriale, la risposta arriva sotto forma di una percentuale: il 30%.

Il decreto-legge approvato dal Consiglio dei ministri il 24 settembre 2026 prevede che, a partire dall'anno scolastico 2027/2028, le classi prime siano formate secondo criteri di "equilibrata composizione". Nella scuola primaria, il limite del 30% riguarda gli alunni con cittadinanza non italiana che non siano nati in Italia o che non abbiano frequentato almeno due anni di scuola dell'infanzia; nella scuola secondaria riguarda gli studenti con cittadinanza non italiana che non abbiano frequentato con esito positivo il sistema nazionale di istruzione per almeno tre anni. Quando il limite non può essere rispettato, gli Uffici scolastici di ambito territoriale dovranno intervenire per distribuire gli studenti fra scuole limitrofe, nel rispetto della prossimità al domicilio.

La precisione delle categorie introdotte dal decreto non attenua, però, la questione di fondo. Anzi, la rende più evidente: quale problema stiamo cercando di risolvere? E ce n'è un'altra, precedente e forse ancora più semplice: perché una decisione di questa portata viene assunta per decreto-legge?

Non è soltanto una questione procedurale. È una questione di politica scolastica. Quando si interviene su una realtà che riguarda quotidianamente migliaia di scuole, docenti, studenti e famiglie, ci si potrebbe aspettare che prima della norma venga ascoltato chi quella realtà la conosce e la interpreta ogni giorno. Ci si potrebbe aspettare un confronto con le scuole, con le reti territoriali, con le associazioni professionali e scientifiche che da anni lavorano sull'educazione plurilingue e interculturale, sull'italiano L2, sulla gestione delle classi plurilingui e sull'inclusione. Invece, ancora una volta, la scuola sembra essere soprattutto il luogo nel quale una decisione viene applicata, più che il luogo nel quale una politica educativa viene pensata.

La scuola italiana non si trova davanti a una presenza episodica di studenti con cittadinanza non italiana, da contenere o ricollocare. Questi studenti sono ormai parte strutturale della popolazione scolastica. Secondo i dati Istat, nell'anno scolastico 2023/2024 rappresentavano l'11,6% degli iscritti complessivi; la quota saliva al 16,9% nel Nord-Ovest e al 16,5% nel Nord-Est. In Lombardia raggiungeva il 17,7%. Questi numeri raccontano una scuola che è già cambiata. E raccontano anche qualcosa di altrettanto importante: non è cambiata nello stesso modo dappertutto.

È questo il primo dato di realtà da cui dovrebbe partire qualsiasi politica scolastica

sull'integrazione. Non esiste una "classe italiana" alla quale si aggiunga, oltre una certa soglia, una quota di "stranieri". Esistono scuole, territori, quartieri, biografie linguistiche e scolastiche molto diverse. Esistono bambini nati in Italia e bambini arrivati da pochi mesi; studenti che hanno frequentato l'intero percorso scolastico italiano e studenti appena inseriti; ragazzi plurilingui con una solida competenza in italiano e ragazzi che hanno bisogno di un accompagnamento intensivo nell'italiano come lingua di scolarizzazione. Ridurre questa varietà a una categoria amministrativa come la cittadinanza significa scegliere deliberatamente un indicatore che non coincide con il bisogno educativo.

Ed è qui che la questione diventa, inevitabilmente, anche una questione linguistica. La domanda rilevante per una scuola non è infatti soltanto "quanti stranieri abbiamo?". È: quanti studenti stanno facendo fatica con l'italiano come lingua di scolarizzazione? Quali sono le loro biografie linguistiche? Quali competenze hanno già sviluppato nelle lingue che conoscono? Quali ostacoli incontrano nell'accesso ai linguaggi disciplinari? Quali risorse servono agli insegnanti per accompagnarli? E quali condizioni organizzative permettono alla scuola di trasformare il plurilinguismo da dato demografico a risorsa educativa?

Sono domande che non trovano risposta in una percentuale. Ma sono precisamente le domande che una politica scolastica dovrebbe porsi. E qui emerge un secondo paradosso. Se il problema è anche linguistico, l'Italia non parte da zero. Esiste una professionalità docente specificamente pensata per questo: la classe di concorso A-23, *Lingua italiana per discenti di lingua straniera*. La formazione richiesta per questa classe comprende, fra l'altro, linguistica educativa, acquisizione e apprendimento linguistico, metodologie per l'italiano L2/LS, gestione della classe plurilingue, valutazione delle competenze e politiche linguistiche.

Non si tratta dunque di inventare oggi competenze che la scuola non possiede. Si tratta di riconoscere e utilizzare quelle che esistono. E non esistono soltanto professionalità specialistiche. In molte scuole, negli anni, docenti di diverse discipline hanno già sviluppato pratiche, strategie e forme di collaborazione per affrontare la complessità linguistica delle proprie classi: hanno imparato a leggere le biografie linguistiche degli studenti, a valorizzare le lingue conosciute, a lavorare sulla lingua di scolarizzazione dentro le discipline, a costruire attività inclusive e a trasformare il plurilinguismo da possibile ostacolo in risorsa per l'apprendimento di tutti.

Queste esperienze non dovrebbero restare affidate alla buona volontà dei singoli docenti, a progetti temporanei o alla capacità di alcune scuole di costruire risposte autonome. Dovrebbero diventare patrimonio strutturale del sistema scolastico: riconosciute, condivise, sostenute con formazione, tempi, risorse e professionalità adeguate.

Il paradosso è che, mentre il nuovo provvedimento individua nell'italiano un elemento centrale dell'integrazione e prevede attività di potenziamento linguistico, una parte dei docenti abilitati nella clesse di concorso A23 viene utilizzata per supplenze o per coprire esigenze contingenti, anziché essere messa stabilmente nelle condizioni di svolgere la funzione per la quale è stata formata. E non è un dettaglio organizzativo: è una precisa scelta di politica educativa.

Se davvero l'obiettivo è affrontare le difficoltà linguistiche degli studenti neoarrivati e sostenere le scuole nelle quali la complessità plurilingue è maggiore, perché non partire da qui? Perché distribuire gli studenti invece di distribuire, prima di tutto, le risorse, le competenze e le pratiche che le scuole hanno già dimostrato di saper costruire?

La concentrazione degli studenti con *background* migratorio in alcune scuole è un fenomeno reale e merita di essere affrontato. Ma riconoscere questo problema non significa accettare che la cittadinanza sia la variabile attraverso cui individuare i bisogni educativi. Né significa che una soglia percentuale possa sostituire una politica territoriale.

Esistono infatti scuole e territori nei quali la presenza di alunni con *background* migratorio è molto elevata. Ma la composizione delle scuole è legata anche alla distribuzione abitativa della popolazione, alla mobilità delle famiglie, alle caratteristiche socio-economiche dei quartieri, all'attrattività delle istituzioni scolastiche. Se si vuole contrastare la segregazione, occorre dunque intervenire sulle condizioni che la producono e la riproducono, non soltanto ridistribuirne amministrativamente gli effetti.

E soprattutto occorre chiedersi che cosa succede dopo la redistribuzione. Chi accompagna lo studente che arriva in una nuova scuola? Chi sostiene il docente della classe? Che formazione hanno gli insegnanti nella didattica della lingua di scolarizzazione? Chi valorizza le competenze linguistiche già presenti? Chi costruisce il rapporto con le famiglie? Quali tempi e quali risorse vengono messi a disposizione?

Sono domande più difficili di una percentuale. Sono anche le domande che la scuola, le sue associazioni professionali e la ricerca linguistico-educativa pongono da anni. Sappiamo che a scuola non tutto ciò che è complesso può essere risolto con una norma uniforme; e non tutto ciò che può essere contato è necessariamente ciò che conta.

La domanda, allora, non è se il 30% sia una soglia sufficientemente alta o sufficientemente bassa. È che cosa scegliamo di contare quando contiamo gli studenti. E, soprattutto, che cosa decidiamo di non vedere. Vediamo una percentuale. Dovremmo vedere biografie linguistiche, percorsi scolastici, territori, professionalità e risorse. Vediamo una categoria amministrativa. Dovremmo vedere una scuola plurilingue.

E forse dovremmo cominciare proprio da qui: non chiedendo alla scuola di applicare l'ennesima soluzione decisa in fretta, per decreto, ma chiedendo alla politica di ascoltare e valorizzare le soluzioni che nella scuola e nel Paese vengono pensate, sperimentate e costruite da anni. Perché molte scuole hanno già cominciato a fare quello che oggi la politica sembra dover ancora scoprire: gestire il plurilinguismo, costruire risposte inclusive e trasformare la diversità linguistica in una risorsa per l'apprendimento.

Non serve ricominciare da zero. Serve rendere queste esperienze strutturali, sostenerle e metterle nelle condizioni di diventare patrimonio comune della scuola italiana.