Ministero della Pubblica Istruzione

La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri

Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale

Ottobre 2007

Cari dirigenti, cari insegnanti,

per voi si è appena aperto un nuovo anno di lavoro, denso di novità e di interrogativi ma popolato soprattutto di volti e di voci, quelli degli alunni delle vostre scuole. Questi volti sono sempre più spesso di ragazzi che provengono da mondi geograficamente e culturalmente lontani dall'Italia e che arricchiscono con il proprio patrimonio quello della nostre generazioni più giovani.

La presenza di alunni stranieri è un dato infatti ormai strutturale del nostro sistema scolastico. Molti studenti sono figli di immigrati di seconda generazione e a volte parlano l'italiano con le sonore inflessioni locali dei nostri bei dialetti regionali.
Molti di voi ci segnalano esperienze positive ma anche preoccupazioni. Altri intravedono alcuni rischi quali ad esempio la concentrazione delle presenze in singole scuole e territori e vivono il timore che le scuole con tanti alunni stranieri possano diventare scuole meno qualificate.
A queste preoccupazioni vogliamo rispondere con i fatti: la scuola italiana risponde con professionalità e anche con un suo modello.
Competenze degli insegnanti, creatività delle autonomie scolastiche, collaborazione con gli Enti Locali, caratterizzano questa linea di impegno nella scuola. Un impegno non solo a mettere in atto progetti di integrazione ma anche a cogliere l'occasione per approfondire i contenuti del sapere.

La presenza di alunni stranieri può essere davvero un'opportunità e un'occasione di cambiamento per tutta la scuola, se essa è ben attrezzata.
Questo Ministero si è impegnato a sostenere le iniziative prese in autonomia dagli istituti scolastici ma nel contempo ha intrapreso un impegno straordinario per la formazione del personale, in particolare, dei dirigenti scolastici.
L'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale, attivo presso il MPI da alcuni mesi ha messo a punto un documento dal titolo significativo: "la via italiana alla scuola interculturale".
Adottare la prospettiva interculturale, la promozione del dialogo e del confronto tra culture, significa non limitarsi soltanto ad organizzare strategie di integrazione degli alunni immigrati o misure compensatorie di carattere speciale.

Insegnare in una prospettiva interculturale vuol dire piuttosto assumere la diversità come paradigma dell'identità stessa della scuola, occasione privilegiata di apertura a tutte le differenze.
Spero che le indicazioni e le linee d'azione contenute in questo documento possano costituire un quadro di orientamento entro il quale collocare e valorizzare il multiforme e ricco patrimonio di esperienze, di strumenti, di buone pratiche già costruite sul campo dalle scuole dell'autonomia. Una bussola per una navigazione nella quale siamo tutti fermamente impegnati. Un augurio a tutti di buona navigazione

Giuseppe Fioroni
Ministro della Pubblica Istruzione

Premessa

L'obiettivo di individuare un modello italiano deriva dall'esigenza di:
- evidenziare le specificità delle condizioni, scelte e azioni che hanno caratterizzato l'esperienza italiana;
- individuare i punti di forza che devono diventare "sistema";
- individuare le debolezze da affrontare con nuove pratiche e risorse;
- dare visibilità a nuovi obiettivi e progettualità.

Specificità non significa differenza radicale da altre esperienze europee, ma diversità nella composizione di dati strutturali, di scelte e di azioni. Il legame all'Unione europea del modello italiano è carattere imprescindibile del medesimo.
Individuare un modello significa mettere a fuoco un insieme di *principi*, *decisioni* ed *azioni* relative all'inserimento nella scuola e nella società italiana dei minori di origine immigrata, attribuibili ad una pluralità di attori, nel riconoscimento generalizzato della rilevanza collettiva del problema e della responsabilità istituzionale pubblica.

Elementi di scenario in movimento

La presenza di minori stranieri nella scuola si inserisce come fenomeno dinamico in una situazione in forte trasformazione a livello sociale, culturale, di organizzazione scolastica:
- globalizzazione,
- europeizzazione e allargamento dell'Unione Europea,
- processi di trasformazione nelle competenze territoriali (decentramento, autonomia ecc.),
- trasformazione dei linguaggi e dei media della comunicazione,
- trasformazione dei saperi e delle connessioni tra i saperi,
- processi di riforma della scuola.

Il modello italiano è pertanto strutturalmente dinamico, nonostante il fenomeno migratorio stia assumendo caratteri di stabilizzazione sia per le caratteristiche dei progetti migratori delle famiglie, sia per la quota crescente di minori di origine immigrata che nascono in Italia o comunque qui frequentano l'intero percorso scolastico.
La dinamicità del modello deriva inoltre in maniera imprescindibile dall'età dei soggetti che richiede comprensione e rispetto di tempi non standardizzati di crescita.
Le caratteristiche delle trasformazioni in corso rappresentano rischi e opportunità per tutte le nuove generazioni e richiedono che le istituzioni educative generino per tutti significati e strumenti capaci di intrecciare

unicità personale, appartenenza e responsabilità societaria, condizione umana.

La presenza dei minori stranieri funziona in realtà da evidenziatore di sfide che comunque la scuola italiana dovrebbe affrontare anche in assenza di stranieri. Così è per la questione dei nuovi modi di "intendere e farsi intendere", per la riforma degli indirizzi della scuola secondaria di secondo grado e, in modo assolutamente preminente, per la costruzione di forme di integrazione sociale rispettose delle persone e delle diversità.

I principi

Le migliori pratiche realizzate nelle scuole fin dal primo presentarsi di alunni stranieri nella scuola, la normativa italiana espressa in varie forme dai governi centrali e le azioni degli enti locali si richiamano prioritariamente a quattro principi generali. Essi sono anche espressione delle molteplici dimensioni (personale, relazionale, culturale, socio-economica, organizzativa) che la questione migratoria coinvolge nel suo impatto con la scuola e vanno intesi ed accolti in prospettiva integrata.

Universalismo

L'assunzione di criteri universalistici per il riconoscimento dei diritti dei minori è stata introdotta fin dagli anni novanta a partire da due elementi valoriali forti:

- l'applicazione alla realtà italiana delle norme previste dalla Convenzione internazionale dei diritti dell'infanzia, approvata in sede ONU nel 1989, ratificata dall'Italia nel 1991 e confermata nelle normative di quegli anni sulla tutela dell'infanzia e dell'adolescenza;
- la tradizione della scuola italiana messa a punto già negli anni settanta nei confronti delle varie forme di diversità.

Ciò ha significato riconoscere che:

a) l'istruzione è un *diritto di ogni bambino* – quindi anche di quello che non ha la cittadinanza italiana – considerato portatore di diritti non solo come "figlio" data la sua minore età, ma anche come individuo in sé, indipendentemente dalla posizione dei genitori e anche indipendentemente dalla presenza dei genitori sul nostro territorio;
b) l'istruzione scolastica è parallelamente un dovere che gli adulti devono rispettare e tutelare, in particolare per quanto riguarda la scuola dell'obbligo;
c) tutti devono poter contare su *pari opportunità in materia di accesso, di riuscita scolastica e di orientamento*.

Questa prospettiva è adottata dall'Unione Europea, espressa nelle sue dichiarazioni e direttive.
Il riferimento alle pari opportunità supporta la possibilità di alcune azioni specifiche ("politiche selettive") per i minori immigrati, aventi come obiettivo l'innalzamento del livello di parità e la riduzione dei rischi di esclusione.

Scuola comune

La scuola italiana si è orientata fin da subito a inserire gli alunni di citta-

dinanza non italiana nella scuola comune, all'interno delle normali classi scolastiche ed evitando la costruzione di luoghi di apprendimento separati, differentemente da quanto previsto in altri Paesi e in continuità con precedenti scelte della scuola italiana per l'accoglienza di varie forme di diversità (differenze di genere, diversamente abili, eterogeneità di provenienza sociale). Si tratta dell'applicazione concreta del più generale principio dell'Universalismo, ma anche del riconoscimento di una valenza positiva alla socializzazione tra pari e al confronto quotidiano con la diversità.
Tale scelta non è messa in discussione da pratiche concrete di divisione in gruppi, in genere per brevi periodi e per specifici apprendimenti, principalmente legati allo studio della lingua italiana.
Questo principio deve oggi fare i conti con i fenomeni di concentrazione/segregazione che si stanno verificando in vari contesti e livelli di scuola e con la richiesta di scuole differenziate da parte delle famiglie. Resta essenziale il riferimento alla Legge n.62/2000 secondo la quale le scuole paritarie che rientrano nel sistema pubblico di istruzione devono essere improntate ai principi di libertà stabiliti dalla Costituzione e accettare l'iscrizione alla scuola per tutti gli studenti i cui genitori ne facciano richiesta, purché in possesso di un titolo di studio valido per l'iscrizione alla classe che essi intendono frequentare.

Centralità della persona in relazione con l'altro

La pedagogia contemporanea, sia pure con varie sfumature, è orientata alla valorizzazione della persona e alla costruzione di progetti educativi che si fondino sull'unicità biografica e relazionale dello studente. Tale impostazione caratterizza il quadro normativo della scuola italiana, è presente sia nella Legge n.30/2000 di riforma del sistema scolastico che nella Legge di riforma n.53/2003 ed è confermato nelle Nuove Indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo dell'istruzione. Si tratta di un *principio valido per tutti gli alunni*, particolarmente significativo nel caso dei minori di origine immigrata, in quanto rende centrale l'attenzione alla diversità e riduce i rischi di omologazione e assimilazione. Contemporaneamente, l'attenzione al *carattere relazionale della persona*, può evitare le derive di un'impostazione individualistica esasperata e aiutare la scuola a riconoscere il contesto di vita dello studente, la sua biografia familiare e sociale.

Intercultura

La scuola italiana sceglie di adottare la prospettiva interculturale – ovvero la promozione del dialogo e del confronto tra le culture – per tutti gli alunni e a tutti i livelli: insegnamento, curricoli, didattica, discipline, relazioni, vita della classe. Scegliere l'ottica interculturale significa, quindi,

non limitarsi a mere strategie di integrazione degli alunni immigrati, né a misure compensatorie di carattere speciale. Si tratta, invece, di assumere la diversità come paradigma dell'identità stessa della scuola nel pluralismo, come occasione per aprire l'intero sistema a *tutte le differenze* (di provenienza, genere, livello sociale, storia scolastica). Tale approccio si basa su una concezione dinamica della cultura, che evita sia la chiusura degli alunni/studenti in una prigione culturale, sia gli stereotipi o la folklorizzazione. Prendere coscienza della relatività delle culture, infatti, non significa approdare ad un relativismo assoluto, che postula la neutralità nei loro confronti e ne impedisce, quindi, le relazioni. Le strategie interculturali evitano di separare gli individui in mondi culturali autonomi ed impermeabili, promuovendo invece il confronto, il dialogo ed anche la reciproca trasformazione, per rendere possibile la convivenza ed affrontare i conflitti che ne derivano.

La via italiana all'intercultura unisce alla capacità di conoscere ed apprezzare le differenze la ricerca della coesione sociale, in una nuova visione di cittadinanza adatta al pluralismo attuale, in cui si dia particolare attenzione a costruire la convergenza verso valori comuni.

Le linee di azione

In questa parte, portiamo l'attenzione sulle *linee di azione* che caratterizzano il modello di integrazione interculturale della scuola italiana. Esse tengono conto, da un lato, delle molteplici esperienze condotte in questi anni e, dall'altro lato, delle necessità evidenziate da una situazione in forte cambiamento che chiede di procedere con lungimiranza, qualità, efficacia.
Abbiamo individuato nella pratica e nella normativa *dieci principali linee di azione*, riconducibili a *tre macro-aree*:

Azioni per l'integrazione

Si tratta di strategie che vedono come destinatari diretti, o comunque privilegiati, gli alunni di cittadinanza non italiana e le loro famiglie. Sono rivolte in modo particolare a garantire agli studenti le risorse per il diritto allo studio, la parità nei percorsi di istruzione, la partecipazione alla vita scolastica.
Sono riconducibili a questa area *le pratiche di accoglienza e di inserimento nella scuola, l'apprendimento dell'italiano seconda lingua, la valorizzazione del plurilinguismo, le relazione con le famiglie straniere e l'orientamento.*

Azioni per l'interazione interculturale

Si tratta di linee di intervento che hanno a che fare con le gestione pedagogica e didattica dei cambiamenti in atto nella scuola e nella società, con i processi di incontro, le sfide della coesione sociale, le condizioni dello scambio interculturale e le relazioni tra uguali e differenti. In altre parole, prevedono come destinatari tutti gli attori che operano sulla scena educativa.
Sono riconducibili a questa area gli interventi relativi alle *relazioni a scuola e nel tempo extrascolastico, alle discriminazioni e i pregiudizi, alle prospettive interculturali nei saperi e nelle competenze.*

Gli attori e le risorse

In questa sezione sono contenute le linee di intervento che hanno a che fare con gli aspetti organizzativi, gli attori dentro e fuori la scuola, le forme e i modi della collaborazione tra scuola e società civile, le specificità territoriali, a partire dalla consapevolezza che l'integrazione si costruisce insieme, a scuola e fuori dalla scuola. Si tratta *della dirigenza, dell'autonomia e delle reti tra istituzioni scolastiche, società civile e territorio, della formazione dei docenti e del personale non docente*.

All'interno di queste tre macroaree, le dieci linee d'azione individuate sono le seguenti.

1. Pratiche di accoglienza e di inserimento nella scuola

Il momento dell'accoglienza e del primo inserimento risulta cruciale ai fini del processo di integrazione perché è in questa fase che si pongono le basi per un percorso scolastico positivo. In misura maggiore esso si colloca all'inizio dell'anno scolastico, ma, per una parte degli alunni stranieri (circa un quinto delle presenze), l'inserimento nella scuola italiana avviene in corso d'anno. Anche per questa ragione, il "copione largo" (*chi fa che cosa*) che regola questo momento importante deve essere definito e condiviso nella scuola e fra i docenti a partire innanzi tutto dalle norme che regolano *l'iscrizione.* Esse sanciscono (DPR n.394/1999; C.M. n.24/2006) alcuni principi e indicano le modalità di inserimento. In specifico, la C.M. n° 93/2006 relativa alle iscrizioni per l'a.s. 2007/2008 ribadisce che:

> "L'iscrizione dei minori stranieri nelle scuole italiane di ogni ordine e grado avviene nei modi e alle condizioni previste per i minori italiani e può essere richiesta in qualunque periodo dell'anno scolastico… I minori stranieri vengono iscritti alla classe corrispondente all'età anagrafica, salvo… che il collegio dei docenti deliberi l'iscrizione ad una classe diversa, tenendo conto: dell'ordinamento degli studi nel Paese di provenienza, che può determinare l'iscrizione ad una classe immediatamente inferiore o superiore rispetto a quella corrispondente all'età anagrafica; del corso di studi eventualmente seguito nel Paese di provenienza; del titolo di studio eventualmente posseduto; dell'accertamento di competenze, abilità e livelli di preparazione". La stessa normativa richiede che il collegio dei docenti formuli proposte per la ripartizione degli alunni stranieri nelle classi, evitando la costituzione di classi in cui risulti predominante la loro presenza ai fini di una migliore integrazione e di una maggiore efficacia didattica per tutti.

Nella fase dell'accoglienza, molti sono i fattori che entrano in gioco e che richiedono di essere considerati con attenzione. Essi sono, tra l'altro, di tipo:

- *conoscitivo:* si deve ricostruire la storia personale, scolastica e linguistica del minore straniero, attraverso i documenti presentati, il colloquio con i genitori, la collaborazione di mediatori linguistico-culturali ecc.;
- *amministrativo:* sulla base degli elementi di conoscenza raccolti durante i colloqui iniziali, i momenti di osservazione dell'alunno neoarrivato, le indicazioni della normativa, si procede a definire la classe e la sezione di inserimento più adeguata;

- *relazionale:* nella fase iniziale si stabilisce un patto educativo con la famiglia straniera, considerata come partner educativo a tutti gli effetti e si mettono le basi per una collaborazione positiva tra i due spazi educativi. Al tempo stesso, si inaugura, nel gruppo-classe dell'alunno neo-arrivato, una dinamica relazionale tra i pari, che va seguita e accompagnata con cura;
- *pedagogico-didattico:* vengono rilevati durante i primi giorni dell'inserimento i bisogni linguistici e di apprendimento, in generale, e anche le competenze e i saperi già acquisiti e, sulla base di questi dati, si elabora un piano di lavoro individualizzato;
- *organizzativo:* la scuola predispone i dispositivi più efficaci per rispondere ai bisogni linguistici e di apprendimento degli alunni neoinseriti: modalità e tempi dedicati all'apprendimento dell'italiano seconda lingua; individuazione delle risorse interne ed esterne alla scuola; attivazione dei dispostivi di aiuto allo studio anche in tempo extrascolastico.

Particolare attenzione deve essere data all'inserimento dei *minori neoarrivati ultraquattordicenni:* per loro, la fase dell'accoglienza viene di fatto a coincidere con il momento cruciale dell'orientamento e con la scelta del percorso scolastico.
Una scuola che accoglie in maniera competente deve quindi essere attrezzata a tale scopo e deve poter contare su: una conoscenza aggiornata della normativa in materia di inserimento scolastico; la disponibilità di materiali informativi e di modulistica plurilingui; l'attivazione di risorse interne (ad esempio un gruppo di lavoro sull'accoglienza formato da: dirigente, docenti e personale amministrativo); la definizione di procedure di accoglienza condivise (ad esempio, il "protocollo di accoglienza").

2. Italiano seconda lingua

L'acquisizione e l'apprendimento dell'italiano rappresenta una componente essenziale del processo di integrazione: costituiscono la condizione di base per capire ed essere capiti, per partecipare e sentirsi parte della comunità, scolastica e non. L'azione complessiva si articola in due tipi di attività, organizzativa la prima, glottodidattica la seconda:
La fase "organizzativa", intesa a fronteggiare l'urgenza immediata, mira a:
- individuare modelli organizzativi (istituzione di Laboratori di Ital2; tempi e durata del laboratorio; personalizzazione del curricolo e adattamento del programma, ecc.);
- definire i ruoli dei facilitatori linguistici sia esterni (in collaborazione con Enti locali, Associazioni, Centri, Università e loro studenti in tirocinio, iniziative con fondi FSE, e così via); sia interni, attraverso docenti con funzione strumentale e docenti formati nella didattica dell'Ital2;

- prevedere strumenti di stimolo alla creazione di reti di scuole e di loro finanziamento;
- elaborare materiali e strumenti (trasmissioni televisive, modelli di test di determinazione dei livelli d'accesso, ecc.) ed erogare risorse da destinare sia alla pubblicazione e diffusione di materiali di riferimento per gli insegnanti sia all'acquisto di materiali di Ital2 per le scuole e gli apprendenti stranieri.

La fase "glottodidattica" prende le mosse contemporaneamente alla prima ma produce risultati in un momento successivo; essa riguarda:

- la definizione di un modello di competenza comunicativa di italiano di base (ItalBase) e l'individuazione dei problemi dell'italiano per lo studio (ItalStudio), in modo da offrire ai docenti un quadro comune di riferimento;
- la diffusione di strumenti la definizione dei diversi livelli di competenza di ItalBase che tengano conto del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue e del livello di ItalStudio per progettare interventi mirati;
- l'elaborazione e diffusione di modelli operativi sia per le attività in classe sia per quelle in Laboratorio Ital2;
- la formazione di docenti di riferimento per le singole scuole e la sensibilizzazione di tutti i docenti sui problemi della facilitazione nella comprensione dell'italiano.

3. Valorizzazione del plurilinguismo

La situazione di plurilinguismo che si sta sempre più diffondendo nelle scuole rappresenta un'opportunità per tutti gli alunni oltre che per gli alunni stranieri. L'azione riguarda:

- il *plurilinguismo nella scuola*, cioè di sistema: oggi si insegnano due lingue comunitarie, che le tabelle di abilitazione riducono a inglese, francese, tedesco e spagnolo, più il russo; si deve ripensare l'offerta generale (non limitata agli immigrati) delle LS includendo le lingue parlate dalle collettività più consistenti a seconda delle aree del Paese e prevedendo le relative abilitazioni: i corsi possono essere organizzati sulla base delle reti di scuole, in modo da consentire la creazione di gruppi-classe numerosi. In tutti i casi, anche nelle scuole primarie, gli insegnanti possono valorizzare il plurilinguisno dando visibilità alle altre lingue e ai vari alfabeti, scoprendo i "prestiti linguistici" tra le lingue ecc.;
- il *plurilinguismo individuale*: il mantenimento della lingua d'origine è un diritto dell'uomo ed è uno strumento fondamentale per la crescita cognitiva, con risvolti positivi anche sull'Ital2 e sulle LS studiate nella scuola. L'insegnamento delle lingue d'origine, nella loro versione standard, può essere organizzato insieme a gruppi e associazioni italiani e

stranieri, mentre saranno le famiglie e le collettività ad esporre i figli alle varietà non-standard da loro parlate.

4. Relazione con le famiglie straniere e orientamento

Viene unanimemente riconosciuta come centrale la relazione con le famiglie immigrate, con particolare attenzione a tre dimensioni:

- la *scelta consapevole della scuola* nella quale inserire i figli. Fermo restando l'esercizio del diritto di scelta, è necessario offrire alle famiglie un preventivo orientamento, un bagaglio di informazioni pertinenti sul sistema formativo e sulla pluralità di scuole presenti nel territorio e sulle loro peculiarità, per evitare decisioni non adeguate alle reali esigenze, attitudini e diverse condizioni dei figli o, come spesso accade, dettate da quei motivi di vicinanza spaziale che finiscono per aggravare forme di concentrazione in isole scolastiche e territoriali separate;
- il *coinvolgimento della famiglia nel momento dell'accoglienza degli alunni*, che evidentemente va di pari passo con quella della famiglia nel suo insieme. È necessario, da parte della scuola, un ascolto capace di comprendere la specifica condizione in cui la famiglia si trova, quasi sempre contrassegnata da delicati percorsi di destrutturazione-ristrutturazione culturale, con frequenti crisi nelle relazioni intergenerazionali. Accogliere la famiglia e accompagnarla intelligentemente nel difficile "viaggio" cui è sottoposta, aiutandola nella graduale dinamica integrazione nel nuovo contesto, è indubbiamente uno dei compiti più complessi della scuola aperta all'intercultura;
- la *partecipazione* attiva e corresponsabile delle famiglie immigrate alle iniziative e alle attività della scuola, alla conoscenza e condivisione del progetto pedagogico, ad un'alleanza pedagogica che valorizzi le specificità educative.

I mediatori linguistico-culturali rappresentano una risorsa importante per tutte queste forme di relazione.

5. Relazioni a scuola e nel tempo extrascolastico

L'intercultura in classe assume il significato di un paradigma per l'intero sistema-scuola. In questo senso, predisporre misure di sostegno ad una stabile integrazione ed i necessari interventi specifici da un punto di vista didattico, non significa concentrare l'attenzione sul recupero degli immigrati come "alunni-problema", ma integrare questo sforzo in un più ampio programma di educazione interculturale, coinvolgente tutta la classe. Tale approccio interculturale è fondato su una concezione dinamica della cultura, espressa soprattutto nell'ambito delle relazioni tra l'insegnante e gli alunni e tra gli alunni stessi.

In passato, da parte di molti insegnanti è stata assunta una concezione *culturalista*, che tende a confrontarsi con le "culture d'origine" in quan-

to tali, e che rischia di assolutizzare l'appartenenza etnica degli alunni, predeterminando i loro comportamenti e le loro scelte. Una concezione *personalista* della cultura, invece, valorizza le persone nella loro singolarità e nel modo irripetibile con cui vivono gli aspetti identitari, l'appartenenza, il percorso migratorio. La relazione interculturale opera il riconoscimento dell'alunno con la sua storia e la sua identità, evitando, tuttavia, ogni fissazione rigida di appartenenza culturale e ogni etichettamento. Formare in senso interculturale significa riconoscere l'altro nella sua diversità, senza tacerla, ma neanche creando "gabbie etnico/etno culturali", esprimendo conferma e attivando canali di comunicazione senza riduzionismi.
Quando gli individui si incontrano si crea accordo o conflitto, scambio o incomprensione. La classe, il gruppo, o il "sito educativo", in questo senso, non sono altro che la zona di mediazione tra le culture, il contesto comune in cui si rende possibile il dialogo. La scuola svolge per tutti gli alunni, ed in particolare quelli stranieri, un ruolo di mediazione e di socializzazione. Di conseguenza, una comunicazione centrata soltanto sul contenuti, i "fatti", potrebbe aumentare la distanza tra gli interlocutori, o a irrigidire lo scambio. Al contrario, le strategie centrate sulle relazioni e sulla collocazione del discorso in un contesto, facilitano la comprensione.
La classe interculturale si presenta, in sintesi, come un luogo di scambio con l'esterno, *uno spazio di costruzione identitaria di tutti gli alunni,* ed in particolare di quelli immigrati, dove compito dell'insegnante sarà quello di favorire l'ascolto, il dialogo, la comprensione nel senso più profondo del termine. Allo stesso tempo, si favorisce la socializzazione degli alunni anche nello spazio extra-scolastico e nei gruppi di pari.
Si tratta di fare della classe un luogo di *comunicazione* e *cooperazione*. In questo senso, sono da sviluppare le strategie di *apprendimento cooperativo* che, in un contesto di pluralismo, possono favorire la partecipazione di tutti ai processi di costruzione delle conoscenze.
L'interculturalità come cambiamento nelle relazioni, infine, riguarda soprattutto l'insegnante: l'"effetto specchio" induce il docente a confrontarsi e a criticarsi, svelando rigidità e stereotipi del proprio modo di pensare, aprendo nuove possibilità di comprensione.

6. Interventi sulle discriminazioni e sui pregiudizi
La presenza di immigrati nella scuola può rendere più evidenti alcuni meccanismi "naturali" e frequenti in tutte le persone, relativi all'etnocentrismo, come cercare di rendere più simili possibile i comportamenti e le azioni posti nella stessa categoria, e sottolineare le differenze tra persone appartenenti a gruppi diversi. Questo tipo di procedimento (come gli *stereotipi,* immagini o rappresentazioni che riuniscono caratteri o tratti

collegati tra loro, nella forma di cliché ripetitivo) risponde a criteri di economicità e di semplificazione mentale al fine di preservare una differenza a favore di sé e del proprio gruppo.
Sono però anche frequenti i *pregiudizi*, opinioni e atteggiamenti preconcetti, in genere su base emozionale, condivisi da un gruppo, rispetto alle caratteristiche di un altro gruppo. Spesso, portano a evitare contatti con le persone oggetto di rifiuto, rendendo così difficile contraddire le opinioni e i giudizi prevenuti. Stereotipi, pregiudizi, forme di etnocentrismo possono fare da elemento scatenante della xenofobia o del vero e proprio razzismo, nelle sue varie forme e livelli (da quello istituzionale a quello scientifico a quello non teorizzato ma ugualmente pericoloso). La scuola deve affrontare questi problemi senza tacerli o sottovalutarli; l'educazione antirazzista può essere considerata uno degli obiettivi all'interno dell'intercultura, anche se non coincide interamente con essa. In questo ambito sono comprese *anche* tutte le strategie attraverso cui si costruisce l'alterità, che oggi devono mirare in modo specifico a contrastare:

- antisemitismo (la didattica della Shoah dovrebbe approfondire il rapporto tra storia e memoria al fine di evitare ogni negazione, distorsione e banalizzazione di questa tragedia. Essa dovrebbe inoltre sfociare in una pedagogia capace di prevenire efficacemente ogni forma di intolleranza e violenza);
- islamofobia (anche a causa di una informazione a volte insufficiente sulla complessità della civiltà islamica, i musulmani tendono ad essere percepiti come un agglomerato indistinto e come portatori di inquietanti atteggiamenti estranei ed inconciliabili, piuttosto che di valori a volte diversi);
- antiziganismo (l'ostilità contro i Rom e i Sinti assume l'aspetto, a volte, di una forma specifica di razzismo che l'educazione interculturale deve contrastare anche attraverso la conoscenza della loro storia).

Respingere il razzismo significa, dunque, contrastare la costruzione dell'altro come nemico e una visione essenzializzata e stereotipata di esso. L'educazione interculturale deve comprendere la dimensione dell'antirazzismo, altrimenti si avrebbero istanze pedagogiche "ingenue", prive di contatto con la realtà delle problematiche della discriminazione; dove ci si limitasse all'antirazzismo, invece, si rischierebbe di limitarsi ad affrontare la dimensione socio-politica del pensiero prevenuto, ignorandone le implicazioni più ampie. Si parlerà, quindi, di educazione interculturale che *affronta tra i suoi compiti l'elaborazione di strategie contro il razzismo, antisemitismo, islamofobia, antiziganismo, all'interno di un quadro globale di incontro tra persone di culture diverse*.
L'educazione interculturale come "educazione alla diversità" deve tendere a svilupparsi su due dimensioni complementari.
La prima è mirata ad *ampliare il campo cognitivo*, fornire informazioni,

promuovendo la capacità di decentramento, con l'obiettivo di mostrare la varietà di punti di vista da cui osservare una situazione, organizzandone lo scambio. La relativizzazione di criteri e concetti, base indispensabile del pensiero critico, non approda al relativismo radicale, ma alla ricerca di criteri condivisi di lettura della realtà e alla promozione di atteggiamenti di apertura e sensibilità verso la diversità. Gli apporti dell'antropologia e della storia saranno allora particolarmente importanti, nel quadro di una visione del mondo sfaccettata e complessa, capace di mettere in questione gli stereotipi.
Tuttavia, agire a livello cognitivo non basta, poiché il pregiudizio più radicato non viene messo in dubbio dalla smentita alle proprie opinioni; così, se da una parte è fondamentale sottoporre a critica le informazioni di tipo falsamente "naturalistico" che accettano e gerarchizzano le differenze, d'altro canto occorre *agire anche sul piano affettivo e relazionale*, attraverso il contatto, la condivisione di esperienze, il lavoro per scopi comuni, la cooperazione.
La complessità del problema del razzismo nella società attuale richiede negli educatori, negli insegnanti e nei genitori uno sforzo di acquisizione di competenze, di capacità di osservazione e soprattutto di responsabilità che, a partire dalla conoscenza personale, si concretizzi in progetti. La scelta delle strategie dovrà soprattutto essere fatta nel senso della "convergenza", mirando cioè maggiormente alla ricerca dell'inclusione, di ciò che unisce. In questo senso, l'educazione interculturale – quando non cede a tentazioni "differenzialistiche" – può arricchire le analisi e le proposte operative contro il razzismo, agendo in senso globale, elaborando strategie di relazione o curricoli in cui siano presenti sia l'azione contro il pregiudizio, sia la difesa dei diritti umani, sia l'esperienza diretta.

7. Prospettive interculturali nei saperi e nelle competenze

La possibilità di trattare i temi interculturali come prospettiva trasversale appare, allo stato attuale, una soluzione rispondente alle esigenze dell'approccio che abbiamo fin qui definito "alla diversità". L'introduzione trasversale e interdisciplinare dell'educazione interculturale nella scuola risponde alla necessità di lavorare sugli aspetti cognitivi e relazionali più che sui contenuti, evitando l'oggettivizzazione delle culture, l'essenzialismo, la loro decontestualizzazione, il rischio di folklorizzazione e di esotismo.
Tuttavia, è chiaro che questo approccio non può divenire un alibi per continuare sulla via delle improvvisazioni, eludendo l'introduzione di uno spazio curricolare specifico. Uno spazio di questo genere deve essere concepito nella forma di una *nuova* "*educazione alla cittadinanza*"; è infatti in un ambito di questo tipo che potranno essere integrati gli aspetti più

propriamente interculturali. Come direzione più valida va indicata, in sintesi, *un'educazione alla cittadinanza che comprenda la dimensione interculturale e si dia come obiettivi l'apertura, l'uguaglianza e la coesione sociale.*

Anche se lo spazio per l'intercultura non è individuabile in una disciplina specifica, ma può essere considerata come una prospettiva attraverso cui guardare tutto il sapere scolastico, si rende necessario ripensare la collocazione della prospettiva interculturale all'interno dei curricoli, tenendo presente sia l'obiettivo dell'apertura alle differenze, sia il fine dell'uguaglianza tra gli alunni e della coesione sociale.

Sono da coltivare gli orientamenti assunti in molte scuole per ridefinire saperi, i contenuti e le competenze in una prospettiva autenticamente interdisciplinare, arricchendoli con l'integrazione di fonti, modelli culturali, punti di vista "altri".

Storia, geografia, letteratura, matematica, scienze, arte, musica, nuovi linguaggi comunicativi e altri campi del sapere costituiscono un'occasione ineludibile di formazione alla diversità, permettendo di accostarsi non solo a diversi "contenuti", ma anche a strutture e modi di pensare differenti. A titolo esemplificativo, in attesa di ulteriori approfondimenti collegati alle Nuove indicazioni e alla revisione dei curricoli della scuola, si segnala la necessità di superare le proposte marcatamente identitarie e eurocentriche nel campo dell'insegnamento della storia, concettualizzando il nesso storia-cittadinanza; di considerare la geografia un'occasione quanto mai privilegiata per la formazione di una coscienza mondialistica; o l'opportunità di allargare lo sguardo degli alunni stessi in chiave multireligiosa, consapevoli del pluralismo religioso che caratterizza le nostre società e le nostre istituzioni educative e della rilevanza della dimensione religiosa in ambito interculturale.

8. L'autonomia e le reti tra istituzioni scolastiche, società civile e territorio

Le migliori iniziative promosse in questi anni dalle istituzioni scolastiche per far fronte al tema dell'integrazione degli alunni stranieri tracciano una modalità organizzativa/tipo della scuola accogliente, integrativa e interculturale. Essa muove dall'assunzione responsabile del concetto di *autonomia* e dalla piena consapevolezza di dover educare e istruire in una comunità che è cambiata, diventata più complessa, arricchita di storie diverse e di bisogni specifici.

Contemporaneamente, l'autonomia scolastica e la diversità delle politiche e degli investimenti locali in materia di integrazione scolastica degli alunni stranieri hanno evidenziato in questi anni il rischio di una sorta di "localizzazione dei diritti". In alcune scuole e aree del Paese, il tema è stato assunto in maniera chiara e responsabile e sono stati attivati risor-

se e dispositivi mirati; in altri casi, invece, i bisogni della popolazione straniera presente nella scuola sono ancora nell'invisibilità, o sono trattati, caso per caso, con risposte di tipo emergenziale e di scarsa qualità. Questo porta ad una differenziazione dei percorsi/progetti di integrazione e a una evidente discrezionalità delle risposte da scuola a scuola e da città a città.
In termini di riposta positiva e di possibili collaborazioni tra scuola e territorio, segnaliamo tre necessità e attenzioni.
La prima necessità è quella di portare a sistema e di diffondere la conoscenza delle situazioni positive e consolidate, in termini di: modalità di collaborazione interistituzionale (protocolli tra enti locali e scuole, vademecum operativi); azioni realizzate; integrazione delle risorse; elaborazione e diffusione di materiali e strumenti; coinvolgimento delle associazioni, delle comunità immigrate, delle famiglie straniere; coinvolgimento dei mediatori culturali, formazione degli operatori e dei docenti.
Uno strumento potente di diffusione delle pratiche, delle modalità organizzative della scuola e delle forme della collaborazione interistituzionale è oggi rappresentato dalle reti di scuole, che hanno contribuito fin qui a scambiare esperienze, indicare possibili strade e impostazioni progettuali.
La seconda necessità, che oggi si impone con forza soprattutto in alcune zone e città, è quella di collaborare insieme per prevenire fenomeni di concentrazione delle presenze straniere in una determinata scuola o plesso. L'azione congiunta delle istituzioni scolastiche e del territorio può contribuire a prevenire tali situazioni, o a governarle qualora esse si presentino. Vi sono già esperienze positive in tal senso (protocolli di intesa a livello cittadino) che possono diventare modalità paradigmatiche per altre città e scuole.
La terza necessità, infine, è quella di sottolineare il fatto che l'integrazione scolastica è una parte – importante, ma non esaustiva – dell'integrazione complessiva. Per favorire il processo di inclusione dei minori stranieri nelle città e nelle comunità, la scuola e il territorio devono lavorare in maniera congiunta, fianco a fianco, per far sì che i luoghi comuni diventino davvero luoghi di tutti.

9. Il ruolo dei dirigenti scolastici

La scuola dell'autonomia attribuisce una maggiore centralità alle risorse professionali del personale e, in specifico, rende strategica la funzione della dirigenza. Ciò vale in modo particolare per le istituzioni che operano in contesti multiculturali e a forte complessità sociale.
Una scuola efficace in termini di integrazione interculturale presenta, in genere, una *leadership* riconosciuta e autorevole, capace di promuovere un *ethos* basato sull'apertura e sul riconoscimento reciproco e un'as-

sunzione collettiva di *responsabilità* rispetto ai temi dell'integrazione, dell'educazione interculturale, delle nuove prospettive della cittadinanza.
Si rende indispensabile una formazione dei dirigenti mirata anche ad accrescere *specifiche* competenze gestionali e relazionali sia interne alla scuola (organizzazione del personale, dispositivi di accoglienza e di promozione dell'inclusione, laboratori linguistici, procedure amministrative e di valutazione), sia esterne, con riferimento ai rapporti con l'amministrazione statale, con le altre scuole, le istituzioni e la società civile del territorio.

10. Il ruolo dei docenti e del personale non docente

Una rinnovata visione della formazione degli insegnanti come "sensibili alle culture" mira ad una costruzione di tipo *riflessivo* della personalità dei docenti, per renderli capaci di apertura alla diversità ed interpretazione del bagaglio culturale degli alunni/studenti nei loro aspetti singolari e soggettivi. Questi elementi di sviluppo delle competenze degli insegnanti segnano la tendenza verso il superamento di forme prevalentemente informativo-culturali o estetiche della formazione, per rivolgersi ad intenzionalità di *formazione critica*, in grado di sollecitare il ripensamento del ruolo insegnante in quanto tale.
In tale prospettiva, di tipo *esperienziale*, la formazione interculturale si configura come una prospettiva di innovazione dell'insegnamento complessivamente inteso e, di conseguenza, del ruolo docente. Il contesto della diversità culturale obbliga l'insegnante a uscire dai canoni della trasmissione lineare per dialogare con particolari esigenze. Tuttavia, ciò non significa formare i docenti a rispondere a bisogni "speciali", bensì, al contrario, abituarsi a leggere l'intero contesto scolastico sotto il segno della differenza.
A questo aspetto va però aggiunta la competenza di *gestire le grandi questioni etiche* inerenti all'intercultura, tra relativismo e rischio di assimilazione. L'insieme costituito da un impianto teorico forte e dall'esperienza critica deve prevedere la capacità, da parte dell'insegnante, di affrontare i dilemmi dell'incontro (e scontro) di valori diversi. Possono, in questo senso, essere messi in grado di collocare la loro posizione tra un astratto universalismo, che rilegge la diversità sotto il segno dell'omogeneità, e un radicale relativismo che accentua le differenze.
La formazione più accreditata fornisce gli insegnanti di *strumenti metodologici per inserire la prospettiva interculturale nelle discipline scolastiche* (storico-geografiche, letterarie, artistiche, scientifiche ecc.).
Infine, non può mancare *l'immersione e la scoperta*, per quanto parziale, di almeno *un universo culturale degli immigrati,* per confrontarsi con una diversità sperimentata e non solo immaginata.

Per quanto riguarda in specifico la *formazione iniziale,* va promossa la presenza di insegnamenti di Pedagogia interculturale nelle Facoltà Universitarie, in particolare nei corsi di Scienze della Formazione Primaria e nelle Scuole di Specializzazione per l'insegnamento. In tali Corsi è opportuno individuare contenuti tematici comuni da integrare nelle discipline impartite ai futuri insegnanti, per incrementare la conoscenza delle problematiche culturali, antropologiche, pedagogiche, psicologiche e sociali relative all'intercultura. Uno scambio ed una riflessione tra docenti in servizio promossa dal Ministero P.I. potrebbe fornire nuove indicazioni per la didattica universitaria.
Nella scuola interculturale è di particolare importanza anche *la formazione degli operatori scolastici amministrativi, tecnici ed ausiliari.* Essi sono spesso i primi interfaccia dell'istituzione, direttamente coinvolti in una organizzazione che affronta le esigenze complesse della diversità. Anche per loro le modalità della formazione dovrebbero caratterizzarsi per un approfondimento di tipo autoriflessivo (attitudini personali nei confronti della diversità, riconsiderazione critica delle esperienze pregresse, confronti di pratiche), ed esperienziale (valorizzazione delle sensibilità sviluppate nei confronti delle diversità, vigilanza nei momenti comuni della scuola, gestione operativa dell'accoglienza).

Riferimenti normativi nazionali

Si presentano, in modo essenziale, i riferimenti legislativi italiani più importanti che negli ultimi quindici anni hanno gradualmente definito il tema dell'educazione interculturale e dell'integrazione degli alunni stranieri.

Di fronte all'emergenza del fenomeno migratorio, l'educazione interculturale è individuata inizialmente come risposta ai problemi degli alunni stranieri/immigrati: in particolare, si è inteso disciplinare l'accesso generalizzato al diritto allo studio, l'apprendimento della lingua italiana e la valorizzazione della lingua e cultura d'origine (v. ***C.M. 8/9/1989, n. 301***, *Inserimento degli alunni stranieri nella scuola dell'obbligo. Promozione e coordinamento delle iniziative per l'esercizio del diritto allo studio*).

In seguito si afferma il principio del coinvolgimento degli alunni italiani in un rapporto interattivo con gli alunni stranieri/immigrati, in funzione del reciproco arricchimento (v. ***C.M. 22/7/1990, n. 205***, *La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri. L'educazione interculturale*).

Questa disposizione introduce per la prima volta il concetto di educazione interculturale, intesa come la forma più alta e globale di prevenzione e contrasto del razzismo e di ogni forma di intolleranza. Gli interventi didattici, anche in assenza di alunni stranieri, devono tendere a prevenire il formarsi di stereotipi nei confronti di persone e culture (v. anche la ***pronuncia del C.N.P.I.*** del ***24/3/1993***, *Razzismo e antisemitismo oggi: il ruolo della scuola*).

Si individua l'Europa, nell'avanzato processo di integrazione economica e politica in corso, come società multiculturale, imperniata sui motivi dell'unità, della diversità e della loro conciliazione dialettica, e si colloca la dimensione europea dell'insegnamento nel quadro dell'educazione interculturale, con riferimento al trattato di Maastricht e ai documenti della Comunità Europea e del Consiglio d'Europa (v. documento *Il dialogo interculturale e la convivenza democratica*, diffuso con ***C.M. 2/3/1994, n. 73***).

È utile, poi, richiamare la sottolineatura, contenuta nella ***legge sull'immigrazione n. 40 del 6 marzo 1998, art. 36***, sul valore formativo delle differenze linguistiche e culturali: "*Nell'esercizio dell'autonomia didattica e organizzativa, le istituzioni scolastiche realizzano, per tutti gli alunni, progetti interculturali di ampliamento dell'offerta formativa, finalizzati alla valorizzazione delle differenze linguistico-culturali e alla promozione di iniziative di accoglienza e di scambio*"

Il ***Decreto Legislativo del 25 luglio 1998, n. 286*** "*Testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero*" riunisce e coordina le varie disposizioni in

vigore in materia con la stessa ***Legge n. 40/98***, ponendo, anche in questo caso, particolare attenzione sull'effettivo esercizio del diritto allo studio, sugli aspetti organizzativi della scuola, sull'insegnamento dell'italiano come seconda lingua, sul mantenimento della lingua e della cultura di origine, sulla formazione dei docenti e sull'integrazione sociale.
Tali principi sono garantiti nei confronti di tutti i minori stranieri, indipendentemente dalla loro posizione giuridica, così come espressamente previsto dal ***Decreto del Presidente della Repubblica del 31 agosto 1999, n. 394***, *Regolamento recante norme di attuazione del testo unico delle disposizioni concernenti le disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero*. In particolare, si legge che l'iscrizione scolastica può avvenire in qualunque momento dell'anno e che spetta al Collegio dei docenti formulare proposte per la ripartizione degli alunni stranieri nelle classi, evitando la costituzione di sezioni in cui la loro presenza sia predominante, e definire, in relazione ai livelli di competenza dei singoli alunni, il necessario adattamento dei programmi di insegnamento. Inoltre, per sostenere l'azione dei docenti, si affida al Ministero dell'istruzione il compito di dettare disposizioni per l'attuazione di progetti di aggiornamento e di formazione, nazionali e locali, sui temi dell'educazione interculturale.
Ulteriori azioni di sostegno nei confronti del personale docente impegnato nelle scuole a forte processo immigratorio sono definite dalla ***C.M. n. 155/2001***, attuativa degli articoli 5 e 29 del CCNL del comparto scuola: fondi aggiuntivi per retribuire le attività di insegnamento vengono assegnati alle scuole con una percentuale di alunni stranieri e nomadi superiore al 10% degli iscritti. La ***C.M. n. 160/2001*** è invece finalizzata all'attivazione di corsi ed iniziative di formazione per minori stranieri e per le loro famiglie, tesi a realizzare concretamente il diritto allo studio, in un contesto in cui la comunità scolastica accolga le differenze linguistiche e culturali come valore da porre a fondamento del rispetto reciproco e dello scambio tra le culture. La legge ***30 luglio 2002, n. 189***, cosiddetta Bossi-Fini, che modifica la precedente normativa in materia di immigrazione ed asilo, non ha cambiato le procedure di iscrizione degli alunni stranieri a scuola, che continuano ad essere disciplinate dal *Regolamento* n. ***394 del 1999***.
La ***Pronuncia del CNPI del 20/12/2005*** *Problematiche interculturali* è un documento di analisi generale sul ruolo della scuola nella società multiculturale.
La ***C.M. n. 24, del 1 marzo 2006*** *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* fornisce un quadro riassuntivo di indicazioni per l'organizzazione di misure volte all' inserimento degli alunni stranieri.
In occasione della pubblicazione della ***circolare n. 28 del 15 marzo 2007***

sugli esami di licenza al termine del primo ciclo di istruzione, il ministero, al paragrafo n.6 del capitolo relativo allo "Svolgimento dell'esame di Stato", ha raccomandato alle commissioni esaminatrici di riservare particolare attenzione alla situazione degli alunni stranieri in condizioni di criticità per l'inadeguata conoscenza della lingua italiana.

L'Osservatorio

L'Osservatorio per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale è articolato in un comitato scientifico composto da esperti del mondo accademico, culturale e sociale; da un comitato tecnico composto da rappresentanti degli Uffici del ministero e da una consulta dei principali istituti di ricerca, associazioni ed enti che lavorano nel campo dell'integrazione degli alunni stranieri.
L'Osservatorio è presieduto dal Sottosegretario di stato prof.ssa Letizia **De Torre**.
Il Comitato scientifico è coordinato dalla prof.ssa Graziella **Giovannini**.

Comitato Scientifico

- Giulio **Albanese**, fondatore di MISNA (Missionary international Service News Agency; Agenzia missionaria di servizio per l'informazione internazionale);
- Paolo **Balboni**, preside della Facoltà di lingue e letterature straniere, Università Cà Foscari di Venezia;
- Antonio **Brusa**, docente di didattica della storia, Università di Bari;
- Mauro **Ceruti**, preside della Facoltà di Scienze della Formazione, Università di Bergamo;
- Maria E. **Esparragoza**, mediatrice culturale (culture latinoamericane), Genova;
- Paola **Falteri**, docente di antropologia culturale, Università di Perugia;
- Graziella **Favaro**, coordinatrice della rete dei centri interculturali, Milano;
- Graziella **Giovannini**, docente di sociologia dell'educazione, Università di Bologna;
- Karim **Hannachi**, docente di lingua e letteratura araba, Università di Catania;
- Huang **Heini**, mediatrice linguistico-culturale (culture asiatiche), Firenze;
- Giuseppe **Milan**, docente di pedagogia generale e pedagogia interculturale, Università di Padova;
- Leonardo **Piasere**, docente di antropologia culturale, università di Verona;
- Melita **Richter**, mediatrice culturale (culture balcaniche), Trieste;
- Brunetto **Salvarani**, esperto di educazione interculturale e dialogo interreligioso;

- Milena **Santerini**, docente di pedagogia generale, Università Cattolica di Milano;
- Ribka **Sibhatu**, mediatrice linguistico-culturale (culture africane), Roma;
- Francesco **Susi**, preside della facoltà di Scienze della formazione, Università di Roma Tre.

Comitato Tecnico

- Luigi **Aiello**, Dipartimento per l'istruzione – Dirigente Uff III.
- Gianna **Barbieri**, Direzione Generale Studi e Programmazione – Dirigente Uff. II.
- Luigi **Calcerano**, Direzione Generale Personale della Scuola – Dirigente Uff. VII.
- Raffaele **Ciambrone**, Direzione Generale per lo Studente – Dirigente Uff. VI.
- Elisabetta **Davoli**, Direzione Generale Ordinamenti Scolastici – Dirigente Uff. VI.
- Giulia **De Nicuolo**, Direzione Generale Affari internazionali dell'Istruzione – Dirigente tecnico.
- Giovanna **Grenga**, Direzione Generale Affari Internazionali dell'Istruzione - Docente comandata.
- Stefano **Jedrkiewicz**, Ministro plenipotenziario, Consigliere Diplomatico del Ministro.
- Vinicio **Ongini**, Ufficio di Gabinetto del Ministro.
- Angelo **Panvini**, Direzione generale per l'istruzione post-secondaria – Dirigente Tecnico.
- Anna **Piperno**, Direzione Generale Ordinamenti Scolastici – Dirigente Tecnico.