



UNIVERSAL DESIGN FOR EDUCATION

30 GENNAIO 2026

Educazione interculturale e
vulnerabilità: una chiave di lettura
efficace per l'inclusione scolastica?

di Giulia Santomauro

Assegnista di ricerca in Diritto costituzionale e pubblico
Scuola Superiore Sant'Anna di Pisa

Educazione interculturale e vulnerabilità: una chiave di lettura efficace per l'inclusione scolastica?*

di Giulia Santomauro

Assegnista di ricerca in Diritto costituzionale e pubblico
Scuola Superiore Sant'Anna di Pisa

Abstract [It]: Il saggio esamina il rapporto tra educazione interculturale e vulnerabilità, interrogandosi sulla possibilità di utilizzare quest'ultima come criterio interpretativo per indagare l'effettività della tutela dei diritti fondamentali in gioco in una prospettiva di eguaglianza sostanziale e personalista. A partire da una ricostruzione teorica delle due nozioni, il contributo ne indaga potenzialità e limiti nel contesto dell'inclusione scolastica di diverse condizioni di vulnerabilità, quali quelle delle persone con disabilità e con *background* migratorio. A tal fine, l'analisi tiene conto del ruolo propulsivo svolto dalla giurisprudenza della Corte costituzionale italiana e della Corte europea dei diritti dell'uomo, nonché dei principali strumenti normativi, a livello sia sovranazionale sia interno. L'articolo mette in luce come un impiego flessibile e intersezionale della vulnerabilità possa contribuire a orientare politiche più inclusive, in coerenza con l'orizzonte universalistico dell'educazione interculturale.

Title: Intercultural education and vulnerability: a useful lens for school inclusion?

Abstract [En]: The paper examines the relationship between intercultural education and vulnerability, exploring whether the latter can be used as an interpretative criterion to assess the effectiveness of the protection of the fundamental rights at stake within a perspective of substantive and personalist equality. Building on a theoretical reconstruction of both notions, the contribution explores their potential and limits in the context of school inclusion, regarding different conditions of vulnerability, such as those affecting persons with disabilities and students with a migratory background. To this end, the analysis considers the driving role played by the case law of the Italian constitutional Court and the European Court of Human Rights, as well as the main normative frameworks at both the supranational and domestic levels. The article highlights how a flexible and intersectional use of vulnerability may help orient more inclusive policies, in line with the universalistic horizon of intercultural education.

Parole chiave: educazione interculturale, vulnerabilità, inclusione scolastica, principio di eguaglianza sostanziale, principio personalista

Keywords: educazione interculturale, vulnerabilità, inclusione scolastica, principio di eguaglianza sostanziale, principio personalista

Sommario: **1.** Introduzione: l'educazione interculturale come orizzonte plurale di tutela. **2.** Vulnerabilità ed effettività delle garanzie ad aspirazione universale. Una nozione dai tratti scivolosi. **3.** Potenzialità e rischi dell'impiego della vulnerabilità ai fini di un'inclusione scolastica di tipo interculturale. **3.1.** Una lettura della giurisprudenza costituzionale e delle strategie d'intervento a favore dell'educazione interculturale nel prisma *delle* vulnerabilità. **4.** Considerazioni conclusive.

1. Introduzione: l'educazione interculturale come orizzonte plurale di tutela

Il discorso sull'*educazione interculturale* non può che muovere da alcune riflessioni preliminari sul significato dei termini che compongono tale espressione. Si tratta, infatti, di un tema particolarmente complesso per il giuspubblicista, anzitutto perché solleva un nodo definitorio che difficilmente può essere sciolto senza

un dialogo con altre discipline sociali. Ciò anche in considerazione del fatto che, come emerge in particolare dalla pedagogia, l'educazione interculturale coinvolge istanze formative multiple¹ e, dunque, potenzialmente riconducibili a differenti oggetti di garanzia. Neppure gli Orientamenti interculturali, adottati dall'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale del Ministero dell'Istruzione, offrono chiarimenti risolutivi rispetto a questa nozione sul piano giuridico. Essi, infatti, si limitano ad affermare che la prospettiva interculturale «attraversa i saperi e le discipline, si rivolge a tutti, italiani e non, e ha bisogno del contributo di tutti», finendo tuttavia per inquadrare tale concetto prevalentemente secondo l'ottica dell'integrazione dello straniero nel tessuto scolastico, senza problematizzarne ulteriormente la portata in termini di diritti e interventi².

È possibile però avviare una ricomposizione più sistematica, evidenziando in primo luogo che l'*educazione* si colloca nel solco di una lettura evolutiva del diritto all'istruzione, che individua come punto di approdo la formazione di cittadini consapevoli e capaci di partecipare alla vita collettiva, contribuendo così a nutrire la forma di Stato e il principio democratico della Repubblica³. Ma al contempo ne amplia i contesti, gli attori coinvolti e le occasioni di apprendimento. Se infatti l'istruzione trova il suo principale fondamento nell'art. 34 Cost.⁴, da leggere in maniera sistematica con gli artt. 2 e 3 Cost., commi 1 e 2, oltre che in numerose previsioni di diritto sovranazionale⁵, l'educazione rinvia a più di una dimensione della vita collettiva e si riferisce a un «processo che insiste sul costruirsi come persona a tutto tondo»⁶. In tal senso, pur soffermarsi in questa sede sul contesto scolastico, non è irrilevante osservare come il diritto

* Il contributo è parte dei risultati del PRIN 2022 *UNiversal design for education: legal perspectives for a new conception of intercultural education* (UNITE), finanziato dall'UE – Next generation EU, Missione 4, componente 2, codice progetto 2022JMjWY5, CUP J53D2300549006.

¹ In merito, cfr. M. FERRARI, *Educazione*, in Q. CAMERLENGO (a cura di), *Educazione. Un concetto plurale*, Roma, Carocci editore, 2025, p. 18, la quale distingue tra esperienze di apprendimento formali, non formali e informali. In particolare, le prime sono legate a un percorso che il soggetto decide di intraprendere e al termine del quale consegue certificazioni o titoli di studio; con le seconde, pur essendo anch'esse intenzionali, non si ottiene necessariamente un riconoscimento formale del proprio sviluppo educativo; le ultime, infine, attengono a un processo trasformativo di crescita nel quale si è coinvolti senza una scelta consapevole.

² V. Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale, [Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori](#), marzo 2022, p. 35.

³ Su questi rilievi, cfr. E. GIANFRANCESCO, *La comunità scolastica nella forma di Stato*, in *Rivista AIC*, n. 1/2024, p. 565.

⁴ In commento, su tutti, cfr. A. POGGI, *Art. 34*, in R. BIFULCO, A. CELOTTO, M. OLIVETTI (a cura di), *Commentario alla Costituzione*, Torino, Utet, 2006, vol. I, pp. 699 ss.

⁵ La speciale rilevanza destinata al diritto allo studio è ravvisabile in numerose previsioni di diritto internazionale, fra cui si ricordano: l'art. 26 della Dichiarazione universale dei diritti umani del 1948; l'art. 28 della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza del 1989; e gli artt. 13 e 14 del Patto internazionale sui diritti economici, sociali e culturali del 1966. Nel contesto europeo, invece, il diritto all'istruzione è riconosciuto all'art. 2 del Protocollo addizionale n. 1 CEDU; all'art. 14 della Carta dei diritti fondamentali dell'UE; e all'art. 17 della Carta sociale europea.

⁶ G. LANEVE, *Il volto costituzionale dell'educazione. Alcuni spunti di riflessione*, in *federalismi.it*, n. 19/2025, p. 100. In particolare, sulla distinzione tra i concetti di insegnamento, istruzione ed educazione, v. Corte cost., sent. n. 7/1967, *Cons. dir.* § 3, laddove si comprende «nel primo l'attività del docente diretta ad impartire cognizioni ai discenti nei vari rami del sapere, nel secondo l'effetto intellettuale di tale attività e nel terzo l'effetto finale complessivo e formativo della persona in tutti i suoi aspetti».

all'educazione, più in generale, offra una chiave particolarmente efficace per cogliere l'importanza di approcci pedagogici flessibili e adattabili alla specificità del bisogno di tutela, nonché della continuità del percorso di crescita della persona, soprattutto quando si tratti di soggetti che si trovano in una condizione di vulnerabilità⁷.

Assumere l'approccio *interculturale* nella tutela dell'educazione non si limita, a questo punto, all'integrazione di diverse identità culturali in virtù di un certo retroterra migratorio, ma deve operare come principio ispiratore della gestione di un sistema educativo strutturalmente inclusivo della "superdiversità"⁸ che caratterizza la popolazione studentesca e può estendersi anche ad altre dimensioni, come la disabilità, l'orientamento sessuale e di genere o il credo religioso.

L'educazione interculturale aspira pertanto a porre il minore nelle condizioni di vedere riconosciuto e valorizzato il proprio vissuto e di sviluppare appieno la sua personalità nella vita relazionale della società⁹, con il coinvolgimento dell'intera comunità educante¹⁰. Ciò dovrebbe comportare, tra l'altro, il superamento di un insegnamento incentrato sulla mera trasmissione di nozioni tramite piani di apprendimento standardizzati¹¹ e mette in luce l'esigenza di declinare la "scuola aperta a tutti" spostando l'attenzione dall'istituzione al soggetto¹².

In tale prospettiva, l'universalizzazione dell'istruzione non si esaurisce nella sua obbligatorietà e gratuità per ogni minore presente sul territorio italiano, né nel diritto dei capaci e meritevoli di accedere ai gradi più alti degli studi mediante borse di studio, assegni alle famiglie e altre provvidenze, ai sensi dell'art. 34, commi 1, 2, 3 e 4 Cost.¹³, ma richiede di assicurare il diritto all'educazione mediante un adattamento della

⁷ *Ivi*, p. 96, dove l'Autore ripercorre nella sua indagine molteplici ambiti riferibili alla tutela del diritto all'educazione a livello costituzionale: «da quello penitenziario, ove è previsto che la pena deve tendere alla ri-educazione del condannato (art. 27, comma 3 Cost.), a quello familiare, laddove è dovere e diritto dei genitori quello di (oltre a mantenere e istruire) educare i figli anche nati fuori dal matrimonio (art. 30 Cost.); da quello scolastico, con la previsione degli "istituti di educazione" degli enti e dei privati (art. 33, comma 3), a quello sportivo, stante il "valore educativo" dell'attività sportiva in tutte le sue forme recentemente riconosciuto e introdotto dalla legge cost. n. 1 del 2023 (art. 33, comma 7, Cost.), sino a quello professionale, con il "diritto all'educazione" (e all'avviamento professionale) riconosciuto agli inabili e ai minorati (art. 38, comma 3)». Particolarmente rilevante rispetto alla tutela dei soggetti in condizione di vulnerabilità è la questione della rieducazione del condannato, su cui si rinvia, *ex multis*, a M. RUOTOLO, *Dignità e carcere*, Napoli, Editoriale Scientifica, 2014, pp. 42 ss.

⁸ Il termine è utilizzato da G. MATUCCI, *Presentazione. L'educazione fra diritto e pedagogia*, in Q. CAMERLENGO (a cura di), *Educazione. Un concetto plurale*, Roma, Carocci editore, 2025, p. 12.

⁹ Circa il contenuto dell'art. 34 Cost., come non limitato al diritto all'istruzione, ma da estendere all'ambito dell'educazione, cfr. G. MATUCCI, *Il diritto a una didattica individualizzata e personalizzata*, in G. MATUCCI, F. RIGANO (a cura di), *Costituzione e istruzione*, Milano, Franco Angeli, 2016, pp. 299 ss.

¹⁰ Sul concetto di comunità educante v. Save the Children, [Che cos'è la comunità educante e come costruirla: 7 suggerimenti](#), 12 novembre 2020.

¹¹ A questo riguardo, cfr. G. MATUCCI, *Il diritto a una didattica individualizzata e personalizzata*, cit., spec. pp. 305 ss.

¹² Sul punto v. F. BIONDI DAL MONTE, *Istruzione e contrasto alla dispersione scolastica tra Costituzione e riforme attese*, in F. BIONDI DAL MONTE, S. FREGA (a cura di), *Contrastare la dispersione scolastica. Analisi multidisciplinare di un fenomeno complesso*, Bologna, Il Mulino, 2024, p. 40.

¹³ Su cui, cfr. E. PAPARELLA, *L'obbligatorietà e la gratuità dell'istruzione*, in F. ANGELINI, M. BENVENUTI (a cura di), *Le dimensioni costituzionali dell'istruzione. Atti del Convegno di Roma, 23-24 gennaio 2014*, Napoli, Jovene, 2014, pp. 303 ss.; G.

scuola alla «diversità sociale nel suo complesso»¹⁴. Riprendendo le parole della Corte costituzionale, se l'istruzione deve essere garantita «malgrado ogni possibile ostacolo che di fatto impedisca il pieno sviluppo della persona»¹⁵, l'educazione interculturale può allora ambire a compiere un passo ulteriore, orientato non già verso il superamento formale delle condizioni di discriminazione e un'integrazione di tipo assimilazionista della «cultura dominante», ma piuttosto un'inclusione che riconosca e attribuisca valore a ogni studente come portatore di esigenze e caratteristiche proprie¹⁶.

In merito, parte della dottrina ha in effetti già evidenziato come sussista una differenza tra *integrazione* e *inclusione*, se non sul piano strettamente giuridico, quantomeno su quello pedagogico e sociologico. Mentre la logica dell'integrazione tende a operare una sostanziale omologazione dell'atipicità, qualunque ne sia la natura, l'inclusione si fonda sul riconoscimento e potenziamento della pluralità, configurandosi come un principio generale, non necessariamente circoscritto all'ambito scolastico, in cui è l'ambiente ad adattarsi alle differenze di ciascuno, ripensando assetti strutturali e metodologici, e non viceversa¹⁷. Una simile finalità può essere, del resto, ricondotta a quell'impostazione dello Stato sociale che identifica un nesso strutturale tra la realizzazione dell'eguaglianza e la promozione dello sviluppo della persona, la quale viene così posta nelle condizioni di divenire «attrice del suo cambiamento»¹⁸.

GALAZZO, «Obbligatoria e gratuita»: riflessioni in ordine alla natura sociale del diritto all'istruzione, in G. MATUCCI, F. RIGANO (a cura di), *Costituzione e istruzione*, cit., pp. 325 ss.

¹⁴ Così, D. STRAZZARI, *Educazione interculturale*, in S. BAGNI, M.C. LOCCHI, C. PICIOCCHI, A. RINELLA (a cura di), *Interculturalismo: lessico comparato*, Napoli, Edizioni Scientifiche Italiane, 2024, p. 260. Il multiculturalismo si riferisce, invece, a quell'insieme di politiche e misure volte a garantire e preservare la diversità dei gruppi che rivendicano una specifica identità e, conseguentemente, diritti di natura culturale, con il rischio di cristallizzare le differenze senza favorire processi di interazione, contaminazione e arricchimento reciproco. Su questo concetto, cfr. G. CAVAGGION, *Diritti culturali e modello costituzionale di integrazione*, Torino, Giappichelli, 2018, spec. pp. 203 ss.; S. BAGNI, *Interculturalismo (diritto comparato)*, in S. BAGNI, M.C. LOCCHI, C. PICIOCCHI, A. RINELLA (a cura di), *Interculturalismo*, cit., pp. 341 ss. Si tenga altresì conto che l'approccio interculturale ha progressivamente sostituito quello multiculturalista nelle strategie politiche di integrazione, come emerge dall'adozione da parte del Consiglio d'Europa del [Libro bianco sul dialogo interculturale. Vivere insieme in pari dignità](#), 2008. Tale strumento di *soft law* evidenzia che la promozione del dialogo interculturale, definito come «un processo di scambio di vedute aperto e rispettoso fra persone e gruppi di origini e tradizioni etniche, culturali, religiose e linguistiche diverse, in uno spirito di comprensione e di rispetto reciproci», contribuisca al «compito fondamentale del Consiglio d'Europa: difendere e promuovere i diritti dell'uomo, la democrazia e il primato del diritto».

¹⁵ Corte cost., sent. n. 215/1987, *Cons. dir.* § 6.

¹⁶ In merito, M. FERRARI, *Educazione*, cit., p. 21, osserva che l'educazione interculturale intesa come «progetto» riporta anzitutto a un'«educazione alla consapevolezza delle diverse culture in cui siamo implicati, non tutte orientate in senso inclusivo, e dunque orientamento critico verso una più consapevole scelta della direzione da intraprendere per garantire il pieno rispetto di tutti, nessuno escluso, non ultimo il pianeta sul quale viviamo».

¹⁷ In tal senso, si rinvia a G. ARCONZO, *Istruzione, inclusione e integrazione socio-culturale. Per una interpretazione dell'istruzione costituzionalmente inclusiva*, in *Rivista AIC*, n. 1/2024, pp. 527 ss.; S. BARONCELLI, *L'educazione come spazio*, in Q. CAMERLENGO (a cura di), *Educazione. Un concetto plurale*, Roma, Carocci editore, 2025, p. 70; G. MATUCCI, *Il diritto a una didattica individualizzata e personalizzata*, in G. MATUCCI, F. RIGANO (a cura di), *Costituzione e istruzione*, cit., p. 304; M. BENVENUTI, *L'istruzione come diritto sociale*, in F. ANGELINI, M. BENVENUTI (a cura di), *Le dimensioni costituzionali dell'istruzione*, cit., p. 158.

¹⁸ Così A. POGGI, *Per un «diverso» Stato sociale. La parabola del diritto all'istruzione nel nostro Paese*, Bologna, Il Mulino, 2019, p. 187. L'Autrice richiama sul punto il pensiero di A. SEN (*Lo sviluppo è libertà*, Milano, Mondadori, 2000, pp. 5 ss.), che concepisce l'emancipazione sociale come un processo di liberazione delle potenzialità insite nella comunità attraverso la

Sulla base di queste premesse, il presente saggio si propone di indagare dal punto di vista costituzionalistico se e in che misura l'impiego dell'argomento della vulnerabilità possa risultare funzionale alla promozione dell'inclusione scolastica di soggetti considerati "deboli". In quest'ottica, la questione dell'educazione interculturale sarà affrontata non tanto con riferimento al suo profilo oggettivo, ossia ai contenuti, quanto piuttosto a quello soggettivo, relativo ai destinatari e alle situazioni giuridiche protette, decifrate attraverso la lente della vulnerabilità¹⁹. A tal scopo, gli aspetti più controversi del paradigma della vulnerabilità nel contesto educativo saranno analizzati sia da un'angolazione prettamente teorica, sia con riferimento agli strumenti concreti di tutela a livello interno e sovranazionale, mettendo in luce gli elementi di convergenza e di tensione rispetto agli obiettivi perseguiti dall'educazione interculturale.

2. Vulnerabilità ed effettività delle garanzie ad aspirazione universale. Una nozione dai tratti scivolosi

Nell'analisi delle condizioni di determinazione e di realizzazione dell'inclusione scolastica, appare utile soffermarsi su ulteriori presupposti giuridici che, nel solco della cornice costituzionale, possano non solo legittimarla, ma anche favorirne l'attuazione.

A questo proposito, si deve tener presente che il problema dell'effettività dei diritti fondamentali si presenta con particolare intensità quando si tratta di prestazioni sociali, quali l'istruzione. Ciò dipende, come noto, dalla loro struttura peculiare, che non si esaurisce nell'esercizio di una sfera di libertà, né nella pretesa a un comportamento meramente omissivo da parte dei pubblici poteri, ma si configura come diritto a prestazione, implicante un *facere*, vale a dire l'erogazione di interventi positivi da parte dello Stato²⁰. In ragione della loro natura pretensiva e programmatica, le garanzie in materia di istruzione comportano inevitabilmente un "costo", poiché la loro effettiva attuazione risulta condizionata dalla disponibilità delle risorse collettive, da bilanciare con l'esigenza di contrastare le disuguaglianze di fatto esistenti tra i consociati, i quali, in quanto contribuenti, partecipano al finanziamento della spesa pubblica.

predisposizione, da parte dello Stato, di strumenti idonei a superare le condizioni di svantaggio e a promuovere la realizzazione autonoma dell'individuo nel contesto sociale, ruolo nel quale l'istruzione assume un'importanza centrale. In questa prospettiva, è rilevante rinviare altresì alla riflessione di T. GROPPi, *Scuola e Costituzione in Italia. Una lettura nella prospettiva del costituzionalismo trasformatore*, in *Rivista AIC*, n. 1/2024, pp. 446 ss., sul ruolo del "costituzionalismo trasformatore" con riferimento al diritto all'istruzione, inteso come «parte essenziale di quel nuovo *pactum societatis*, ispirato alla centralità della persona umana e alla sua dignità, che sta a fondamento dello Stato democratico-sociale».

¹⁹ Sulla distinzione tra profilo oggettivo e soggettivo dell'educazione interculturale come punto di partenza necessario per lo studio del tema, cfr. G. MATUCCI, *Presentazione. L'educazione fra diritto e pedagogia*, cit., p. 10.

²⁰ Tra gli altri, cfr. F. POLITI, *I diritti sociali*, in R. NANIA, P. RIDOLA (a cura di), *I diritti costituzionali*, Torino, Giappichelli, vol. 3, 2006, p. 1039; M. BENVENUTI, *Diritti sociali*, Torino, Utet, 2013, pp. 6 ss.; P. CARETTI, G. TARLI BARBIERI, *I diritti fondamentali. Libertà e Diritti sociali*, Torino, Giappichelli, 2017, p. 503. Relativamente alle difficoltà nell'assicurare l'attuazione del diritto all'istruzione, si rinvia, tra i molti, a E. BOSCOLO, *Istruzione e inclusione: un percorso giurisprudenziale attorno all'effettività dei diritti prestazionali*, in *Munus*, n. 2/2014, pp. 165 ss.

A tale profilo si affianca un dato di natura strutturale: in fasi di contrazione delle risorse pubbliche, la riduzione o la rimodulazione delle misure di sostegno tende a incidere maggiormente proprio sui soggetti più fragili e tradizionalmente discriminati, per i quali tali prestazioni rappresentano spesso la condizione imprescindibile per l'esercizio dei diritti in condizioni di eguaglianza²¹. In questa direzione si iscrive anche la recente giurisprudenza della Corte EDU, la quale ha chiarito che i vincoli di bilancio non possono gravare esclusivamente su una parte della popolazione studentesca, soprattutto su quella in situazione di vulnerabilità²².

È in questo spazio di frizione tra vocazione universale dell'educazione interculturale e vincoli connessi alla gestione delle risorse pubbliche che si inserisce l'argomento della vulnerabilità. Invero, come progressivamente emerso sul piano normativo e, soprattutto, grazie al ruolo talvolta precursore della Corte costituzionale²³ e della Corte europea dei diritti dell'uomo, questa nozione opera su un piano in un certo senso ulteriore rispetto ai tradizionali presidi dei diritti sociali, in quanto consente di rendere visibili forme di esclusione sociale inedite e multiformi che eccedono i soli ostacoli di ordine materiale e richiedono, pertanto, interventi più articolati e comprensivi²⁴. In tal senso, la vulnerabilità non si esaurisce in una funzione antidiscriminatoria, ma trova la propria radice giuridica altresì nel primato della persona e della dignità umana, da intendere quale valore e premessa dell'intero impianto costituzionale moderno²⁵, abilitando una prospettiva espansiva delle garanzie, capace di cogliere bisogni non tipizzati.

²¹ Sul punto, v. C. SICCARDI, *Crisi economica e discriminazioni multiple: il caso degli stranieri extra-comunitari con disabilità*, in M. D'AMICO, F. BIONDI (a cura di), *Diritti sociali e crisi economica*, Milano, Franco Angeli, 2017, p. 139. Per un approfondimento, più in generale, sul rapporto tra crisi economico-finanziarie e tutela dei diritti sociali, anche nella dimensione giuridica sovranazionale, cfr. G. GRASSO, *I diritti sociali e la crisi oltre lo Stato nazionale*, in *Rivista AIC*, n. 4/2016.

²² V. Corte EDU, *G.L. c. Italia*, ric. n. 59751/15, 10 settembre 2020, nella quale la Corte EDU ha accertato la violazione dell'art. 14 CEDU, in combinato disposto con l'art. 2 del Protocollo n. 1, per il mancato accesso di una minore con autismo non verbale all'assistenza scolastica specializzata prevista dalla legge durante i primi due anni di scuola primaria. La Corte ha ritenuto che l'assenza di misure di sostegno adeguate, giustificata dalle autorità nazionali con esigenze di contenimento della spesa pubblica, abbia determinato una differenza di trattamento fondata sulla disabilità, compromettendo l'effettivo godimento del diritto all'istruzione in condizioni di pari opportunità e senza che fosse operato un giusto equilibrio tra i bisogni educativi della ricorrente e le risorse disponibili dello Stato. In commento, cfr. G. MATUCCI, *La rivincita del diritto all'inclusione scolastica innanzi alla Corte EDU Riflessioni a margine della Corte EDU, Sez. I, G.L. c. Italia, 10 settembre 2020, ric. 59751/15*, in *Osservatorio costituzionale*, n. 6/2020, pp. 508 ss.

²³ È opportuno tuttavia precisare che, come emerge dallo studio di G. SERGES, *La notion de «personne en situation de vulnérabilité» dans la jurisprudence de la Cour constitutionnelle italienne*, in H. ALCARAZ, C. SEVERINO (éd.), *Systèmes de contrôle de constitutionnalité par voie incidente et protection des personnes en situation de vulnérabilité. Approche de droit comparé*, Aix-en-Provence, DICE, 2021, pp. 215 ss., la Corte costituzionale ricorre espressamente alle formule di "persone in situazione di vulnerabilità" o di "persone vulnerabili" in un numero limitato di decisioni, facendo invece più frequentemente riferimento alla nozione, solo parzialmente sovrapponibile, di "debolezza".

²⁴ Su questi aspetti, cfr. P. SCARLATTI, *I diritti delle persone vulnerabili*, Napoli, Editoriale scientifica, 2022, pp. 21-22.

²⁵ *Ivi*, pp. 23. ss. Più in generale, per una riflessione sul valore della dignità dell'uomo nel costituzionalismo europeo del secondo dopoguerra, *ex multis*, cfr. P. RIDOLA, *La dignità dell'uomo e il "principio di libertà" nella cultura costituzionale europea*, in R. NANIA (a cura di), *Diritti fondamentali. Aspetti teorici e temi attuali*, Torino, Giappichelli, 2024, pp. 105 ss.

Va tuttavia posto in evidenza che il concetto di vulnerabilità, al pari di quello di educazione interculturale, si presenti come problematico dal punto di vista definitorio, poiché «vago, indefinito tanto in relazione ai suoi presupposti causali quanto ai casi in cui può trovare reale riscontro»²⁶.

Ciò nondimeno, un primo elemento rilevante consiste nel fatto che, pur senza menzionare espressamente la nozione di vulnerabilità, la Costituzione italiana si distingue per una “rivoluzionaria consapevolezza”²⁷ della necessità di predisporre un sistema di protezioni orientato alla rimozione degli ostacoli che impediscono l’effettivo esercizio dei diritti fondamentali da parte dei cosiddetti soggetti deboli. Il riconoscimento dell’esistenza di condizioni diseguali, idonee a generare condizioni di discriminazione sia dirette sia indirette tali da ostacolare il pieno sviluppo della persona, si traduce nella previsione di tutele rafforzate e di trattamenti differenziati²⁸. Alla luce di ciò, si è progressivamente delineato uno “statuto” della protezione della vulnerabilità, soggetto a continua evoluzione ermeneutica²⁹. I principali motori di tale processo, dal solido ancoraggio costituzionale, sono rinvenibili nel canone di eguaglianza sostanziale e nei doveri di solidarietà, che operano al contempo come fattori di emersione di nuove istanze di tutela e come argini rispetto al rischio di un’eccessiva indeterminatezza di questa categoria³⁰.

In sede giurisdizionale, la vulnerabilità viene ad ogni modo individuata nell’esistenza di una condizione di evidente svantaggio, riferibile a uno specifico individuo o a un determinato gruppo, che risulta in qualche misura discriminato o penalizzato nel godimento di certe garanzie e la cui situazione giuridica appare, per tale motivo, meritevole di una speciale considerazione da parte dell’ordinamento³¹. In questa accezione, la vulnerabilità è quindi associata a una ridotta capacità di azione o di autodeterminazione, assumendo una connotazione prevalentemente negativa. Parte della dottrina ritiene che sia tale connessione a costituire una delle principali fonti di resistenza e di rifiuto dell’“etichetta” di vulnerabile,

²⁶ P. SCARLATTI, *I diritti delle persone vulnerabili*, cit., p. 3. Sulla problematicità dell’assenza di una definizione giuridica univoca di vulnerabilità si rinvia altresì a F. IPPOLITO, *Understanding Vulnerability*, in *International Human Rights Law*, Napoli, Editoriale Scientifica, 2020; BROWN K., ECCLESTONE K., EMMEL N., *The Many Faces of Vulnerability*, in *Social Policy and Society*, vol. 16, 2017, pp. 497 ss.

²⁷ Così, G. AMATO, *I vulnerabili e la Costituzione italiana*, in AA.VV., *Gli ultimi. La tutela giuridica dei soggetti deboli*, Roma, Aracne, 2022, p. 30.

²⁸ Sulla legittimità di trattamenti giuridici differenziati nei confronti di coloro che versano in una condizione di maggiore debolezza, in conformità con il principio di eguaglianza, cfr. L. AZZENA, *Divieti di discriminazione e posizione dei soggetti “deboli”. Spunti per una teoria della “debolezza”*, in C. CALVIERI (a cura di), *Divieto di discriminazione e giurisprudenza costituzionale. Atti del Seminario di Perugia del 18 marzo 2009*, Torino, Giappichelli, 2006, pp. 35 ss.

²⁹ Sul punto cfr. G. SERGES, *Vulnerabilità, soggetti “deboli” e giustizia costituzionale. Introduzione ad uno studio sulla giurisprudenza costituzionale in materia di protezione delle “persone vulnerabili”*, in H. ALCARAZ, C. SEVERINO (éd.), *Systèmes de contrôle de constitutionnalité par voie incidente et protection des personnes en situation de vulnérabilité*, cit., p. 168.

³⁰ In questa chiave, si veda la rassegna della giurisprudenza, seppur datata, del Servizio Studi della Corte costituzionale, a cura di M. BELLOCCI, P. PASSAGLIA, *La tutela dei “soggetti deboli” come esplicazione dell’istanza solidaristica nella giurisprudenza costituzionale*, novembre 2006.

³¹ Cfr. P. SCARLATTI, *I diritti delle persone vulnerabili*, cit., pp. 2-3.

anche da parte degli stessi soggetti cui essa viene tipicamente applicata, come le persone con disabilità³². Tenuto conto di questi aspetti critici, è stato allora proposto di ribaltare tale impostazione, impiegando la vulnerabilità quale nozione intesa in senso ontologico, radicata nelle dimensioni materiali, corporee e relazionali dell'esistenza umana³³. Ciò comporterebbe che la vulnerabilità non sia necessariamente sinonimo di debolezza, né un tratto eccezionale o patologico, ma una caratteristica inerente alla stessa condizione umana, che si manifesta in forme e gradi differenti a seconda dei contesti sociali, istituzionali ed economici in cui gli individui sono inseriti, e conseguentemente idonea a fondare un rafforzamento della responsabilità statale. Sulla base di questi presupposti, sarebbe possibile spostare l'attenzione dal *deficit* del singolo alle condizioni esterne che incidono sull'effettivo godimento dei diritti, mettendo in luce il ruolo delle istituzioni nella produzione, nell'aggravamento o, al contrario, nella prevenzione o compensazione delle situazioni di esposizione al rischio³⁴.

Nel quadro così delineato, la vulnerabilità non assume la funzione di principio normativo autonomo, né si propone come criterio direttamente applicabile, ma opera come nozione euristica, idonea a qualificare le situazioni concrete dei titolari di diritti e a orientare l'interpretazione e l'attuazione dei principi fondamentali³⁵. In particolare, il riferimento alla vulnerabilità risulta compatibile con una concezione tesa alla progressiva costruzione dell'autodeterminazione individuale attraverso assetti istituzionali e contesti sociali adeguati a supportare istanze diverse.

Un simile approccio consente di cogliere, da una parte, la portata universale della vulnerabilità, dall'altra la sua apertura a declinazioni contestuali. In altre parole, se tutti gli individui sono ontologicamente vulnerabili, ciò non impedisce di identificare situazioni di esposizione aggravata ai rischi di violazione dei diritti, né di far emergere le responsabilità strutturali e istituzionali che concorrono a produrre tali esiti. La vulnerabilità non si riferisce, in effetti, esclusivamente a caratteristiche connaturate alla persona, permanenti o temporanee – quali il genere, la provenienza da un altro Paese o una disabilità –, ma presenta anche una dimensione relazionale e sociale³⁶. Questa considerazione permette, peraltro, di prendere atto della presenza e influenza di ingiustizie sociali su un piano di imputabilità giuridica e politica, evitando

³² Al riguardo, su tutti, cfr. M. A. FINEMAN, *The Significance of Understanding Vulnerability: Ensuring Individual and Collective Well-Being*, in *International Journal for the Semiotics of Law*, vol. 36, n. 4/2023, p. 1372.

³³ *Ibidem*.

³⁴ In tal senso, cfr. E. VIVALDI, *Disabilità mentali e vita indipendente. Percorsi di attuazione del principio personalista*, Napoli, Editoriale scientifica, 2023, pp. 41-42, la quale sottolinea che «[c]onsiderare la vulnerabilità come una possibilità non relegata a certi gruppi sociali consente, in primo luogo, di superare la contrapposizione tra un modello cui tendere, rappresentato da un soggetto indipendente e pienamente autosufficiente, e uno, invece, debole, fragile e dunque marginale, che, in quanto tale, assume rilievo solo quale destinatario di interventi di carattere assistenzialistico».

³⁵ Questa chiave di lettura è proposta da E. PARIOTTI, *Vulnerability and Human Rights: Which compatibility?*, in *International Journal for the Semiotics of Law*, vol. 36, n. 4/2023, pp. 1401 ss.

³⁶ In merito cfr. C. MACKENZIE, W. ROGERS, S. DODDS S., *Introduction: What Is Vulnerability and Why Does It Matter for Moral Theory?*, in ID. (eds.), *Vulnerability. New Essays in Ethics and Feminist Philosophy*, Oxford University Press, Oxford, 2014, pp. 1 ss., che sottolineano l'importanza di considerare sia forme di *inherent vulnerability*, sia di *situational vulnerability*.

che le disuguaglianze vengano percepite come esiti inevitabili o connaturati alla vulnerabilità di determinati soggetti, anziché come condizioni che derivano altresì da assetti istituzionali e scelte pubbliche suscettibili di revisione³⁷.

Tale configurazione trova riscontro nella giurisprudenza della Corte costituzionale e della Corte EDU, le quali, salvo alcune categorie di persone, tendono a individuare le situazioni di vulnerabilità in virtù delle circostanze del caso concreto³⁸. In tale contesto, pur in assenza di un'esplicita definizione della nozione³⁹, il livello di tutela viene modulato in funzione dei rischi e delle difficoltà effettivamente affrontate dal soggetto.

Più in dettaglio, la Corte di Strasburgo, anche in assenza di disposizioni esplicite nella CEDU relative ai soggetti in situazione di svantaggio, ha elaborato una giurisprudenza ampia e articolata in materia, valorizzando tanto le caratteristiche personali, quanto le condizioni sociali ed economiche idonee a esporre taluni individui a un rischio accresciuto di lesioni della dignità umana e a limitarne, in concreto, la capacità di autodeterminazione⁴⁰. Parallelamente, i giudici di Strasburgo mantengono un approccio definito *group-based*, che comporta il riconoscimento di gruppi di soggetti previamente individuati come vulnerabili, tra cui ad esempio rientrano i richiedenti asilo⁴¹ o la minoranza Rom, in ragione di un rischio

³⁷ In caso contrario, E. PARIOTTI, *Vulnerability and Human Rights*, p. 1406, fa riferimento al rischio di «*neglecting or "naturalizing" social injustice*».

³⁸ Per una ricostruzione complessiva della giurisprudenza in materia di vulnerabilità della Corte EDU e della Corte costituzionale, cfr. P. SCARLATTI, *I diritti delle persone vulnerabili*, cit., cap. II e III.

³⁹ A questo riguardo, cfr. G. SERGES, *La notion de «personne en situation de vulnérabilité»*, cit., p. 214, il quale mette in luce le difficoltà derivanti dalla mancanza, nella giurisprudenza della Corte costituzionale, di una definizione espressa della nozione di vulnerabilità. Secondo l'Autore, tale lacuna impone di tentare una ricostruzione in via implicita della categoria. Operazione che risulta tuttavia problematica sotto un duplice profilo: da un lato, perché non è possibile stabilire se una simile definizione esista effettivamente o se, piuttosto, il Giudice delle leggi non si sia mai posto il problema in termini sistematici; dall'altro, perché, anche qualora si riuscisse a tracciarne i contorni, non vi sarebbe comunque certezza circa la sua correttezza o tenuta complessiva.

⁴⁰ Su questo aspetto, cfr. M. G. GIAMMARINARO, L. PALUMBO, *La nozione giuridica di vulnerabilità in un'ottica di genere e intersezionale*, in G. GAROFALO GEYMONAT, S. MARCETTI, A. MORINO BAQUETTO (a cura di), *Vulnerabilità in migrazione. Sguardi critici su asilo e protezione internazionale in Italia*, Venezia, Venice University Press, 2024, pp. 65-78.

⁴¹ Nel caso *M.S.S. c. Belgio e Grecia*, ric. n. 30696/09, 21 gennaio 2011, § 232, la Corte EDU riconosce che la particolare condizione di vulnerabilità del gruppo dei richiedenti asilo può derivare tanto dal percorso migratorio intrapreso, quanto da pregresse esperienze traumatiche. A ciò si aggiungono, come rilevato nella sentenza *F.G. c. Svezia*, ric. n. 3611/11, 23 marzo 2016, § 127, le difficoltà oggettive connesse alla raccolta di elementi di prova attendibili entro tempi stringenti nell'ambito della procedura di riconoscimento della protezione internazionale da parte degli Stati contraenti. Inoltre, nella decisione *Tarakbel c. Svizzera*, ric. n. 29217/12, 4 novembre 2014, la Corte EDU ha stabilito che il trasferimento di un richiedente asilo da uno Stato membro a un altro, ai sensi del regolamento (UE) n. 604/2013 (cosiddetto Dublino III), deve essere subordinato a una verifica individuale e aggiornata, volta a valutare la vulnerabilità del richiedente e la situazione concreta del Paese di destinazione, potendo comportare, se necessario, l'obbligo per lo Stato di rinvio di ottenere garanzie specifiche in ordine alle condizioni di accoglienza e al rispetto dei requisiti minimi di dignità umana. A questo riguardo, in dottrina, tra gli altri, cfr. A. ROMANO, *Vulnerability Assessment as an Instrument to Enhance Human Rights? A First Balance of the ECtHR'S Approach in the Field of Migration and Asylum*, in D. MOYA, G. MILIOS (eds.), *Aliens before the European Court of Human Rights. Ensuring Minimum Standards of Human Rights Protection*, Leiden – Boston, Brill, 2021, pp. 277 ss.; BAUMGÄRTEL M., *Facing the challenge of migratory vulnerability in the European Court of Human Rights*, in *Netherlands Quarterly of Human Rights*, vol. 38, n. 1/2020, pp. 12 ss.

elevato e aggravato di violazioni dei diritti umani. In quest'ultima casistica, rileva, in particolare, quel filone attraverso il quale la Corte EDU ha accertato la violazione del divieto di discriminazione (art. 14 CEDU), in combinato disposto con il diritto all'istruzione (art. 2 del Protocollo n. 1 CEDU), nei casi di segregazione di minori Rom in classi o scuole speciali destinate a studenti con difficoltà di apprendimento⁴².

3. Potenzialità e rischi dell'impiego della vulnerabilità ai fini di un'inclusione scolastica di tipo interculturale

È lungo il crinale sopra delineato che la vulnerabilità può rivelarsi una chiave di lettura feconda, in quanto consente di orientare l'attenzione verso le condizioni strutturali che incidono sull'effettività del diritto all'educazione interculturale, rafforzando al contempo la consapevolezza delle differenze individuali e dei relativi obblighi positivi gravanti sulle istituzioni scolastiche. In quest'ordine di idee, l'inclusione scolastica non può essere ridotta a un insieme di interventi settoriali o meramente emergenziali, ma si configura come il risultato di una responsabilità pubblica strutturata e continuativa⁴³. Se la vulnerabilità non costituisce un'eccezione patologica, bensì un dato strutturale della condizione umana, l'educazione – e, in particolare, l'educazione interculturale – assume allora un ruolo centrale nel trasformare tale “debolezza” da potenziale fattore di esclusione in occasione di emancipazione e di sviluppo della persona come soggetto attivo⁴⁴. In tal modo, l'attenzione alla vulnerabilità consente di spostare il baricentro dell'analisi dal presunto *deficit* individuale alle responsabilità pubbliche nella predisposizione di ambienti educativi capaci di adattarsi alle differenze, di anticipare i fattori di rischio e di ridurre le disuguaglianze di partenza.

⁴² In questo indirizzo rientrano le pronunce della Corte EDU: G.C., *D.H. e altri c. Repubblica Ceca*, ric. n. 57325/00, 13 settembre 2007; *Sampanis e altri c. Grecia*, ric. n. 32526/05, 5 giugno 2008; *Orsus e altri c. Croazia*, ric. n. 15766/03, 16 marzo 2010; *Sampanis e altri c. Grecia*, ric. n. 59608/09, 11 dicembre 2012; *Horváth e Kiss c. Ungheria*, ric. n. 11146/11, 29 gennaio 2013; *Lavida e altri c. Grecia*, ric. n. 7973/10, 13 maggio 2013. Per un approfondimento sulle difficoltà relative alla garanzia dell'inclusione scolastica della minoranza Rom, sia consentito il rinvio a G. SANTOMAURO, *Diritto all'istruzione e minoranza Rom tra questioni passate e problemi attuali. Le risposte dell'Italia nell'ambito dell'Unione Europea durante l'emergenza pandemica*, in V. PIERGIGLI (a cura di), *Le identità minoritarie alla prova della pandemia da Covid-19. Una prospettiva comparata. Atti del Convegno Università degli Studi di Siena 16 aprile 2021*, Milano, Wolters Kluwer, 2022, pp. 125 ss. Merita un accenno altresì quell'orientamento della Corte EDU che ha ravvisato una violazione del diritto al rispetto della vita privata e familiare (art. 8 CEDU) in relazione agli sgomberi di comunità Rom da insediamenti abusivi. In tali casi, la Corte ha sottolineato che, trattandosi di individui particolarmente vulnerabili, le autorità statali sono tenute a compensare l'interferenza con il loro tradizionale stile di vita tramite l'adozione di soluzioni abitative alternative adeguate. In questo senso, v., tra le altre, le pronunce *Yordanova e altri c. Bulgaria*, ric. n. 25446/06, 24 aprile 2012; *Winterstein e altri c. Francia*, ric. n. 27013/07, 17 ottobre 2013.

⁴³ A questo proposito, S. BARONCELLI, *L'educazione come spazio*, cit., p. 71, evidenzia come il concetto di inclusione scolastica preveda «un ripensamento complessivo del contesto scolastico, affinché sia in grado di rispondere alle esigenze di tutti gli studenti in modo proattivo».

⁴⁴ Per un approfondimento in tal senso, si rinvia a G. MATUCCI, *Lo statuto costituzionale del minore d'età*, Padova, CEDAM, 2015, spec. pp. 20 ss. e cap. II; ID., *Le agenzie educative e i diritti dei singoli fra unità, identità e autonomia*, in *Diritto costituzionale*, n. 2/2021, pp. 55 ss.

Vi sono, del resto, ulteriori profili della nozione di vulnerabilità che sembrano conciliarsi in modo efficace con le finalità proprie dell'educazione interculturale. In particolare, risulta coerente con l'impianto costituzionale riconoscere che alcuni individui o gruppi possano trovarsi, in concreto, in condizioni di maggiore esposizione allo svantaggio rispetto ad altri, per cui si giustificano interventi positivi o "discriminazioni al rovescio", in conformità con il principio di eguaglianza sostanziale⁴⁵. In questo quadro, la vulnerabilità non opera come un'"etichetta" statica, ma come criterio dinamico. In proposito, infatti, è stato già osservato che tanto la condizione di vulnerabilità quanto il processo educativo non si presentano come dati uniformi o permanenti, ma possono assumere configurazioni diverse, anche in relazione agli strumenti di supporto messi a disposizione.

Emblematico, in tal senso, è il caso dello studente straniero neo-arrivato⁴⁶, per il quale una prima e più evidente forma di vulnerabilità può essere rappresentata dall'insufficiente conoscenza della lingua italiana⁴⁷. D'altra parte, una volta compensata tale condizione mediante corsi specifici e intensivi per l'apprendimento dell'italiano come seconda lingua, la situazione di svantaggio non necessariamente si esaurisce ai fini dell'inclusione scolastica. Essa, piuttosto, può manifestarsi su piani differenti, come ad esempio in fragilità materiali, limitate occasioni di confronto e di scambio con i pari, ovvero minori opportunità di stimolo e di apprendimento offerte dal contesto familiare. Tali criticità, se non affrontate con interventi di altro tipo, anche tramite il supporto della comunità educante, concorrono ad accrescere l'esposizione dello studente al rischio di povertà educativa⁴⁸, con la conseguente possibilità che questa evolva in fenomeni di dispersione scolastica⁴⁹.

⁴⁵ Sul punto v. G. MATUCCI, *Dall'inclusione all'universalizzazione. Itinerari di sviluppo della scuola della Costituzione*, in ID. (a cura di), *Diritto all'istruzione e inclusione sociale. La scuola «aperta a tutti» alla prova della crisi economica*, Milano, FrancoAngeli, 2019, p. 41.

⁴⁶ Si tratta di una categoria denominata dagli *Orientamenti interculturali*, cit., p. 19, come alunni "nuovi arrivati in Italia" (NAI).

⁴⁷ Per un'analisi incentrata sui percorsi di integrazione e inclusione linguistica degli alunni con *background* migratorio, cfr. F. BIONDI DAL MONTE, *Lingua e percorsi di inclusione degli studenti con background migratorio*, in G. MATUCCI (a cura di), *Lingua. Fra identità e integrazione*, Roma, Carocci editore, 2025, pp. 33 ss.

⁴⁸ La povertà educativa è priva di una nozione giuridica propria e, come evidenziato da F. BIONDI DAL MONTE, S. FREGA, *Per l'uguaglianza sostanziale tra i banchi di scuola. Immigrazione, inclusione e contrasto alla dispersione scolastica*, Milano, FrancoAngeli, 2023, pp. 150, consiste in un fenomeno di natura multidimensionale che, pur strettamente connesso alla condizione di fragilità socioeconomica, non si esaurisce in tale ambito, ma interessa anche le dimensioni familiare, emotiva e relazionale. Particolarmente efficace, a questo riguardo, la definizione proposta da Save the Children, *Atlante dell'infanzia a rischio 2021*, Roma, STR Press, 2021, p. 171, secondo cui la povertà educativa consiste nella «privazione della possibilità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni». Il contrasto alla povertà educativa si pone, pertanto, in rapporto diretto con il principio di uguaglianza sostanziale sancito dall'art. 3, comma 2, Cost., e alla necessità di garantire ad ogni bambino l'acquisizione delle competenze e delle esperienze indispensabili per il suo sviluppo psico-fisico e la sua crescita personale.

⁴⁹ Particolarmente rilevante la distinzione che viene tracciata in dottrina tra dispersione scolastica esplicita e implicita. Sul punto, F. BIONDI DAL MONTE, S. FREGA, *Per l'uguaglianza sostanziale tra i banchi di scuola*, cit., pp. 163-164, chiariscono che «l'abbandono rientra nella prima di queste due categorie e consiste nell'interruzione per lo più definitiva dei corsi di istruzione, mentre la dispersione implicita richiama la quota di studenti che – pur completando il ciclo di studio – non raggiungono livelli di competenza adeguati».

Tale dinamica mette in evidenza come la vulnerabilità presenti forme e gradi di intensità variabili non solo da individuo a individuo, ma anche nel corso del tempo, consentendo di mettere a fuoco la possibile co-presenza di diverse situazioni, più o meno mutevoli, di svantaggio. In questa prospettiva, risulta utile guardare alla vulnerabilità ricorrendo alla categoria interpretativa dell'intersezionalità, intesa come intreccio di fattori differenti – quali la “razza”, la classe sociale, il genere, l'età, l'orientamento sessuale, la cultura di riferimento o anche lo status migratorio – che possono concorrere a produrre esperienze uniche di discriminazione e, per quanto qui rileva, incidere sull'effettivo godimento del diritto all'educazione⁵⁰. Questo approccio, riconosciuto anche nel diritto sovranazionale⁵¹, si pone in stretto rapporto con la nozione di discriminazione multipla, pur superandola sul piano concettuale.

Alla luce di tale cornice teorica, emerge la necessità di adattare il contesto educativo alle esigenze specifiche e alle molteplici differenze che caratterizzano la composizione delle classi. Tale esigenza assume sicuro rilievo costituzionale in virtù dei principi di eguaglianza sostanziale, personalista e democratico, nonché dei doveri di solidarietà e della funzione inclusiva della scuola⁵². In particolare, questo reticolo di garanzie trova un naturale punto di raccordo nel diritto a una didattica individualizzata e personalizzata⁵³, che, come si illustrerà nel seguente paragrafo, è stata progressivamente accolta sia a livello normativo, sia giurisprudenziale.

Tutto ciò considerato, non può comunque essere trascurato che l'impiego della vulnerabilità, in termini generali⁵⁴, così come quale criterio di analisi specifico dell'inclusione scolastica, non sia esente da rischi. Tra quelli maggiormente discussi in dottrina figura l'impiego della vulnerabilità come mero strumento ermeneutico volto a contrastare le discriminazioni subite da determinati gruppi, senza che esso sia accompagnato da un approccio in grado di riconoscere e valorizzare l'autodeterminazione dei soggetti coinvolti. In tali ipotesi, possono prodursi effetti paradossali di etichettatura e di vittimizzazione passiva, fino a legittimare orientamenti di stampo paternalistico⁵⁵.

⁵⁰ Il concetto di intersezionalità è stato teorizzato per la prima volta nell'ambito della letteratura femminista da W. CRENSHAW, *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics*, in *University of Chicago Legal Forum*, vol. 1, 1989, pp. 139 ss.

⁵¹ Un riferimento importante è costituito dalla raccomandazione generale n. 32 del 2009 del Comitato per l'eliminazione della discriminazione razziale, che al paragrafo relativo alla discriminazione diretta e indiretta ribadisce come i fattori discriminatori siano amplificati dalla dimensione intersezionale.

⁵² Per una riflessione su questi aspetti, cfr. Q. CAMERLENGO, *Costituzione e dialogo interculturale: premesse per una riflessione*, in G. MATUCCI (a cura di), *Cultura. Nuovi significati nella società globale*, Roma, Carocci editore, 2025, pp. 65 ss.

⁵³ In proposito, su tutti, cfr. G. MATUCCI, *Il diritto a una didattica individualizzata e personalizzata*, cit., pp. 319 ss.; ID., *Dall'inclusione all'universalizzazione*, cit., p. 47.

⁵⁴ *Supra*, § 2.

⁵⁵ Su questi rilievi, cfr. V. FLEGAR, E. IEDEMA, *The Use of the “Vulnerability” Label by the Committee on the Elimination of Discrimination Against Women: Protecting or Stigmatizing Women and Girls in the Forced Migration Context?*, in *Brill Open Law*, 2019, pp. 1 ss.

Ulteriori criticità emergono, inoltre, con riferimento ad un uso aprioristico ed escludente, tale da marginalizzare coloro che non vengono ritenuti “sufficientemente vulnerabili”, alimentando una logica di irrigidimento delle categorie di protezione⁵⁶. In tal modo, si finirebbe, invero, per predeterminare chi possa essere considerato meritevole di forme di tutela e di inclusione aggiuntive, senza individualizzare sufficientemente gli interventi, con effetti potenzialmente distorsivi rispetto all’universalizzazione del diritto all’educazione. Nondimeno, anche all’interno dei gruppi tradizionalmente qualificati come vulnerabili non si riscontra un grado assoluto di omogeneità. Basti pensare alle persone con disabilità, che possono presentare vari livelli di gravità, cui devono corrispondere, conseguentemente, modalità e intensità del sostegno eterogenee. Analogamente, gli alunni con *background* migratorio mostrano esigenze educative variabili in funzione di molteplici elementi che incidono in modo significativo sui percorsi scolastici, quali l’età, l’aver vissuto un’esperienza migratoria più o meno recente, o, ancora, l’essere nati in Italia ma in nuclei familiari caratterizzati da riferimenti culturali e linguistici differenti⁵⁷.

Secondo questo punto di vista, da un lato, l’approccio casistico adottato dalle Corti consente di attenuare i caratteri di generalità e astrattezza della norma, attraverso l’elaborazione di indirizzi interpretativi dai quali emerge un insieme di garanzie e principi maggiormente aderenti alle complessità che connotano le situazioni di vulnerabilità e trovano fondamento in una concezione sostanziale della giustizia, orientata alla tutela dell’effettività dei diritti coinvolti. Dall’altro lato, l’attivismo che ha caratterizzato questo ambito presenta un grado non trascurabile di creatività giudiziale, implicando scelte di valore sottratte alla discrezionalità del legislatore, con possibili ricadute sul principio di certezza del diritto e con conseguenti interrogativi in ordine all’equilibrio tra funzione giurisdizionale e normativa⁵⁸.

In questo quadro di ambivalenza si colloca il discorso sulla vulnerabilità, che, pur offrendo una lente funzionale a rendere visibili le diseguaglianze sostanziali e a rafforzare gli obblighi positivi gravanti sullo Stato, richiede un impiego attento, capace di evitare che tale criterio si traduca in meccanismi di

⁵⁶ In tal senso, cfr. G. GAROFALO GEYMONAT, S. MARCHETTI, A. MORINO BAQUETTO, *Introduzione*, in ID. (a cura di), *Vulnerabilità in migrazione*, cit., pp. 3-8.

⁵⁷ V. *Orientamenti interculturali*, cit., pp. 19 ss., dove si individuano alcune principali categorie di alunni con *background* migratorio: i già richiamati NAI, ossia minori stranieri che necessitano di percorsi di accoglienza, alfabetizzazione e orientamento, spesso caratterizzati da disorientamento linguistico, affettivo e culturale; le nuove generazioni di italiani, vale a dire giovani nati o cresciuti nel Paese, formalmente inseriti nel sistema scolastico ma non sempre pienamente riconosciuti dal contesto sociale, e che possono risultare particolarmente sensibili a questioni attinenti alla cittadinanza, all’appartenenza e alla partecipazione civica; i “giovani adulti”, ossia ragazzi prossimi alla maggiore età, talora fuoriusciti precocemente dal sistema scolastico o mai pienamente inseriti, che richiedono percorsi flessibili e maggiormente orientati all’inserimento lavorativo; e, infine, i minori stranieri non accompagnati provenienti da Paesi terzi, richiedenti asilo o meno, giunti sul territorio nazionale in assenza di riferimenti familiari o di adulti legalmente responsabili, i quali – come evidenziato anche dalla Strategia dell’UE sui diritti dei minori – hanno spesso subito gravi forme di sfruttamento e violenza, sia prima sia dopo l’ingresso nell’UE.

⁵⁸ Le suddette criticità sono discusse da P. SCARLATTI, *I diritti delle persone vulnerabili*, cit., pp. 157 ss.

stigmatizzazione e cristallizzazione delle tutele, finendo per indebolire – anziché promuovere – l’assetto inclusivo che ne ispira l’elaborazione teorica.

3.1. Una lettura della giurisprudenza costituzionale e delle strategie d’intervento a favore dell’educazione interculturale nel prisma *delle vulnerabilità*

La costruzione di un sistema scolastico volto all’inclusione si è sviluppata tramite una pluralità di strategie d’intervento, dapprima indirizzate quasi esclusivamente alle persone con disabilità, a lungo marginalizzate rispetto al sistema educativo ordinario⁵⁹, ma oggi suscettibile di un’estensione più ampia.

Come già evidenziato, un impulso fondamentale rispetto all’evoluzione della normativa di settore è provenuto dalla giurisprudenza costituzionale⁶⁰. Segnatamente, va rammentato che, a partire dalla sentenza n. 215/1987, il Giudice delle leggi ha riconosciuto l’obbligo dell’ordinamento ad assicurare l’inserimento e l’integrazione delle persone con disabilità anche negli istituti di istruzione superiore, non già in una prospettiva meramente limitata alla formazione professionale *ex art. 38, comma 3, Cost.*, bensì in funzione del complessivo sviluppo della loro personalità ai sensi dell’art. 2 Cost.⁶¹. Questa decisione ha posto così solide basi per una concezione della vulnerabilità nel contesto scolastico che non si esaurisce nella rimozione degli ostacoli di ordine materiale all’esercizio del diritto allo studio, ma investe anche le dimensioni personali e relazionali dell’individuo.

In una seconda fase, la giurisprudenza costituzionale ha individuato un limite invalicabile alla discrezionalità del legislatore nel “nucleo indefettibile di garanzie” che deve essere assicurato ai soggetti disabili: malgrado riconosca la legittimità di scelte legislative ispirate a esigenze di contenimento della spesa pubblica, tali esigenze non possono comprimere il contenuto essenziale del diritto fondamentale

⁵⁹ Va ricordato che è soltanto con la l. n. 118/1971 che l’ordinamento italiano riconosce quale regola generale il principio dell’inserimento degli invalidi civili e dei minori con disabilità nel circuito ordinario dell’istruzione pubblica, superando il modello delle classi speciali. Contestualmente, il legislatore prevede un insieme di interventi di sostegno volti a rendere effettivo l’accesso al percorso scolastico, tra cui misure di facilitazione della mobilità da e verso gli istituti, interventi per la rimozione degli ostacoli di natura architettonica, forme di assistenza durante l’orario scolastico per le situazioni di maggiore gravità, nonché agevolazioni economiche, quali l’esonero dal pagamento delle tasse scolastiche e universitarie in presenza di condizioni di disagio economico. Sul punto, cfr. G. ARCONZO, *Istruzione, inclusione e integrazione socio-culturale*, cit., p. 536.

⁶⁰ Per un primo studio monografico sul tema si rinvia a S. TROILO, *Tutti per uno o uno contro tutti? Il diritto all’istruzione e all’integrazione scolastica dei disabili nella crisi dello Stato sociale*, Milano, Giuffrè, 2012, *passim*. Per un’analisi più recente, tra i molti, cfr. C. COLAPIETRO *I diritti delle persone con disabilità nella giurisprudenza della Corte costituzionale: il nuovo diritto alla socializzazione*, in *dirittifondamentali.it*, n. 2/2020, spec. pp. 137 ss.; D. FERRI, *La giurisprudenza costituzionale sui diritti delle persone con disabilità e lo Human Rights Model of Disability: “convergenze parallele” tra Corte costituzionale e Comitato ONU sui diritti delle persone con disabilità*, in *dirittifondamentali.it*, n. 1/2020, spec. pp. 528 ss.; G. CHIARA, *L’inclusione scolastica negli sviluppi normativi e della giurisprudenza costituzionale: brevi notazioni*, in *federalismi.it*, n. 32/2022, pp. 27 ss.

⁶¹ Più in dettaglio, la Corte costituzionale dichiara l’illegittimità dell’art. 28, comma 3, l. n. 118/1971, nella parte in cui si limita a prevedere che la frequenza degli invalidi e mutilati civili alle scuole medie superiori “sarà facilitata”, senza garantire in modo cogente tale diritto. In dottrina, tra gli altri, cfr. C. MORO, *L’eguaglianza sostanziale ed il diritto allo studio: una svolta della giurisprudenza costituzionale*, in *Giurisprudenza costituzionale*, 1987, pp. 3064 ss.; R. BELLI, *Servizi per la libertà: diritto inviolabile o interesse diffuso?*, in *Giurisprudenza costituzionale*, 1987, pp. 1629 ss.

all'educazione, il cui effettivo godimento richiede *standard* qualitativi e modalità di insegnamento coerenti con le specifiche esigenze dei destinatari. Si inserisce in questo indirizzo la sentenza n. 80/2010⁶², nella quale la Corte ha dichiarato l'incostituzionalità dei commi 413 e 414 dell'art. 2 della legge finanziaria 2008⁶³, nella parte in cui fissavano un limite massimo al numero di ore di insegnamento di sostegno, impedendo l'assegnazione di docenti specializzati in misura adeguata alle esigenze degli alunni con disabilità grave. In particolare, la Corte ha qualificato tale scelta legislativa come irragionevole, in quanto lesiva del diritto fondamentale all'istruzione dei disabili, il cui effettivo godimento è indissolubilmente legato alla predisposizione di misure di integrazione e sostegno idonee.

Ma ancora più incisiva si rivela la pronuncia n. 275/2016⁶⁴, in cui si dichiara l'illegittimità dell'art. 6, comma 2-*bis*, della legge regionale Abruzzo n. 78/1978, per contrasto con l'art. 38 Cost., laddove subordinava l'erogazione dei contributi regionali per il servizio di trasporto degli studenti con disabilità ai limiti delle disponibilità finanziarie annualmente previste in bilancio. Tale previsione aveva in effetti determinato, nel caso concreto, una significativa riduzione dei finanziamenti destinati al servizio, con conseguente compromissione dell'effettività del diritto allo studio degli alunni disabili. Il Giudice delle leggi afferma allora che, una volta riconosciuta normativamente la necessità di un servizio essenziale per garantire il diritto allo studio delle persone con disabilità, il legislatore non può assoggettarne l'erogazione a stanziamenti aleatori e indeterminati, rimessi alla discrezionalità annuale del bilancio. Elemento centrale della decisione è pertanto l'affermazione secondo cui sono i diritti incompressibili a incidere sul bilancio, e non quest'ultimo a condizionarne l'erogazione, rifiutando una lettura dell'art. 81 Cost. che attribuisca al principio di equilibrio finanziario una valenza prevalente. Ne deriva l'affermazione della sindacabilità, in sede di giudizio di costituzionalità, delle scelte di allocazione delle risorse nel caso in cui esse incidano sull'effettività di diritti fondamentali, specie in contesti di particolare vulnerabilità.

Spostandoci, invece, sul piano legislativo, è opportuno fare riferimento agli approcci per una scuola inclusiva emersi in taluni strumenti di diritto internazionale. In merito, va anzitutto considerata la Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità del 2006⁶⁵, che all'art. 2 ha introdotto dei

⁶² Su cui, cfr. A. PIROZZOLI, *La discrezionalità del legislatore nel diritto all'istruzione del disabile*, in *Rivista AIC*, 2010.

⁶³ V. I. n. 244/2007.

⁶⁴ In commento, cfr. A. APOSTOLI, *I diritti fondamentali "visti" da vicino dal giudice amministrativo. Una annotazione a "caldo" della sentenza della Corte costituzionale n. 275 del 2016*, in *Forum di Quaderni Costituzionali*, 2017; E. FURNO, *Pareggio di bilancio e diritti sociali: la ridefinizione dei confini nella recente giurisprudenza costituzionale in tema di diritto all'istruzione dei disabili*, in *Consulta online*, n. 1/2017, pp. 105 ss.; L. MADAU, *"È la garanzia dei diritti incompressibili ad incidere sul bilancio, e non l'equilibrio di questo a condizionarne la doverosa erogazione"*. Nota a Corte cost. n. 275/2016, in *Osservatorio AIC*, n. 1/2017; A. LONGO, *Una concezione del bilancio costituzionalmente orientata: prime riflessioni sulla sentenza della Corte costituzionale n. 275 del 2016*, in *federalismi.it*, n. 10/2017; R. CABAZZI, *Diritti incompressibili degli studenti con disabilità ed equilibrio di bilancio nella finanza locale secondo la sent. della Corte costituzionale n. 275/2016*, in *Le Regioni*, n. 3/2017, pp. 597 ss.

⁶⁵ La Convenzione sui diritti delle persone con disabilità è stata adottata il 13 dicembre 2006 dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite e ratificata dall'Italia con la l. n. 18/2009.

principi cardine volti a porre al centro i bisogni della persona: quello dell'accomodamento ragionevole e della progettazione universale. Con il primo l'ordinamento è chiamato a intervenire *ex post*, in quanto prevede "le modifiche e gli adattamenti necessari ed appropriati che non impongano un onere sproporzionato o eccessivo adottati, ove ve ne sia necessità in casi particolari, per garantire alle persone con disabilità il godimento e l'esercizio, su base di uguaglianza con gli altri, di tutti i diritti umani e delle libertà fondamentali". Diversamente, il secondo si fonda su una logica *ex ante*, facendo riferimento alla "progettazione di prodotti, strutture, programmi e servizi utilizzabili da tutte le persone, nella misura più estesa possibile, senza il bisogno di adattamenti o di progettazioni specializzate". Specialmente quest'ultimo pare intercettare la spinta all'universalizzazione che l'educazione interculturale aspira a realizzare, offrendo un modello capace di coniugare l'attenzione alle differenze e il superamento delle barriere strutturali e metodologiche⁶⁶. In questa direzione si collocavano, del resto, già la Dichiarazione mondiale dell'ONU sull'istruzione per tutti del 1990⁶⁷ e la Dichiarazione di Salamanca dell'UNESCO del 1994 sui bisogni educativi speciali⁶⁸, entrambe espressive di un mutamento di paradigma nella considerazione del percorso educativo degli studenti in condizione di vulnerabilità all'interno del sistema scolastico.

Anche nel quadro delle politiche europee volte a promuovere l'inclusione scolastica, l'istruzione assume un ruolo centrale come ambito privilegiato di contrasto alle disuguaglianze e di prevenzione della marginalizzazione sociale⁶⁹. In tale prospettiva si inserisce, ad esempio, la Raccomandazione del Consiglio del 28 novembre 2022 sui percorsi per il successo scolastico, che sollecita gli Stati membri a sviluppare strategie integrate e sistemiche, capaci di combinare misure di carattere universale con interventi mirati e personalizzati per i discenti che necessitano di un sostegno aggiuntivo. L'approccio promosso valorizza una logica multilivello, fondata sull'integrazione tra azioni di prevenzione, intervento e compensazione, e tiene in considerazione una pluralità di situazioni di svantaggio, includendo, tra le altre, quelle legate al contesto socioeconomico, al *background* migratorio, all'appartenenza a minoranze etniche, alla disabilità, ai bisogni educativi speciali e alle condizioni territoriali di isolamento. In tale cornice, la raccolta e l'analisi dei dati assumono una funzione strategica, quale presupposto per la progettazione di politiche educative informate, nonché per il monitoraggio e la valutazione dell'efficacia degli interventi adottati.

⁶⁶ Approfondisce questi aspetti G. MATUCCI, *Dall'inclusione all'universalizzazione*, cit., pp. 45-46, la quale rimarca che il principio della progettazione universale costituisce il fondamento dell'*Universal Design for Learning* e, si aggiunge in questa sede, anche della nozione di educazione interculturale.

⁶⁷ La Dichiarazione è stata adottata nell'ambito della *World Conference on Education for All: Meeting Basic Learning Needs*, tenutasi a Jomtien (Thailandia) dal 5 al 9 marzo 1990, promossa dall'UNESCO insieme a UNICEF, UNDP e Banca Mondiale.

⁶⁸ La Dichiarazione di Salamanca sui principi, le politiche e le pratiche in materia di educazione e di esigenze educative speciali è stata adottata nell'ambito della *World Conference on Special Needs Education: Access and Quality*, svoltasi a Salamanca dal 7 al 10 giugno 1994 e organizzata dall'UNESCO.

⁶⁹ In argomento, cfr. BIONDI DAL MONTE, S. FREGA, *Per l'uguaglianza sostanziale tra i banchi di scuola*, cit., pp. 65 ss.

Una specifica attenzione al ruolo dell'educazione è poi riservata dalla Strategia dell'Unione europea sui diritti dei minori⁷⁰, che mira a rafforzare la loro partecipazione alla società, a considerare preminente l'interesse superiore del minore, a proteggere i “minori vulnerabili”, compresi quelli a rischio di esclusione socioeconomica e di emarginazione, e a combattere la loro marginalizzazione, anche in base al sesso, all'orientamento sessuale o alla discriminazione subita dai loro genitori. In particolare, tra le priorità individuate si riafferma il diritto di tutti i bambini e gli adolescenti a sviluppare pienamente le proprie capacità e i propri talenti durante l'intero percorso educativo, in contesti di apprendimento inclusivi, non segreganti e di qualità⁷¹.

In continuità con tale approccio, la Garanzia europea per l'infanzia⁷² sollecita gli Stati membri ad assicurare ai “minori bisognosi”⁷³ un accesso effettivo e gratuito a servizi essenziali, tra cui: l'educazione e la cura della prima infanzia; l'istruzione, comprese le attività scolastiche; almeno un pasto sano al giorno a scuola; l'assistenza sanitaria; e un alloggio adeguato. In aggiunta, si individuano misure specifiche volte a prevenire l'abbandono scolastico e a favorire il reinserimento nei percorsi educativi attraverso forme di accompagnamento personalizzato e il rafforzamento della cooperazione con le famiglie. Speciale rilievo è attribuito ai minori con disabilità, con *background* migratorio o appartenenti a minoranze etniche come quella Rom, riconosciuti come destinatari privilegiati di politiche di inclusione per contrastare il rischio di povertà educativa e di esclusione sociale⁷⁴. È inoltre significativo che la Raccomandazione in esame, coerentemente con una concezione ampia e interculturale dell'educazione, sottolinei come, ai fini della prevenzione di contesti scolastici segregati, all'adattamento dei metodi di insegnamento – secondo quanto previsto dal diritto nazionale e dagli obblighi internazionali gravanti sugli Stati membri – debbano affiancarsi strategie che favoriscano l'acquisizione di competenze sociali, come la partecipazione ad attività sportive, ricreative e culturali. Si riconosce, tuttavia, che l'accesso a tali contesti di apprendimento informale e non formale⁷⁵ può risultare ostacolato dalla presenza di fattori strutturali o da altre

⁷⁰ V. Commissione europea, *Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni. Strategia dell'UE sui diritti dei minori*, COM(2021) 142 final, 24 marzo 2021.

⁷¹ V. in particolare il secondo settore tematico della Comunicazione suddetta, denominato “Inclusione socioeconomica, salute e istruzione: un'Unione europea che lotta contro la povertà infantile e promuove società e sistemi educativi inclusivi e a misura”.

⁷² V. Raccomandazione (UE) 2021/1004 del Consiglio del 14 giugno 2021 che istituisce una garanzia europea per l'infanzia.

⁷³ La Raccomandazione utilizza tale espressione per indicare persone di età inferiore ai 18 anni che sono a rischio di povertà o di esclusione sociale.

⁷⁴ Più nello specifico, la proposta “nell'individuare i minori bisognosi, e all'interno di questo gruppo; raccomanda agli Stati membri di tenere conto, ove opportuno, di forme di svantaggio specifiche, quali le esigenze: i) dei minori senza fissa dimora o dei minori in situazioni di grave deprivazione abitativa, ii) dei minori con disabilità, iii) dei minori provenienti da un contesto migratorio, iv) dei minori appartenenti a minoranze razziali o etniche (in particolare Rom), v) dei minori che si trovano in strutture di assistenza (in particolare istituzionale) alternativa; vi) dei minori in situazioni familiari precarie” (p. 4).

⁷⁵ *Supra*, § 1, nt. 1.

vulnerabilità, quali la carenza di infrastrutture adeguate, la limitata accessibilità dei servizi o le barriere linguistiche⁷⁶.

In tale sistema di tutela multilivello si inserisce, infine, l'evoluzione della legislazione interna, che testimonia un progressivo ampliamento della rilevanza giuridica delle situazioni di vulnerabilità ai fini dell'inclusione scolastica.

Con specifico riferimento agli studenti con *background* migratorio⁷⁷, un primo dato normativo rilevante è rappresentato dall'art. 38, comma 3, del Testo unico sull'immigrazione, il quale stabilisce che l'attività educativa nei diversi contesti scolastici debba essere improntata alla promozione della dimensione interculturale. La disposizione afferma, in particolare, che “la comunità scolastica accoglie le differenze linguistiche e culturali come valore da porre a fondamento del rispetto reciproco, dello scambio tra le culture e della tolleranza”, promuovendo a tale scopo iniziative tese all'accoglienza, alla tutela della cultura e della lingua di origine e alla realizzazione di attività interculturali comuni. L'effettività del diritto a un'educazione interculturale risulta ulteriormente rafforzata da previsioni che incoraggiano l'adozione di progetti specifici, anche attraverso l'utilizzo o il coordinamento di mediatori culturali, oltre che mediante convenzioni finalizzate alla promozione di programmi di apprendistato⁷⁸. In tale cornice si colloca anche l'istituzione dell'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'interculturalità⁷⁹, che opera in raccordo con l'Osservatorio nazionale sulla condizione delle persone con disabilità, a conferma di un approccio integrato alle diverse forme di vulnerabilità nell'ambiente scolastico.

In quest'ambito, una disciplina *ad hoc* è riservata ai minori stranieri non accompagnati⁸⁰, ricompresi tra i destinatari delle Linee guida per il diritto delle alunne e degli alunni fuori dalla famiglia di origine, adottate nel 2017. Tali Linee guida forniscono indicazioni operative in merito all'accesso alla scuola comune, all'iscrizione scolastica, all'inserimento nelle classi e ai percorsi di orientamento, evidenziando, tra l'altro, la necessità di agevolare la continuità del processo educativo nei casi di trasferimento tra istituti scolastici, ad esempio in occasione dell'avvio di un progetto di affidamento o del passaggio da una struttura di accoglienza a un'altra. Nel documento, viene conseguentemente valorizzata l'importanza di percorsi educativi personalizzati, capaci di riconoscere e sviluppare la resilienza quale competenza maturata dai

⁷⁶ Raccomandazione (UE) 2021/1004, §§ 20-21.

⁷⁷ Tra i primi studi di carattere sistematico sulle coordinate costituzionali e normative del diritto all'istruzione degli studenti stranieri, cfr. F. BIONDI DAL MONTE, *Dai diritti sociali alla cittadinanza. La condizione giuridica dello straniero tra ordinamento italiano e prospettive sovranazionali*, Torino, Giappichelli, 2013, pp. 174 ss. Tra le analisi più recenti si veda O. FARKAS, *Integrazione nella scuola inclusiva: alunni con background migratorio nella scuola italiana in una prospettiva europea*, in *federalismi.it*, n. 32/2022, pp. 94 ss.

⁷⁸ V. art. 14, comma 3, l. n. 47/2017.

⁷⁹ V. art. 15, d.lgs. n. 66/2017.

⁸⁰ Tra gli ultimi contributi che hanno approfondito la questione, cfr. G. TRENTA, *Diritto all'istruzione: il caso dei minori stranieri non accompagnati*, in *Diritto, Immigrazione e Cittadinanza*, n. 3/2025; E. BOLOGNESE, *L'effettività del diritto all'istruzione dei minori stranieri non accompagnati*, in *dirittifondamentali.it*, n. 3/2024, pp. 117 ss.

minori nei diversi contesti di vita e funzionale a favorire un ruolo attivo nei processi di apprendimento tra pari.

Altro tassello rilevante circa il processo di inclusione delle diverse forme di vulnerabilità all'interno del sistema educativo è costituito dalla legge n. 170/2010, che ha introdotto il riconoscimento formale dei disturbi specifici dell'apprendimento (DSA), attribuendo agli studenti interessati il diritto a misure didattiche personalizzate, all'impiego di strumenti compensativi e all'adozione di piani didattici individualizzati. Questo intervento normativo ha determinato certamente un'evoluzione verso l'inclusione scolastica, superando una concezione incentrata esclusivamente sulla disabilità ed estendendo la tutela giuridica a forme di difficoltà nell'apprendimento non riconducibili a una menomazione in senso stretto, ma comunque idonee a compromettere l'esercizio del diritto all'educazione⁸¹. Va rimarcata, in tal senso, l'attenzione della normativa rivolta a situazioni di svantaggio di natura socioeconomica, linguistica o culturale, che possono incidere in modo significativo sui percorsi scolastici⁸².

Questo ampliamento del perimetro delle tutele si è successivamente consolidato con la direttiva del Ministero dell'istruzione del 27 dicembre 2012⁸³, che ha introdotto la categoria dei Bisogni educativi speciali (BES), fondata sull'idea che ogni alunno possa trovarsi, anche temporaneamente, in una situazione di particolare fragilità educativa. Come già stabilito per i DSA, anche la nozione di BES ricomprende, oltre alla disabilità e ai disturbi evolutivi specifici, situazioni di svantaggio di carattere socioeconomico, linguistico o culturale, spostando il focus dalle condizioni cliniche alle circostanze concrete che ostacolano la piena partecipazione alla vita scolastica. In tale quadro, il Piano didattico personalizzato (PDP) diviene il principale strumento operativo volto a rispondere in modo flessibile e mirato alle diverse condizioni di vulnerabilità⁸⁴. Tale apertura riflette una concezione dell'inclusione scolastica coerente con il paradigma della vulnerabilità, in quanto orientata non alla compensazione di svantaggi astratti, ma alla rimozione degli ostacoli che, nei contesti concreti, limitano il godimento del diritto all'educazione.

⁸¹ Su questi rilievi, cfr. D. IANES, *La scuola inclusiva, ovvero verso l'univers-quità*, in G. MATUCCI (a cura di), *Diritto all'istruzione e inclusione sociale*, cit., p. 399 ss.

⁸² Sottolinea a questo riguardo G. MATUCCI, *Dall'inclusione all'universalizzazione*, cit., p. 49, che in tale categoria sono ricompresi altresì gli alunni stranieri e quelli adottati, ai sensi, rispettivamente, della nota prot. n. 2563/2013 e della nota prot. n. 7443/2014.

⁸³ Ulteriori specificazioni sulla direttiva si rinvencono nella nota prot. n. 2563/2013. In merito, cfr. G. DE LUCA, *Il sistema nazionale di istruzione e formazione nella prospettiva del successo formativo e dell'inclusione sociale*, in L. BUSCEMA, R. CARIDÀ, G. DE LUCA, R. DI MARIA, A. MORELLI, V. PUPO (a cura di), *Lineamenti di legislazione scolastica per l'inclusione*, Torino, Giappichelli, 2022, pp. 41 ss.

⁸⁴ Sul punto, cfr. G. MATUCCI, *Dall'inclusione all'universalizzazione*, cit., pp. 47 ss.; R. CARIDÀ, *Il Progetto Individuale, Il Piano Educativo Individualizzato, il Piano didattico Personalizzato*, in L. BUSCEMA, R. CARIDÀ, G. DE LUCA, R. DI MARIA, A. MORELLI, V. PUPO (a cura di), *Lineamenti di legislazione scolastica per l'inclusione*, cit., p. 203. Occorre tuttavia precisare che il PDP è imposto in via obbligatoria esclusivamente per gli studenti con DSA o con BES supportati da certificazione clinica, mentre nelle restanti ipotesi la sua adozione è rimessa alla valutazione del consiglio di classe, che è tenuto a darne adeguata motivazione in sede di verbalizzazione.

In questa traiettoria va ricompresa anche la riforma della cosiddetta “Buona scuola”⁸⁵, che, pur senza introdurre una definizione esplicita di vulnerabilità, rafforza l’idea di un sistema educativo strutturalmente orientato all’inclusione, attraverso il pieno dispiegarsi dell’autonomia scolastica e la valorizzazione della dimensione progettuale delle istituzioni scolastiche. La riforma richiama espressamente il contrasto alle diseguaglianze socioculturali e territoriali e alla dispersione scolastica, collocando l’inclusione tra le finalità qualificanti dell’azione educativa e riconoscendo alla scuola un ruolo centrale nella costruzione della cittadinanza e nella coesione sociale. In tale contesto, il Piano triennale dell’offerta formativa (PTOF) si configura come documento identitario e programmatico delle singole istituzioni scolastiche, chiamate a declinare l’azione educativa in relazione alle caratteristiche del territorio e ai bisogni degli studenti. L’enfasi posta sulla personalizzazione e sulla differenziazione dei percorsi formativi contribuisce così a delineare un modello di inclusione non standardizzato, anche attraverso il raccordo con le risorse educative, sociali e culturali del territorio.

La riforma è stata attuata, inoltre, mediante una serie di decreti legislativi che hanno inciso su ambiti specifici, tra cui la valutazione e la certificazione delle competenze⁸⁶, l’effettività del diritto allo studio⁸⁷, l’istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita ai sei anni⁸⁸ e la promozione dell’inclusione scolastica degli studenti con disabilità⁸⁹. In questa prospettiva, l’inclusione diviene anche parametro rilevante nel procedimento di valutazione delle istituzioni scolastiche, attraverso indicatori predisposti dall’Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione (INVALSI) che tengono conto, tra l’altro, del grado di inclusività del PTOF e del Piano per l’inclusione, nonché della capacità delle scuole di attivare percorsi di personalizzazione e di coinvolgere i diversi soggetti della comunità educante⁹⁰. Al tempo stesso, tale assetto rende più evidente il disallineamento tra l’ampliamento delle aspettative inclusive affidate all’autonomia scolastica e i persistenti limiti strutturali, organizzativi e di risorse del sistema, ponendo nuovamente al centro il problema dell’effettività delle garanzie educative. La valorizzazione della progettualità delle scuole, se da una parte consente una maggiore aderenza alle esigenze dei contesti e degli studenti in situazione di vulnerabilità, dall’altra rischia infatti di accentuare disomogeneità territoriali, laddove non sia accompagnata da un adeguato sostegno istituzionale e da politiche di investimento coerenti con gli obiettivi di inclusione.

⁸⁵ V. l. n. 107/2015, recante “Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti”. Ne analizzano i contenuti, tra gli altri, cfr. G. MATUCCI, *Dall’inclusione all’universalizzazione*, cit., pp. 49 ss.; F. BIONDI DAL MONTE, S. FREGA, *Per l’uguaglianza sostanziale tra i banchi di scuola*, cit., pp. 70 ss.; G. ARCONZO, *Istruzione, inclusione e integrazione socio-culturale*, cit., pp. 543 ss.

⁸⁶ V. d.lgs. n. 62/2017.

⁸⁷ V. d.lgs. n. 63/2017.

⁸⁸ V. d.lgs. n. 65/2017.

⁸⁹ V. d.lgs. n. 65/2017, successivamente modificato dal d.lgs. n. 96/2019.

⁹⁰ V. art. 4, d.lgs. n. 66/2017. Sul punto, cfr. F. BIONDI DAL MONTE, S. FREGA, *Per l’uguaglianza sostanziale tra i banchi di scuola*, cit., pp. 70 ss.; G. ARCONZO, *Istruzione, inclusione e integrazione socio-culturale*, cit., p. 75.

4. Considerazioni conclusive

Alla luce delle riflessioni svolte, la vulnerabilità può essere considerata un argomento interpretativo rilevante in ordine all'effettività del diritto all'educazione interculturale, a condizione che ne venga mantenuto un uso critico e non semplificatorio. Come si è visto, l'approccio interculturale, lungi dal potersi ridurre a un insieme di contenuti o pratiche rivolte a specifici gruppi, si configura piuttosto come un orizzonte plurale di tutela, che investe la struttura stessa del diritto all'educazione e ne sollecita una declinazione attenta alle differenze, alle traiettorie individuali e ai contesti sociali in esso è concretamente esercitato. In questo quadro, il ricorso alla vulnerabilità consente di ampliare il raggio di protezione dei diritti sociali, portando alla luce situazioni di marginalità complesse e stratificate che non si esauriscono negli svantaggi economici e richiedono risposte istituzionali capaci di andare oltre modelli di intervento standardizzati. In tal senso, il suo valore risiede nella capacità di spostare l'attenzione dalla "debolezza" individuale alle condizioni materiali, istituzionali e relazionali che incidono sull'esercizio dei diritti, rafforzando così la dimensione degli obblighi positivi gravanti sui pubblici poteri in attuazione dell'art. 3, comma 2, Cost.

Al contempo, l'analisi ha mostrato come la vulnerabilità sollevi interrogativi non marginali, soprattutto sul piano della delimitazione astratta delle categorie di tutela e dell'equilibrio tra intervento giurisdizionale e discrezionalità legislativa. In particolare, il rischio di un impiego selettivo o etichettante della nozione impone di evitare approcci che tendano a cristallizzare le situazioni di svantaggio o a tradurre la protezione in forme di depotenziamento dell'autonomia individuale, finendo per compromettere il valore aggiunto insito nelle differenze che caratterizzano ciascun soggetto e il cui pieno sviluppo è promosso dalla trama costituzionale. Una simile declinazione risulterebbe infatti incompatibile con una concezione dell'educazione fondata sul nesso tra eguaglianza sostanziale e principio personalista, e orientata, pertanto, a «stimolare la costruzione di un soggetto "agente"»⁹¹.

In questa dialettica, si radica la rilevanza costituzionale dell'educazione interculturale interpretata secondo il paradigma della vulnerabilità, il quale poggia le sue fondamenta sul valore della dignità umana e dei doveri di solidarietà a cui l'ordinamento deve conformarsi. Invero, se assunta come categoria dinamica, contestuale e relazionale, essa può contribuire a orientare politiche educative e pratiche scolastiche più inclusive, capaci di adattarsi alla varietà delle esperienze individuali e di prevenire fenomeni di dispersione scolastica. Se, invece, utilizzata in modo rigido o meramente categoriale, potrebbe indebolire proprio la portata universalistica e trasformativa dell'educazione interculturale. In tale prospettiva, il contributo ha inteso mostrare come il dialogo tra vulnerabilità ed educazione interculturale, pur segnato da ambivalenze, rappresenti uno spazio di riflessione utile per ripensare l'effettività delle garanzie educative in una società

⁹¹ A. POGGI, *Per un «diverso» Stato sociale*, cit., p. 194.

strutturalmente plurale, nella quale l'inclusione scolastica non può essere concepita come esito scontato dell'accesso all'istruzione formale, ma come risultato di scelte pubbliche consapevoli e differenziate.

Infine, muovendo dal presupposto che nella scuola «esistono differenze interindividuali marcatissime che non possono essere eliminate, ma, se mai, solo “ridimensionate”, perché *consapevolmente* intercettate»⁹², dare attuazione al modello di educazione interculturale implica non soltanto l'adozione di strumenti correttivi di integrazione, ma anche un'azione preventiva volta a evitare che la diversità si traduca in fattore di svantaggio. Ciò richiede di valorizzarne le potenzialità, contenendone gli effetti escludenti e prevenendo la formazione di situazioni di svantaggio. Secondo questo punto di vista, la tutela dall'emarginazione connessa a condizioni di vulnerabilità deve assumere come parametro di riferimento non le esigenze organizzative dell'istituzione scolastica o le difficoltà che da esse derivano, bensì i benefici che le misure inclusive sono in grado di produrre per la persona, anche se questi risultino limitati sul piano dell'apprendimento in senso stretto, ma decisivi sotto il profilo della socializzazione, dell'integrazione e, in ultima analisi, del pieno sviluppo del singolo, ai sensi dell'art. 2 Cost⁹³.

Il quadro normativo multilivello attualmente vigente delinea, in definitiva, una scuola tendenzialmente inclusiva, attenta al riconoscimento di varie situazioni di vulnerabilità, talvolta dalla natura intersezionale. Al contempo, rimane tuttora irrisolta quella tensione strutturale tra l'ampiezza delle categorie di tutela e l'effettività delle misure predisposte, fortemente condizionata dalla disponibilità di risorse, dalle disomogeneità territoriali e dalla capacità delle istituzioni scolastiche di tradurre i principi in pratiche operative coerenti⁹⁴. La riuscita del progetto interculturale dipenderà, pertanto, in larga misura dalla capacità di colmare tale divario, anche attraverso il rafforzamento delle alleanze educative tra scuola, famiglie, territorio, enti locali e soggetti del terzo settore, con lo scopo di costruire una comunità educante in cui il dialogo tra culture rappresenti la cifra di un percorso inclusivo complessivo. Per rispondere a questa sfida, i pubblici poteri sono chiamati a confrontarsi con il limite più volte ribadito dalla Corte costituzionale nel bilanciamento tra interessi costituzionalmente rilevanti, segnatamente tra l'equilibrio di bilancio e l'erogazione di servizi idonei a realizzare gli obiettivi del diritto all'educazione⁹⁵. L'inclusione scolastica rappresenta, così, uno spazio privilegiato di verifica dell'effettività dei diritti fondamentali, della

⁹² G. MATUCCI, *Dall'inclusione all'universalizzazione*, cit., p. 57.

⁹³ In tal senso C. COLAPIETRO, *I diritti delle persone con disabilità nella giurisprudenza della Corte costituzionale*, cit., p. 139, riferendosi, in particolare, all'inclusione scolastica dello studente con disabilità, ma la cui riflessione può in effetti estendersi anche alle altre situazioni di vulnerabilità richiamate in questo saggio.

⁹⁴ Questi aspetti problematici sono stati affrontati recentemente da G. ARCONZO, *Istruzione, inclusione e integrazione socio-culturale*, cit., pp. 547 ss. A riprova di queste criticità, si veda la recente sentenza del Consiglio di Stato n. 7089/2024, che ha ritenuto legittima la riduzione delle ore di assistenza rispetto a quelle indicate nel piano educativo individualizzato, affermando la natura non vincolante di quest'ultimo per l'amministrazione comunale e riconoscendo un margine di discrezionalità nell'allocazione delle risorse, da esercitarsi nel rispetto dei limiti di bilancio e degli *standard* previsti dalla normativa vigente.

⁹⁵ *Supra*, § 3.1.



capacità dell'ordinamento di dare attuazione ai valori costituzionali e di sostenere un modello di Stato sociale realmente orientato alla persona.