



Progetto co-finanziato
dall'Unione Europea



Ministero dell'Istruzione e del Merito



MINISTERO
DELL'INTERNO

FONDO ASILO, MIGRAZIONE E INTEGRAZIONE 2014 – 2020

Obiettivo specifico 2 Integrazione/Migrazione legale – Obiettivo Nazionale 3 Capacity building

PROG-1597 "Azioni e strumenti di governo per la qualificazione del sistema scolastico in contesti multiculturali"



Report ISMU
4/2022

a cura di Mariagrazia Santagati e Erica Colussi

**Alunni con background migratorio in Italia.
Famiglia, scuola, società**
Rapporto nazionale



Progetto co-finanziato
dall'Unione Europea



Ministero dell'Istruzione e del Merito

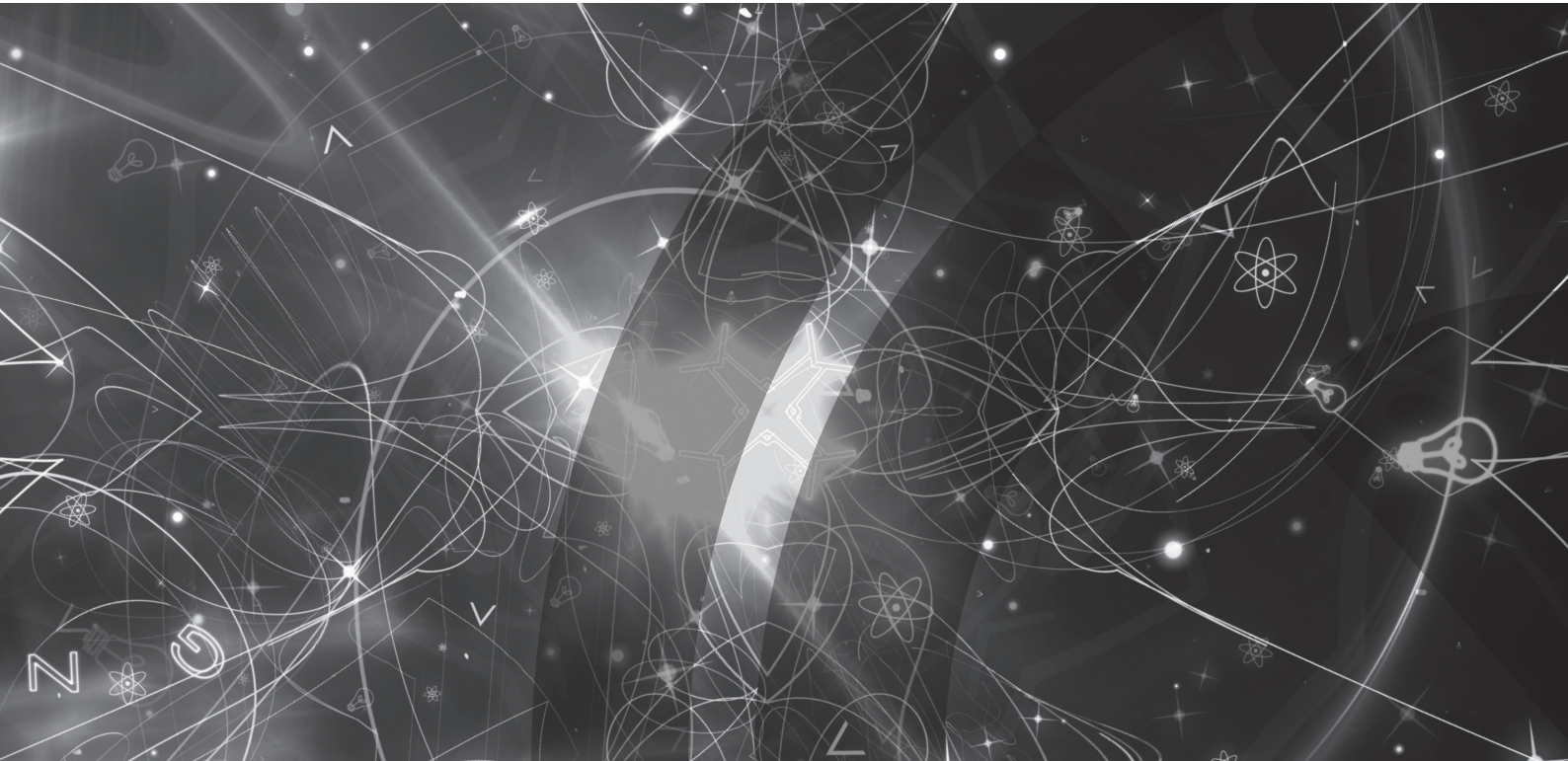


MINISTERO
DELL'INTERNO

FONDO ASILO, MIGRAZIONE E INTEGRAZIONE 2014 – 2020

Obiettivo specifico 2 Integrazione/Migrazione legale – Obiettivo Nazionale 3 Capacity building

PROG-1597 "Azioni e strumenti di governo per la qualificazione del sistema scolastico in contesti multiculturali"



Report ISMU
4/2022

a cura di Mariagrazia Santagati e Erica Colussi

**Alunni con background migratorio in Italia.
Famiglia, scuola, società**
Rapporto nazionale

Collaborazione con IIS Cine TV R. Rossellini – Roma nell’ambito del Progetto FAMI 1597
“Azioni e strumenti di governo per la qualificazione del sistema scolastico in contesti multiculturali”
Obiettivo Specifico 2 “Integrazione e migrazione legale”
Obiettivo Nazionale 3 “Capacity building – lettera J”
“Governance dei servizi” – m_pi.AOODPIT. REGISTRO DECRETI DIPARTIMENTALI.R.0001792.04-12-2018
CUP B51117000010007

Fondazione Ismu
Via Copernico, 1 - 20125 Milano
Tel. 02.678779.1
Fax. 02.67877979
www.ismu.org

Editing: Susanna Compostella

Progetto grafico e impaginazione: Graphidea srl
© Copyright Fondazione Ismu, Milano 2022

Foto di copertina © Shutterstock

ISBN 9788831443210

Stampato a Milano
Graphidea srl

- INDICE -

| | |
|-------------------------|----------|
| INTRODUZIONE | 5 |
| <i>di Erica Colussi</i> | |

PRIMA PARTE - IL QUADRO GENERALE

| | |
|--|-----------|
| 1. Gli alunni con background migratorio. Principali caratteristiche | 11 |
| <i>di Maria Gemma De Sanctis</i> | |
| 1. Dimensioni e tratti distintivi degli studenti non italiani | |
| 1.1 Andamento temporale e cambiamenti nella composizione | |
| 1.2 Distribuzione territoriale | |
| 1.3 I Paesi di provenienza | |
| 2. La distribuzione nelle scuole e nelle classi | |
| 3. Nella scuola secondaria di secondo grado | |
| Allegato statistico | |

SECONDA PARTE - I PRINCIPALI ATTORI DELLA SCUOLA MULTICULTURALE

| | |
|---|-----------|
| 2. Tra famiglia immigrata e scuola. Alleanze strategiche per una scuola inclusiva | 39 |
| <i>di Mariagrazia Santagati</i> | |
| 1. Alunni, genitori e insegnanti di fronte alle emergenze | |
| 2. Nuove criticità per le famiglie straniere | |
| 3. Un ulteriore indebolimento della relazione tra docenti e genitori stranieri | |
| 4. Le risposte di scuola ed extrascuola alle sfide poste dalla pandemia | |
| 5. Per un bilancio dell'inclusione scolastica nei contesti multiculturali | |
| 3. Le due facce della segregazione scolastica. Insegnanti e studenti nelle classi multiculturali | 59 |
| <i>di Gianluca Argentin</i> | |
| 1. Il ruolo della scuola nelle disuguaglianze legate al background migratorio | |
| 2. La segregazione degli studenti non italiani tra classi scolastiche | |
| 3. L'iniquo abbinamento insegnanti-studenti: caratteristiche "depotenzianti" l'efficacia dei docenti e composizione migratoria delle classi | |
| 4. Osservazioni conclusive | |

4. Minori stranieri senza famiglia e partecipazione formativa durante la pandemia **71**

di Alessandra Barzaghi

1. Frequenza di attività scolastiche ed extrascolastiche nell'emergenza sanitaria
2. Punti di forza e di debolezza della didattica a distanza per i minori soli
3. Non solo *smartphone*. La sfida dell'alfabetizzazione digitale e linguistica
4. Sperimentazioni dell'approccio personalizzato con i MSNA
5. Supporto di educatori e adulti significativi, cruciali per apprendimento e socializzazione a distanza
6. Spazi di contatto e immersione per un'inclusione educativa e sociale

5. Alla ricerca di interventi efficaci per i figli degli immigrati **87**

di Davide Azzolini

1. Una rassegna della ricerca valutativa
2. Caratteristiche e origini dello svantaggio scolastico dei figli di immigrati in Italia
3. *What works?* Aree emergenti dalle evidenze empiriche sull'efficacia degli interventi
 - 3.1 *Le azioni di sistema*
 - 3.2 *Interventi specifici per promuovere il successo scolastico dei figli degli immigrati*
 - 3.2.1. *Sostenere l'apprendimento della lingua italiana*
 - 3.2.2. *Preparare gli insegnanti alla gestione delle diversità*
 - 3.2.3. *Coinvolgere i genitori nella vita scolastica*
4. In conclusione. Possibili prospettive e investimenti

TERZA PARTE - OLTRE I CONFINI

6. Migrant families and parental involvement. A comparative action-research **103**

di Mònica Macià Bordalba

1. Immigrant families and schools: barriers and challenges
2. From policies to practices: a focus on Spain and Italy
 - 2.1 *National policies on parental involvement*
 - 2.2 *A Meta-analysis on Italian and Spanish research*
3. Discussing with foreign families and teachers: focus groups' analysis
 - 3.1 *The school integration of newly arrived children and families*
 - 3.2 *What migrant families know about the educational system of the host country*
 - 3.3 *Parent-school communication*
 - 3.4 *School-based and home-based parental involvement*
4. Conclusions

- INTRODUZIONE -

di Erica Colussi*

Questo Rapporto nazionale sugli *Alunni con background migratorio in Italia* è il quarto realizzato da Fondazione ISMU, nell'ambito del Progetto "Azioni e strumenti di governo per la qualificazione del sistema scolastico in contesti multiculturali", finanziato dal Fondo Asilo Migrazione e Immigrazione (FAMI).

Il primo Rapporto 1/2019, sottotitolato *Emergenze e traguardi*, ha ricostruito l'evoluzione del fenomeno degli alunni con background migratorio e della trasformazione multiculturale del sistema scolastico italiano, nei diversi ordini e gradi di istruzione, analizzando sia le traiettorie dei nuovi arrivati sia di coloro che sono nati in Italia da genitori stranieri, mettendone in luce rischi ed esiti in percorsi scolastici di medio e lungo periodo. Il secondo Rapporto 2/2020, con sottotitolo *Le opportunità oltre gli ostacoli*, si è focalizzato sulle disuguaglianze di accesso e risultato che gli alunni con background migratorio continuano a sperimentare, riservando una particolare attenzione ai percorsi e alle storie dei minori stranieri non accompagnati (MSNA), identificando le opportunità che le istituzioni scolastico-formative, le strutture di accoglienza e le comunità locali offrono loro. Il terzo Rapporto 3/2021, incentrato sulle *Generazioni competenti*, ha inteso approfondire ed evidenziare i talenti e le competenze che caratterizzano gli alunni con background migratorio, cruciali per il loro successo scolastico e biografico e per lo sviluppo dei territori in cui crescono.

Il presente Rapporto nazionale 4/2022, infine, con il sottotitolo *Famiglia, scuola, società* richiama l'obiettivo generale di questa pubblicazione: analizzare la condizione attuale degli alunni di origine immigrata, considerando lo stato dell'inclusione educativa all'indomani della pandemia e a fronte di nuove emergenze, così come il ruolo degli attori principali (genitori, insegnanti, educatori, ecc.) nelle scuole multiculturali. Il rapporto prende in esame le alleanze educative che si sono indebolite o rafforzate negli ultimi tempi e il loro apporto nel favorire pari opportunità formative, riconoscimento e valorizzazione delle diversità culturali, nonché scambi interculturali, grazie a esperienze concrete e relazioni significative. In particolare durante la pandemia, si sono rivelati i punti critici dei meccanismi di funzionamento del sistema scolastico e si sono acuite le problematiche già esistenti ma, nello stesso tempo, si è modificata la relazione tra gli studenti e le studentesse e l'istruzione e la formazione, rafforzando in molti casi la sinergia tra scuola-famiglia e i contesti socio-territoriali di riferimento.

Le alleanze educative tra le famiglie, la scuola, il territorio, gli enti locali e del terzo settore sono risultate fondamentali – sia quando funzionanti sia se inattive e inefficaci – per far fronte alle emergenze, ma anche alle sfide educative del quotidiano, come emerso da numerosi approfondimenti empirici e sperimentazioni condotte da Fondazione ISMU nelle diverse ondate pandemiche

* *Erica Colussi*, antropologa culturale specializzata in lingua e cultura cinese. Ricercatrice, formatrice e coordinatrice dal 2013 delle attività formative del Settore Educazione di Fondazione ISMU. Esperta in temi riguardanti l'educazione interculturale, il plurilinguismo, l'insegnamento e l'apprendimento dell'italiano come lingua seconda. Gestisce per Fondazione ISMU progetti nazionali e territoriali per l'integrazione dei migranti più vulnerabili quali MSNA, donne con bambini, rifugiati e richiedenti asilo. Insegna antropologia culturale al corso di laurea di ostetricia del Policlinico di Milano ed è consulente sui temi della formazione civico-linguistica e dell'integrazione di adulti e minori con background migratorio.

sull'apprendimento dell'Italiano L2, sulla rete scuola-famiglia immigrata, sull'aggancio educativo e formativo con i minori stranieri non accompagnati.

A fronte dei cambiamenti di scuola e società attraversate dalla pandemia, anche i numeri sugli studenti di origine immigrata si modificano nel tempo. Gli ultimi dati del Ministero dell'Istruzione relativi all'a.s. 2020/21 riportano per la prima volta, dopo oltre 40 anni, una diminuzione della presenza di alunni con background migratorio in Italia (-11.413 rispetto all'anno precedente) che risultano in totale 865.388. La percentuale di alunni con cittadinanza non italiana rimane pari al 10,3% del totale degli iscritti come nell'a.s. 2019/20, ma la costante decrescita degli studenti italiani e il calo degli studenti neoarrivati, anche a seguito dei blocchi istituzionali e a scelte familiari di rientro in patria dovute alla pandemia, ha portato a una generale riduzione della popolazione scolastica.

Il volume si sviluppa a partire da questa cornice descrittiva, in cui è inserita l'analisi delle opportunità di istruzione per studenti che si trovano ad affrontare molteplici ostacoli, a causa del diffuso svantaggio socio-economico e dello status migratorio, ma anche di varie sfide e possibilità, attraverso le sinergie positive che la scuola può attivare con le famiglie e il territorio. Il testo è articolato in tre parti e suddiviso in sei capitoli, redatti dai ricercatori di Fondazione ISMU, con il contributo di esperti e accademici di Università italiane e straniere.

Nell'ambito della prima parte del Rapporto – *Il quadro generale* –, nel **primo capitolo** si presentano le tendenze generali relative agli alunni con background migratorio nati in Italia e nati all'estero, in termini di presenze nei diversi ordini di scuola, distribuzione sul territorio e paesi di provenienza, attraverso una rielaborazione dei dati ministeriali dell'Ufficio Statistica e Studi relativi all'a.s. 2019/20. Dalla ripartizione degli alunni con cittadinanza non italiana tra le scuole e le classi, si nota una costante diminuzione delle scuole senza alcun alunno figlio di immigrati, sia un tendenziale aumento delle scuole con un numero di alunni con cittadinanza non italiana superiore alla soglia del 30% sul totale. Il capitolo sviluppa poi un approfondimento relativo a scelte e percorsi nella scuola secondaria di secondo grado: benché nel secondo ciclo di istruzione gli studenti nati all'estero siano ancora la maggioranza, la crescita registrata in questi ultimi anni si deve sostanzialmente ai nuovi inserimenti di studenti cosiddetti di seconda generazione. A questo proposito si sottolinea come le scelte di prosecuzione degli studi espresse dalle seconde generazioni si discostano alquanto da quelle dei loro compagni di prima generazione, assomigliando sempre più a quelle degli studenti italiani.

La seconda parte del Rapporto – dal titolo *I principali attori della scuola multiculturale* – costituisce il cuore della pubblicazione e sviluppa, in quattro capitoli, un itinerario di riflessione sulle alleanze strategiche che la scuola e i suoi protagonisti (studenti, genitori, insegnanti, ecc.) devono stringere per un'azione formativa efficace e inclusiva. Il **secondo capitolo** illustra i risultati dell'indagine qualitativa ISMU su "L'impatto della pandemia sugli alunni con background migratorio" (2021/22), volta a ricostruire attraverso le opinioni di esperti a livello nazionale, problemi di apprendimento e di relazione, così come risposte scolastiche ed extrascolastiche alle difficoltà provocate dalla pandemia. Nonostante la già problematica relazione e comunicazione tra scuola-famiglia immigrata, amplificata dal trasferimento sul web, reti formali e informali di genitori, associazioni e gruppi spontanei si sono attivati per fare da ponte con i genitori più lontani, attraverso forme di "didattica solidale" o "didattica assistita" per gli studenti con background migratorio, basate sulla collaborazione di molti (insegnanti, educatori, mediatori, tutor, ecc.) per fronteggiare l'emergenza e mitigare il senso di isolamento delle famiglie immigrate. Nonostante i rischi di lasciar indietro molti alunni in difficoltà a causa dell'emergenza, nella ricerca ISMU gli intervistati hanno individuato anche una se-

rie di acquisizioni che si sono maturate, nonostante la pandemia: esperienze ampie di solidarietà fra famiglie, maggiore partecipazione di alcuni genitori immigrati e mediazione informale nei confronti di adulti stranieri più in difficoltà, maggiore flessibilità organizzativa (a livello di orari, gruppi classe, presenze) delle scuole, gestione più attenta dei bisogni dei singoli studenti da parte degli insegnanti, lavoro in direzione di una più ampia inclusione per tutti, ciascuno con le sue caratteristiche, nel gruppo classe. Le alleanze educative, create e rafforzate in maniera “straordinaria” per rimediare ai danni degli ultimi anni, indubbiamente necessitano nel futuro di diventare più solide, continuative, sistemiche, non dimenticando quanto sperimentato in pandemia nel ritorno a una presunta normalità: cogliere i frutti del potenziamento e delle sperimentazioni della cultura digitale-tecnologica dentro la scuola, ad esempio, pare essere un’eredità da raccogliere dalla pandemia, al fine di procedere verso un modello educativo in ottica laboratoriale e di lavoro di gruppo, piuttosto che ritornare a modalità più trasmissive e frontali, pur mascherate dall’utilizzo di *devices* digitali.

Il **terzo capitolo** dedica uno specifico approfondimento agli altri attori protagonisti della scuola multiculturale: gli insegnanti. Nei contesti ad alta percentuale di studenti di origine immigrata la segregazione scolastica non riguarda solo gli studenti di origini immigrate, concentrati talvolta in specifici territori, scuole, plessi e classi, ma diventa un elemento dirompente anche per la professionalità degli insegnanti. Questo è il tema affrontato nel terzo capitolo dove, grazie all’analisi dei dati INVALSI associati alle risposte fornite su base volontaria a questionari di approfondimento da parte degli insegnanti di Italiano e Matematica, si è approfondito il nesso tra alcune caratteristiche dei docenti in associazione alle percentuali di studenti con background migratorio in classe, ovvero alla cosiddetta *ethnic class composition*. Nelle classi con una concentrazione maggiore di studenti non italiani troviamo più spesso insegnanti le cui caratteristiche possono rimandare a minore efficacia ovvero maggiore discontinuità, contratti meno stabili, limitata vocazione all’insegnamento, ecc.? L’intento dell’analisi qui riportata è proprio quello di indagare più a fondo i processi di segregazione, così da comprendere i meccanismi che li generano e quelli che ne conseguono, includendo le “varie facce” del fenomeno per identificare quali sono le leve su cui operare e intervenire.

La fitta rete di legami tra scuola ed enti del territorio è particolarmente importante se si parla di tutti quei ragazzi e ragazze che non hanno una famiglia che li può supportare. Il **quarto capitolo** approfondisce la questione della partecipazione formativa dei minori stranieri non accompagnati (MSNA), ponendo un focus sul periodo centrale della pandemia dove sono emerse in maniera prominente alcune problematiche legate alla didattica a distanza e ai ristretti (e virtuali) spazi di socializzazione. Sono presentati dati originali quantitativi e qualitativi e riflessioni derivanti da alcune linee di ricerca portate avanti dalla Fondazione ISMU, che hanno preso in considerazione anche le ricadute della diffusione del Covid19 sui percorsi formativi dei MSNA. L’attenzione a questo gruppo diventa ancor più significativa in un momento storico in cui, prima a causa dell’emergenza pandemica e successivamente a fronte dell’“emergenza Ucraina”, la questione del diritto all’istruzione è stato messo duramente alla prova e non può essere dato per scontato per nessuno degli alunni, in particolare per coloro che presentano maggiori fragilità e vulnerabilità sociali. Nello specifico, sono emersi nella formazione a distanza punti di forza e di debolezza comuni ad altri tipi di alunni, ma anche sfide volte a garantire la continuità del processo di alfabetizzazione linguistica, utilizzando dispositivi tecnologici adeguati e non solo lo *smartphone*, procedendo parallelamente ad un’alfabetizzazione digitale per minori con limitata o quasi assente scolarizzazione. Nella distanza fisica dagli spazi scolastico-formativi, nuove sperimentazioni e applicazioni di approcci didattici personalizzati, flessibili, laboratoriali e non frontali sono apparsi nelle aule virtuali; si è evidenziata

la rilevanza di operatori o educatori di riferimento nella comunità di accoglienza che, chiamati in causa come le famiglie nella scuola a distanza, sono stati gli adulti significativi essenziali per favorire la continuità e la frequenza delle varie forme dell'apprendimento a distanza; cruciale è stata infine la presenza di spazi adeguati alla crescita di minori senza famiglia, dentro e fuori le comunità, essenziale per il contatto e l'immersione con pari non MSNA in ambienti accoglienti, protetti e non segregati, in cui radicare l'esperienza positiva di crescita e di inclusione educativa e sociale dei minori nei contesti locali.

Con il **capitolo quinto** si conclude la parte del Rapporto dedicata ai principali attori della scuola multiculturale, riprendendo sinteticamente l'importanza della sinergia tra studenti, genitori e insegnanti, al fine di realizzare interventi efficaci per migliorare l'integrazione e il successo scolastico degli alunni con background migratorio. Grazie ad una rassegna della letteratura valutativa sullo svantaggio formativo dei figli degli immigrati, con un contributo originale e totalmente inedito nel panorama italiano, lo studio individua tre aree di intervento prioritario, desunte dall'analisi di evidenze empiriche solide e rigorose: (i) il sostegno all'apprendimento della lingua; (ii) la preparazione degli insegnanti alle diversità culturali; (iii) il coinvolgimento dei genitori. Sulla prima area, un numero maggiore di studi valutativi è stato prodotto, mentre sulle altre due le evidenze sono meno numerose e comunque riferite a contesti piuttosto lontani e non sempre trasferibili al caso italiano. In Italia, se la conoscenza del problema risulta piuttosto consolidata, non è altrettanto vero se si guarda alle possibili soluzioni dello svantaggio formativo. Si suggerisce pertanto l'incremento di attività di valutazione sempre più solide e di qualità, che siano accessibili agli *stakeholders* della scuola.

Il Rapporto si conclude, come di consueto, con una terza parte – *Oltre i confini* – che propone uno sguardo sul rapporto scuola-famiglia oltre le frontiere italiane: il **sesto capitolo** presenta un'interessante ricerca-azione comparativa, tra Spagna e Italia, sul coinvolgimento dei genitori stranieri nell'istruzione dei propri figli. Lo studio – basato su una meta-analisi di documenti e ricerche e su focus group con genitori stranieri e docenti – suggerisce un elenco comune tra i due Paesi di ostacoli chiave, che potrebbero impedire alle famiglie migranti di essere adeguatamente coinvolte, e propone strategie specifiche e innovative, in un'ottica di potenziamento delle conoscenze e delle competenze interculturali degli attori coinvolti, insegnanti e genitori.

Nel complesso, il Rapporto raccoglie dati quantitativi e qualitativi, presentando fenomeni ed esperienze dei protagonisti della scuola e della formazione: l'augurio è che, come al solito, possa essere oggetto di discussione e di dibattito, che possa essere utile per tutti coloro che si occupano di alunni con background migratorio, a livello professionale ma non solo. Siamo fortemente convinti che non sia possibile smettere di studiare, approfondire e analizzare il fenomeno relativo ai processi migratori e formativi e, men che meno, rallentare il proficuo scambio di idee e esperienze tra teoria e pratica fra tutti coloro che sono coinvolti nella rete formativa ed educativa attorno a tutti gli alunni delle scuole italiane.

PRIMA PARTE

IL QUADRO GENERALE

- CAPITOLO 1 -

Gli alunni con background migratorio. Principali caratteristiche

*di Maria Gemma De Sanctis**

1. Dimensioni e tratti distintivi degli studenti non italiani

1.1 Andamento temporale e cambiamenti nella composizione

In Italia, gli alunni con background migratorio rappresentano ancora oggi un segmento della popolazione scolastica complessiva che, pur avendo raggiunto dimensioni considerevoli, ancora si stenta a considerare componente stabile e strutturale del nostro sistema scolastico, tuttora sprovvisto – a più di venticinque anni dai primi ingressi – delle risorse organizzative e professionali necessarie a una piena inclusione¹.

Se nella fase pandemica, l'intera comunità scolastica ha sofferto dal punto di vista delle dinamiche di apprendimento e relazionali, ancor più forte è stato l'impatto sul processo di inclusione e integrazione degli studenti con background migratorio.

I dati riferiti all'a.s. 2019/20 confermano il rallentamento della crescita e i mutamenti in corso nella composizione di questo aggregato.

La dinamica dell'ultimo decennio, ricostruita nella Tab. 1, si caratterizza per una crescita annuale piuttosto contenuta, con valori via via decrescenti, ben distanti da quelli registrati nel primo decennio duemila, quando il flusso annuale degli studenti con cittadinanza non italiana raggiungeva ordini di grandezza tra le 72 e le 50 mila unità.

* *Maria Gemma De Sanctis*, laureata in Scienze Statistiche Demografiche, è funzionario statistico presso la Direzione generale per la digitalizzazione, i sistemi informativi e la statistica del MIUR. Ha collaborato e continua a collaborare a diversi progetti dell'OCSE (Progetto INES, Progetto TALIS) e altri progetti internazionali di Eurostat e della IEA.

1 Osservatorio Nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura (2020), *È la lingua che ci fa uguali. Nota per ripartire senza dimenticare gli alunni stranieri*, disponibile online in <https://www.giuntiscuola.it/articoli/e-la-lingua-che-ci-fa-uguali-per-ripa>.

Tabella 1. Alunni con cittadinanza non italiana. Aa.ss. 2007/08 - 2019/20. V.a. e V. %

| A.s. | V.a. | Variazione rispetto all'a.s. precedente | | Alunni cni per 100 alunni |
|---------|---------|---|------|---------------------------|
| | | V.a. | V. % | |
| 2007/08 | 574.133 | 72.712 | 14,5 | 6,4 |
| 2008/09 | 629.360 | 55.227 | 9,6 | 7 |
| 2009/10 | 673.800 | 44.440 | 7,1 | 7,5 |
| 2010/11 | 710.263 | 36.463 | 5,4 | 7,9 |
| 2011/12 | 755.939 | 45.676 | 6,4 | 8,4 |
| 2012/13 | 786.630 | 30.691 | 4,1 | 8,9 |
| 2013/14 | 803.053 | 16.423 | 2,1 | 9 |
| 2014/15 | 814.208 | 11.155 | 1,4 | 9,2 |
| 2015/16 | 814.851 | 643,0 | 0,1 | 9,2 |
| 2016/17 | 826.091 | 11.240 | 1,4 | 9,4 |
| 2017/18 | 841.719 | 15.628 | 1,9 | 9,7 |
| 2018/19 | 857.729 | 16.010 | 1,9 | 10,0 |
| 2019/20 | 876.801 | 19.072 | 2,2 | 10,3 |

Fonte: Elaborazioni ISMU su dati Ministero Istruzione

Un altro aspetto caratterizzante è la costante diminuzione del flusso di studenti provenienti dall'estero a fronte di un contestuale aumento degli studenti di cittadinanza non italiana nati in Italia. Dall'a.s. 2010/11 gli studenti di cittadinanza non italiana di prima generazione sono diminuiti complessivamente di circa 108 mila unità a fronte di un aumento di 274 mila nati in Italia.

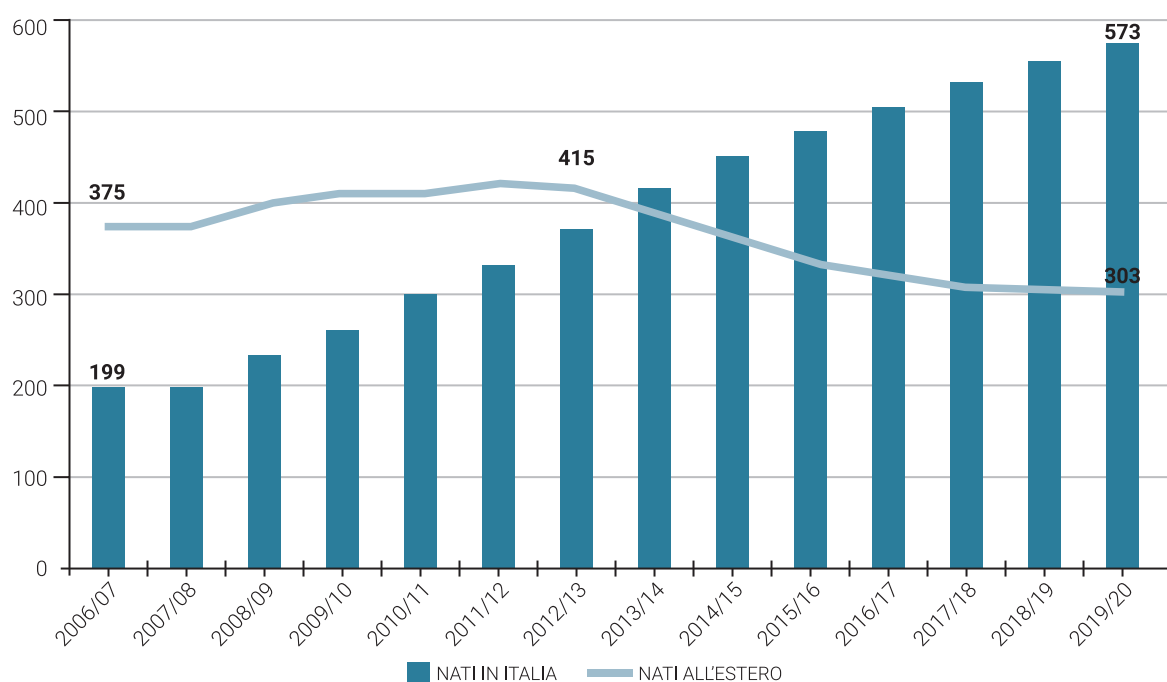
La quota sul totale delle seconde generazioni è andata perciò progressivamente aumentando fino a raggiungere l'attuale 65,4% (Tab. 2 e Fig. 1).

Tabella 2. Alunni con cittadinanza non italiana. A.s. per luogo di nascita. Aa.ss. 2007/08 - 2019/20. V.a. e V. %

| A.s. | Totale | Nati in Italia | Nati estero | Totale | Nati in Italia | Nati estero | Alunni cni nati in Italia per 100 alunni cni |
|----------------|-------------------------------|----------------|--------------|---|----------------|-------------|--|
| | Valori assoluti (in migliaia) | | | Variazioni % rispetto all'a.s. precedente | | | |
| 2007/08 | 574,1 | 199,1 | 375,0 | 14,5 | - | - | 34,7 |
| 2008/09 | 629,4 | 233,003 | 396,4 | 9,6 | 17 | 5,7 | 37,0 |
| 2009/10 | 673,8 | 263,632 | 410,2 | 7,1 | 13,1 | 3,5 | 39,1 |
| 2010/11 | 710,3 | 299,541 | 410,7 | 5,4 | 13,6 | 0,1 | 42,2 |
| 2011/12 | 755,9 | 334,284 | 421,7 | 6,4 | 11,6 | 2,7 | 44,2 |
| 2012/13 | 786,6 | 371,332 | 415,3 | 4,1 | 11,1 | -1,5 | 47,2 |
| 2013/14 | 803,1 | 415,672 | 387,4 | 2,1 | 11,9 | -6,7 | 51,8 |
| 2014/15 | 814,2 | 450,429 | 363,8 | 1,4 | 8,4 | -6,1 | 55,3 |
| 2015/16 | 814,9 | 478,522 | 336,3 | 0,1 | 6,2 | -7,5 | 58,7 |
| 2016/17 | 826,1 | 502,963 | 323,1 | 1,4 | 5,1 | -3,9 | 60,9 |
| 2017/18 | 841,7 | 531,467 | 310,3 | 1,9 | 5,7 | -4,0 | 63,1 |
| 2018/19 | 857,7 | 553,176 | 304,6 | 1,9 | 4,1 | -1,8 | 64,5 |
| 2019/20 | 876,8 | 573,845 | 303,0 | 2,2 | 3,7 | -0,5 | 65,4 |

Fonte: Elaborazioni ISMU su dati Ministero Istruzione

**Figura 1. Alunni con cittadinanza non italiana nati in Italia e all'estero.
Aa.ss. 2006/07 - 2019/20. Valori in migliaia**



Fonte: Elaborazioni su dati Ministero Istruzione

Fa parte dei cambiamenti in corso la riduzione degli studenti neoarrivati, ossia, quel particolare gruppo di allievi e studenti a cui è necessario dedicare interventi didattici specifici di sostegno per l'apprendimento della lingua italiana.

Negli ultimi 5 anni gli studenti entrati per la prima volta nel sistema scolastico italiano sono diminuiti di 11 mila unità (-33%).

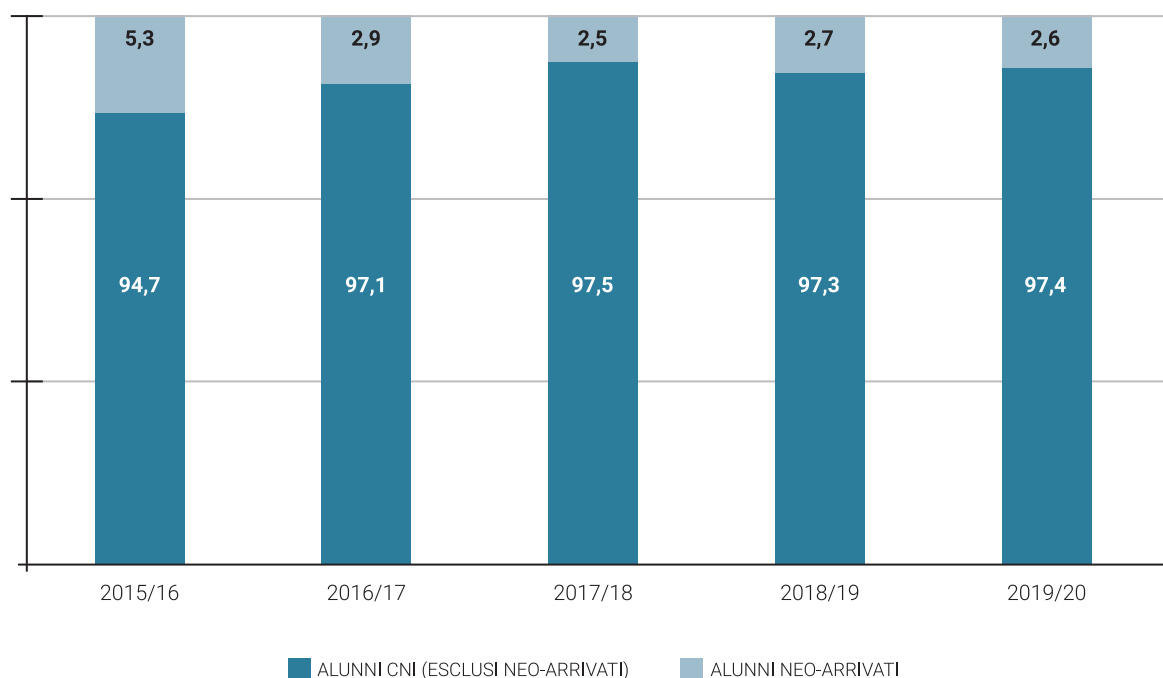
La flessione riguarda, soprattutto, le iscrizioni dei bambini inseriti nella scuola primaria, il cui rapporto sul totale dei bambini con cittadinanza non italiana è sceso dal 5,4% del 2015/16 all'1,5% del 2019/20 (Tab. 3 e Fig. 2).

Tabella 3. Alunni con cittadinanza non italiana entrati per la prima volta nel sistema scolastico italiano per ordine di scuola. Aa.ss. 2012/13 - 2019/20. V.a. e v. %

| Anni scolastici | Totale (in migliaia) | Totale (per 100 alunni) | Per 100 alunni con cittadinanza italiana | | | |
|-----------------|-------------------------|----------------------------|--|----------|-----------------------|------------------------|
| | | | Totale | Primaria | Secondaria I grado | Secondaria II grado |
| 2015/16 | 34,0 | 0,5 | 5,3 | 5,4 | 5,1 | 5,2 |
| 2016/17 | 23,7 | 0,3 | 2,9 | 3,1 | 4,5 | 3,5 |
| 2017/18 | 21,6 | 0,3 | 2,5 | 1,9 | 4,6 | 3,7 |
| 2018/19 | 23,0 | 0,3 | 2,7 | 1,9 | 4,9 | 4,2 |
| 2019/20 | 22,7 | 0,3 | 2,6 | 1,5 | 5,1 | 4,1 |
| variazioni | v.a. | -11,3 | | | | |
| 2020-2016 | in % | -33,33 | | | | |

Fonte: Elaborazioni su dati Ministero dell'Istruzione

**Figura 2. Alunni cni entrati per la prima volta nel sistema scolastico italiano.
Aa.ss. 2014/15 - 2019/20. V. % sul totale alunni cni**



Fonte: Elaborazioni su dati Ministero Istruzione

C'è da considerare che il tema dell'accoglienza e integrazione scolastica e sociale degli studenti di origine migratoria riguarda senz'altro un numero maggiore di quello degli studenti di cittadinanza non italiana.

Le Linee guida del Ministero Istruzione per l'accoglienza e integrazione degli alunni stranieri chiariscono che nel novero dei giovani nei confronti dei quali occorre avere un approccio interculturale vanno considerate altre tipologie di giovani, con o senza cittadinanza italiana. Fra queste sono citati gli alunni con ambiente familiare non italofono, i figli di coppie miste, i minori non accompagnati, gli alunni arrivati per adozione internazionale.²

Nell'ambito, poi, dei bambini e dei giovani studenti di seconda generazione, costituirebbe una informazione più completa considerare le cosiddette generazioni 1.5, cioè i figli di stranieri emigrati durante l'infanzia o in età adolescenziale e che hanno seguito interamente o parzialmente il percorso educativo nel nostro Paese. L'analisi rispetto ai singoli ordini di scuola mostra andamenti differenziati.

Nella scuola dell'infanzia e primaria, la presenza elevata delle seconde generazioni è un dato consolidato. Nell'a.s. 2019/20 la proporzione dei bambini di seconda generazione sul totale dei bambini con cittadinanza non italiana è uguale a 81,9% nella scuola dell'infanzia e a 74,6% nella scuola primaria. Da notare che nella scuola dell'infanzia è in corso una tendenza alla diminuzione di questo indicatore, uguale nel 2015/16 a 85,2%.

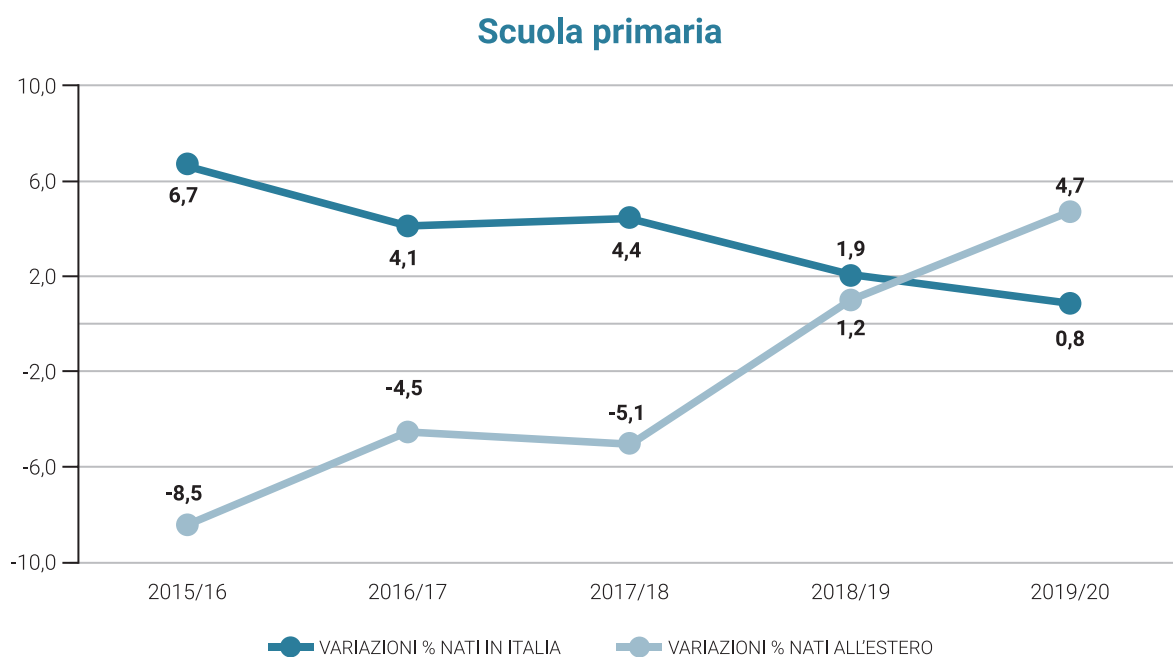
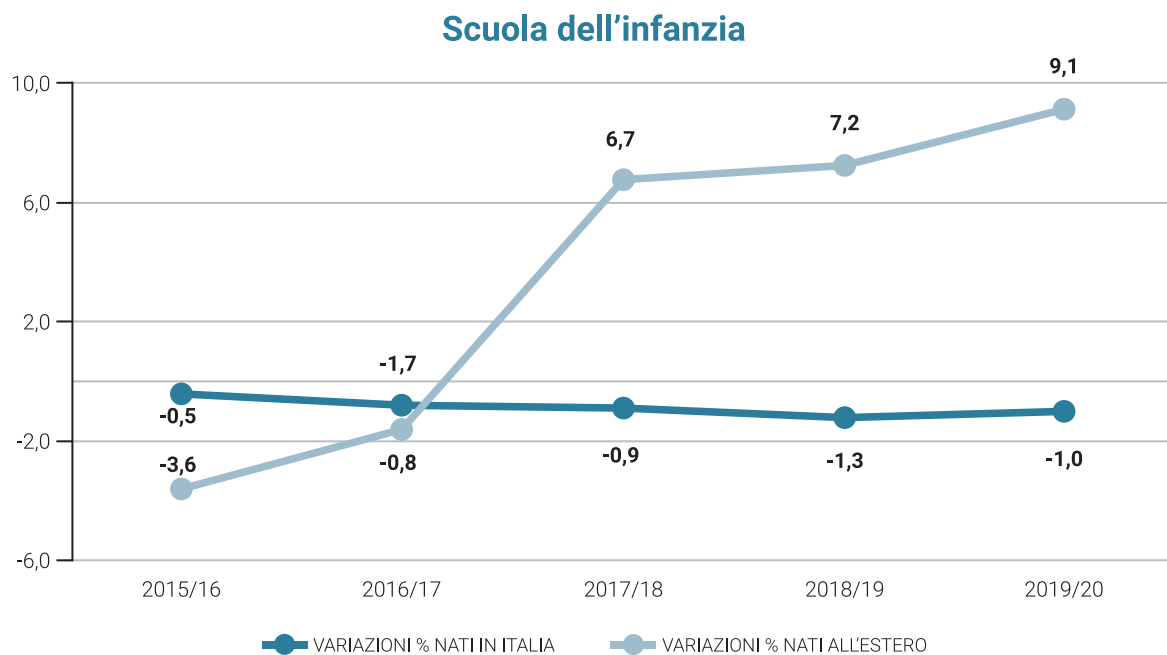
Il calo si spiega con la dinamica delle iscrizioni dei bambini di seconda generazione che nell'ultimo quinquennio sono scese di 6.300 unità. Una flessione che non sorprende, ma piuttosto appare

² MIUR (2014), *Linee guida per l'accoglienza e integrazione degli alunni stranieri*, pp. 4-5, disponibile online in <https://innovando.loescher.it/files/2534>.

in linea con quanto segnalato recentemente dall'ISTAT sul venir meno, da qualche anno, del contributo alla natalità dei cittadini e delle cittadine straniere.³

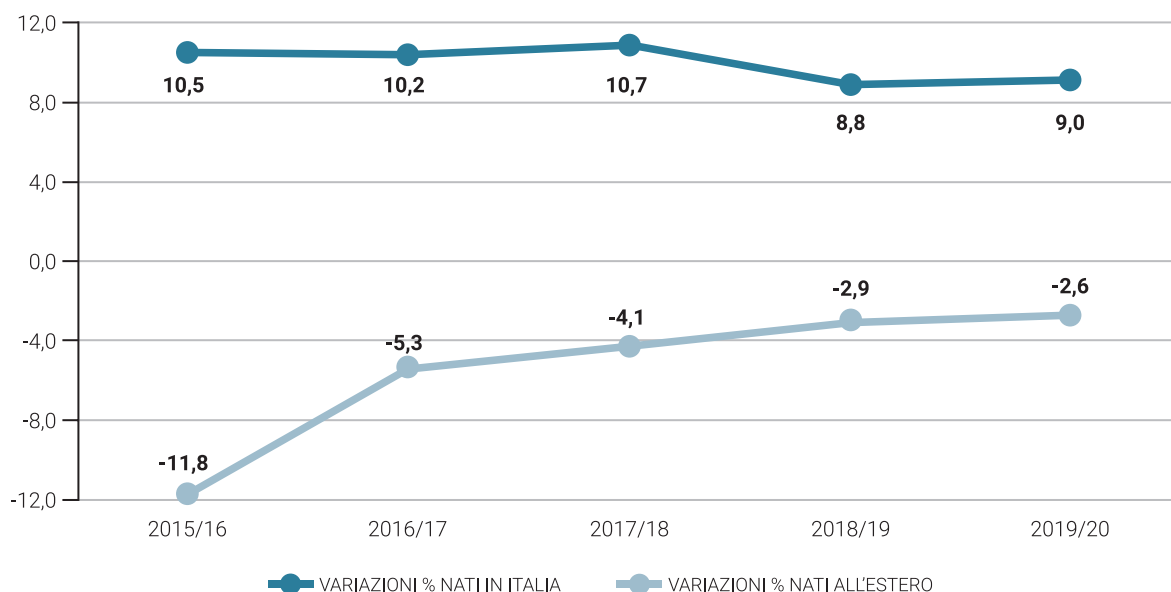
Viceversa, dal 2017/18 si assiste a una leggera ripresa dei bambini provenienti dall'estero (v. Fig. 3 per le variazioni in percentuale). Nell'insieme, quindi, questi andamenti fanno sì che nel complesso diminuisca la percentuale dei bambini nati in Italia sul totale.

Figura 3. Studenti con cittadinanza non italiana. Variazioni annuali.
Aa.ss. 2015/16 - 2019/20. V. %

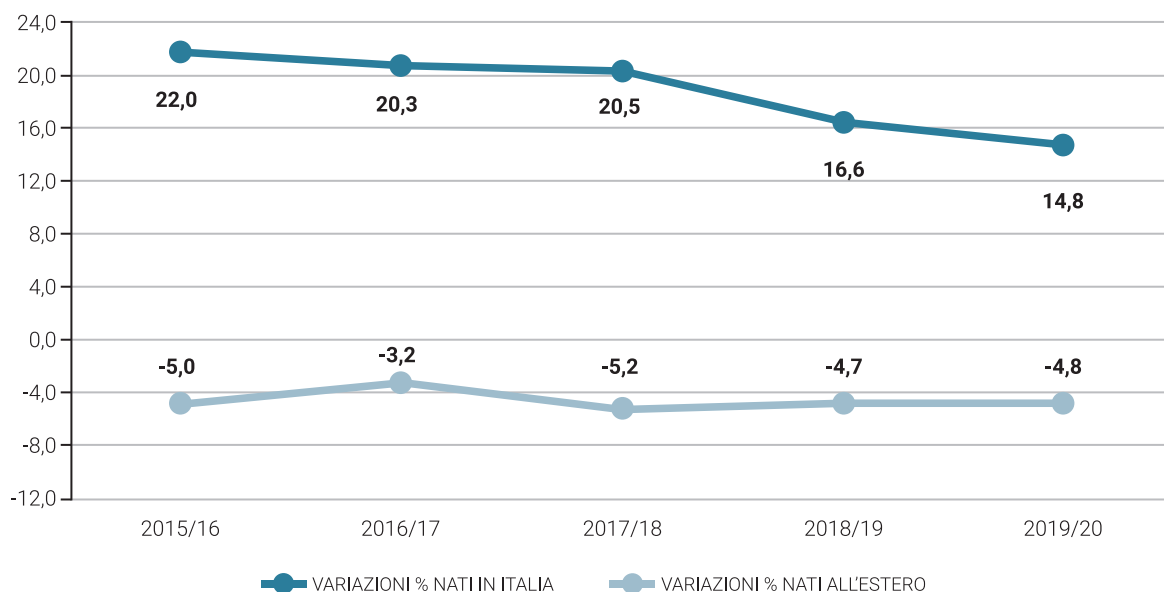


3 Cfr. Istituto Nazionale di Statistica (2020), *Natalità e fecondità della popolazione residente. Anno 2019*, Roma.

Scuola secondaria I grado



Scuola secondaria II grado



Fonte: Elaborazioni su dati Ministero Istruzione

Anche nella scuola primaria si osserva un calo dell'incidenza delle seconde generazioni. Tuttavia, la flessione è circoscritta all'ultimo anno scolastico. In questo livello educativo, anch'esso sensibile alle dinamiche demografiche, le iscrizioni dei bambini nati in Italia continuano a crescere, sebbene a un ritmo decrescente.

Considerato che anche nella scuola primaria nell'ultimo anno c'è stata una ripresa delle iscrizioni di bambini nati all'estero, ne deriva il leggero calo registrato della percentuale dei bambini nati in Italia.

È da ricordare, infine, che nella scuola dell'infanzia e primaria il calo delle iscrizioni dei bambini italiani è ben più consistente di quello dei bambini con cittadinanza non italiana, quale che sia il

Paese di nascita, sicché in questi livelli scolastici continua a crescere l'incidenza dei questi bambini sul totale, arrivata rispettivamente a 11,8% e 12,0% (Tab. 4 e Fig. 3).

**Tabella 4. Studenti con cittadinanza non italiana. Variazioni annuali.
Aa.ss. 2015/16-2019/20. V. %**

| A.s. | Livello scolastico | | | | |
|---|--------------------|----------|----------|--------------------|---------------------|
| | Totale | Infanzia | Primaria | Secondaria I grado | Secondaria II grado |
| Alunni cni (valori in migliaia) | | | | | |
| 2015/16 | 814.208 | 168.001 | 291.782 | 167.068 | 187.357 |
| 2016/17 | 814.851 | 166.428 | 297.285 | 163.613 | 187.525 |
| 2017/18 | 826.091 | 164.820 | 302.122 | 167.486 | 191.663 |
| 2018/19 | 841.719 | 165.115 | 307.818 | 173.815 | 194.971 |
| 2019/20 | 876.801 | 166.351 | 317.734 | 188.038 | 204.678 |
| Alunni cni nati in Italia per 100 alunni cni | | | | | |
| 2015/16 | 58,7 | 85,2 | 71,6 | 49,4 | 22,8 |
| 2016/17 | 60,9 | 85,3 | 73,4 | 53,2 | 26,9 |
| 2017/18 | 63,1 | 84,4 | 75,2 | 56,7 | 31,8 |
| 2018/19 | 64,3 | 82,2 | 75,3 | 59,5 | 36,4 |
| 2019/20 | 65,4 | 81,9 | 74,6 | 62,2 | 40,8 |
| Alunni cni per 100 alunni totali | | | | | |
| 2015/16 | 9,2 | 10,4 | 10,6 | 9,4 | 7,0 |
| 2016/17 | 9,4 | 10,7 | 10,8 | 9,7 | 7,1 |
| 2017/18 | 9,7 | 11,1 | 11,2 | 10,0 | 7,3 |
| 2018/19 | 10,0 | 11,4 | 11,5 | 10,5 | 7,4 |
| 2019/20 | 10,3 | 11,8 | 12,0 | 10,9 | 7,6 |

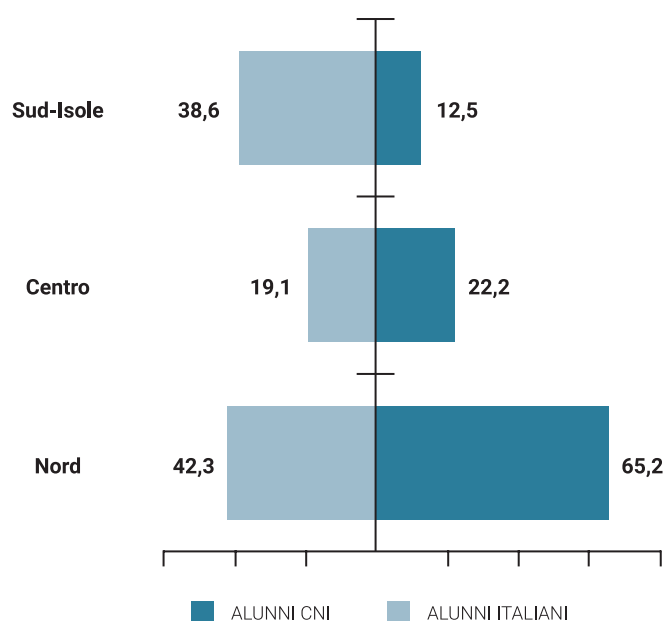
Fonte: Elaborazioni su dati Ministero Istruzione

Nei gradi d'istruzione secondaria di I e II grado, le iscrizioni degli studenti di seconda generazione sono in evidente crescita, mentre presentano segno negativo quelle degli studenti provenienti dall'estero. Nell'a.s. 2019/20 l'incidenza degli studenti nati in Italia sul totale degli studenti con cittadinanza non italiana è arrivata al 62,2% nella scuola secondaria di I grado (+ 2,7 punti percentuali rispetto al 2018/19) e al 40,8% nella secondaria di II grado (+4,4 punti percentuali).

1.2 Distribuzione territoriale

A livello territoriale, quasi due terzi degli studenti di origine straniera (il 65,2%; 572 mila studenti) risiede (o comunque dimora) nelle regioni settentrionali; il 22,2% nelle regioni del Centro e il rimanente 12,5% nelle regioni meridionali-insulari (Fig. 4). Nell'ambito delle regioni del Nord la Lombardia e l'Emilia-Romagna si confermano le aree con il maggior numero di studenti con cittadinanza non italiana in valore assoluto e in rapporto alla popolazione scolastica locale.

Figura 4. Composizione percentuale degli studenti cni e italiani per area geografica. A.s. 2019/20



Fonte: Elaborazioni su dati Ministero Istruzione

Nella sola Lombardia sono presenti 224mila studenti con cittadinanza non italiana, pari a oltre un quarto (25,6%) del totale nazionale e corrispondenti in ambito regionale al 16% della popolazione scolastica. L'Emilia-Romagna con oltre 105mila studenti con cittadinanza non italiana è la seconda regione italiana per numero di studenti accolti nelle scuole (12%), nonché quella con l'incidenza sulla popolazione scolastica più elevata a livello nazionale (uguale al 17%), (Tab. 5 e Fig. 5). In entrambe le regioni l'elevata incidenza degli studenti con cittadinanza non italiana nella scuola dell'infanzia e primaria è il dato che maggiormente contribuisce alla loro posizione preminente su scala nazionale (quasi il 20% in Emilia-Romagna; 18-19% in Lombardia) (Tab. 5).

Tabella 5. Alunni con cittadinanza non italiana per ordine scuola e regione. A.s. 2019/20. V. %.
a) Infanzia, b) Primaria, c) Secondaria I grado, d) Secondaria II grado

| Regioni | Tot. | a) | b) | c) | d) | Tot. | a) | b) | c) | d) |
|----------------|-----------------|--------|--------|--------|--------|-------------------------|------|------|------|------|
| | Valori assoluti | | | | | Per 100 iscritti totali | | | | |
| Piemonte | 78.565 | 15.687 | 28.328 | 16.902 | 17.648 | 13,7 | 16,1 | 15,6 | 14,3 | 10,1 |
| Valle D'Aosta | 1.300 | 301 | 469 | 230 | 300 | 7,4 | 10,5 | 8,3 | 6,2 | 5,5 |
| Lombardia | 224.089 | 42.851 | 85.321 | 49.641 | 46.276 | 16,0 | 17,8 | 18,5 | 16,9 | 11,5 |
| Trentino A.A. | 19.587 | 4.455 | 7.430 | 4.311 | 3.391 | 12,2 | 14,4 | 13,7 | 12,6 | 8,1 |
| Veneto | 96.856 | 19.367 | 36.776 | 21.394 | 19.319 | 14,1 | 16,9 | 16,7 | 15 | 9,3 |
| Friuli V.G. | 20.256 | 4.123 | 7.445 | 4.365 | 4.323 | 12,9 | 15,8 | 15 | 13,6 | 8,8 |
| Liguria | 25.915 | 4.808 | 8.970 | 5.334 | 6.803 | 13,8 | 15,7 | 15,5 | 13,8 | 11,1 |
| Emilia Romagna | 105.503 | 20.247 | 38.685 | 21.616 | 24.955 | 17,1 | 19,8 | 19,5 | 17,2 | 12,9 |

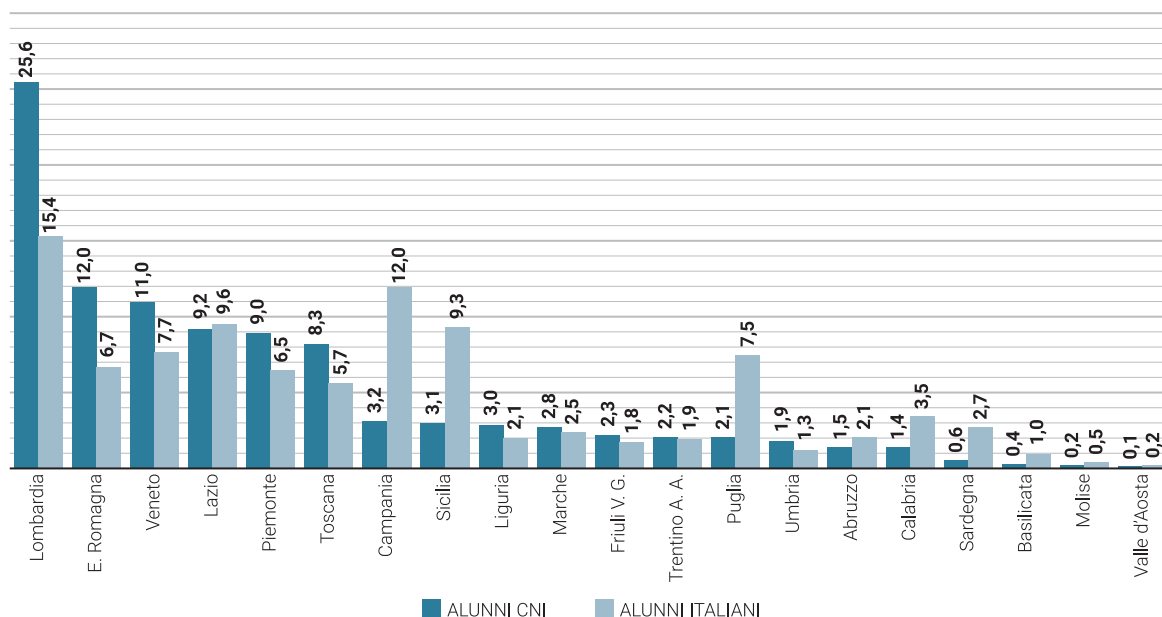
segue nella pagina successiva

segue da pagina precedente

| Regioni | Tot. | a) | b) | c) | d) | Tot. | a) | b) | c) | d) |
|------------|-----------------|---------|---------|---------|---------|-------------------------|------|------|------|------|
| | Valori assoluti | | | | | Per 100 iscritti totali | | | | |
| Toscana | 72.919 | 13.218 | 25.426 | 15.647 | 18.628 | 14,5 | 16,2 | 16,3 | 15,4 | 11,4 |
| Umbria | 16.577 | 2.821 | 5.483 | 3.602 | 4.671 | 13,9 | 14,2 | 14,8 | 14,8 | 12,3 |
| Marche | 24.452 | 4.269 | 8.333 | 5.109 | 6.741 | 11,5 | 12,1 | 12,7 | 12,2 | 9,5 |
| Lazio | 80.947 | 14.444 | 28.312 | 17.256 | 20.935 | 10,0 | 11 | 10,9 | 10,4 | 8,3 |
| Abruzzo | 13.402 | 2.542 | 4.738 | 2.786 | 3.336 | 7,6 | 8,2 | 8,7 | 8,1 | 5,9 |
| Molise | 1.467 | 275 | 460 | 293 | 439 | 3,9 | 4,4 | 4,2 | 3,9 | 3,3 |
| Campania | 28.374 | 4.933 | 9.916 | 5.659 | 7.866 | 3,0 | 3,2 | 3,6 | 3 | 2,4 |
| Puglia | 18.745 | 3.524 | 6.338 | 3.949 | 4.934 | 3,2 | 3,7 | 3,6 | 3,4 | 2,5 |
| Basilicata | 3.115 | 579 | 982 | 578 | 976 | 4,0 | 4,7 | 4,5 | 3,9 | 3,4 |
| Calabria | 12.173 | 2.143 | 3.814 | 2.553 | 3.663 | 4,3 | 4,4 | 4,6 | 4,7 | 3,9 |
| Sicilia | 27.008 | 4.822 | 8.787 | 5.664 | 7.735 | 3,7 | 3,9 | 3,9 | 3,8 | 3,2 |
| Sardegna | 5.551 | 942 | 1.721 | 1.149 | 1.739 | 2,7 | 2,8 | 2,7 | 2,8 | 2,4 |
| Italia | 876.801 | 166.351 | 317.734 | 188.038 | 204.678 | 10,3 | 11,8 | 12 | 10,9 | 7,6 |

Fonte: Elaborazioni su dati Ministero Istruzione

Figura 5. Composizione percentuale per regione degli studenti con cittadinanza non italiana e italiana per regione. A.s. 2019/20. V. %



Fonte: Elaborazioni su dati Ministero Istruzione

Permane significativo lo scarto tra le regioni centro-settentrionali e quelle meridionali in cui la quota degli studenti con cittadinanza non italiana non supera il 3,5%. Nell'ambito delle regioni meridionali è da segnalare che la Campania, a seguito degli incrementi nell'ultimo biennio, ha superato la Sicilia diventando la regione meridionale con più studenti con cittadinanza non italiana in valore assoluto (28.374 unità), sebbene l'incidenza rimanga molto bassa (3,0%) (Tab. 5 e Fig. 5).

Considerando ambiti territoriali più ristretti, quali le province, la maggioranza degli studenti con cittadinanza non italiana vive nelle aree metropolitane del Centro-Nord di Milano, Roma, Torino, Firenze, Bologna. L'attrazione delle aree metropolitane-urbane appare più evidente quando nell'ambito provinciale si distingue il comune capoluogo dagli altri comuni della provincia. Nella maggioranza dei capoluoghi del Centro-Nord, l'incidenza degli studenti con cittadinanza non italiana è di norma più elevata rispetto al corrispondente dato dei comuni non capoluogo. Nella provincia di Torino, ad esempio, l'incidenza degli studenti con cittadinanza non italiana sul totale è del 19,7% nel comune capoluogo mentre scende all'8,20% negli altri comuni della provincia. Nella provincia di Milano, l'incidenza è del 20,7% nel comune capoluogo e del 14,0% negli altri comuni del milanese (cfr. Tab. A e B nell'allegato statistico).

In numero minore, rispetto ai grandi centri urbani, gli studenti con cittadinanza non italiana sono presenti in misura significativa anche in una serie di province e comuni del Centro-Nord di medie dimensioni demografiche, che hanno in comune di essere localizzate nelle aree pianeggianti del Nord Italia (Pianura Padana o prossima), in cui, è noto, che i flussi di immigrazione hanno trovato (e trovano) occupazione nelle piccole-medie imprese del settore agricolo e industriale. In queste province gli studenti con cittadinanza non italiana rappresentano una quota della popolazione scolastica sensibilmente superiore alla media nazionale del 10%: 22,7% a Piacenza, più del 18% a Mantova, Asti, Parma, Cremona, Lodi, oltre il 17% a Modena e Alessandria. Peraltro, in queste aree si osserva che la presenza degli studenti con cittadinanza non italiana, non presenta significative differenze tra comuni capoluogo e non capoluogo, in metà delle province anzi, l'indicatore è a favore dei comuni non capoluogo. Un'osservazione a parte occorre per la provincia di Prato, nota per essere storicamente area privilegiata dell'immigrazione cinese in relazione allo sviluppo del settore del tessile. In questa provincia, gli studenti con cittadinanza non italiana rappresentano il 26,8% del totale, percentuale più alta a livello nazionale e raggiunge il 28,3% nel comune capoluogo (Tab. A e B nell'allegato statistico).

1.3 I Paesi di provenienza

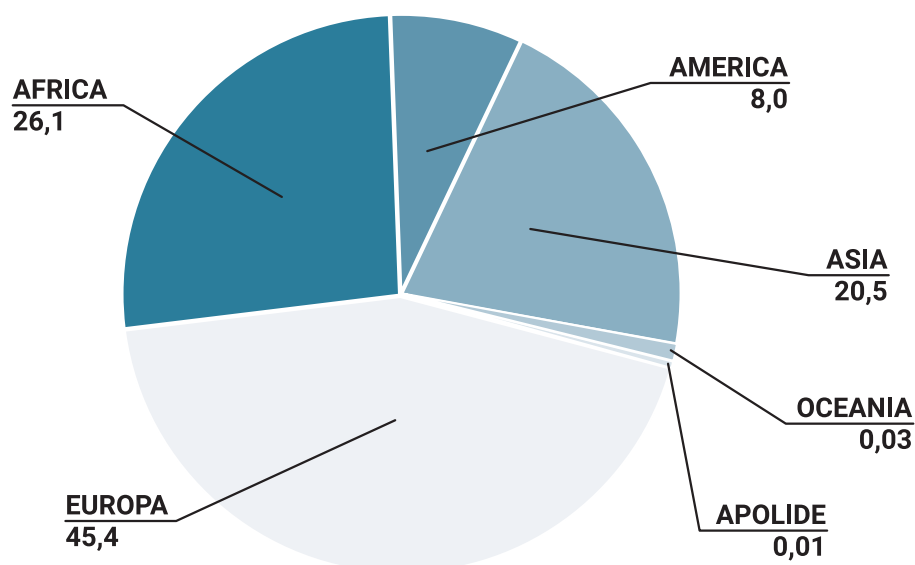
Riguardo all'area geografica di provenienza, gli studenti di origine europea costituiscono il gruppo più cospicuo, uguale nel 2019/20 al 45,4% del totale, quelli di origine africana rappresentano il 26,1%, quelli, infine, di origine asiatica il 20,5% (Tab. 7 e Fig. 7).

Tabella 7. Alunni con cittadinanza non italiana per continente. A.s. 2019/2020. V.a. e V. %

| <i>Continenti</i> | <i>V.a.</i> | <i>Composizione percentuale</i> |
|-------------------|----------------|---------------------------------|
| Europa | 397.755 | 45,36 |
| di cui: UE | 183.262 | 20,9 |
| Africa | 228.790 | 26,09 |
| America | 70.250 | 8,01 |
| Asia | 179.635 | 20,49 |
| Oceania | 246 | 0,03 |
| Apolide | 125 | 0,01 |
| Totale | 876.801 | 100,00 |

Fonte: Elaborazioni su dati Ministero Istruzione

Figura 7. Alunni con cittadinanza non italiana per continente di origine. A.s. 2019/2020. V. %



Fonte: Elaborazioni su dati Ministero Istruzione

Considerando i singoli Paesi di origine, i più numerosi sono, nell'ordine, gli studenti di cittadinanza rumena, albanese, marocchina e cinese (Tab. 8). Queste cittadinanze sono le stesse con la maggiore presenza di studenti nati in Italia, sia in valore assoluto sia in rapporto al totale degli studenti con cittadinanza non italiana del corrispondente Paese di origine. I dati 2019/20 confermano che sono nati in Italia l'84,7% degli studenti cinesi, il 76,2% degli studenti marocchini, il 75% degli albanesi e il 66,7% degli studenti rumeni. Sotto questo profilo, va considerato anche il dato degli studenti filippini, per il 70,2% nati in Italia.

Tabella 8. Alunni con cittadinanza non italiana. Prime dieci cittadinanze per numerosità e quota alunni nati in Italia. A.s. 2019/20. V.a. e V. %

| Paesi | v.a. | per 100 alunni stranieri | Nati in Italia in % |
|---------------|----------------|--------------------------|---------------------|
| Romania | 156.718 | 17,9 | 66,7 |
| Albania | 118.778 | 13,5 | 75,0 |
| Marocco | 108.454 | 12,4 | 76,2 |
| Cina | 55.993 | 6,4 | 84,7 |
| India | 29.572 | 3,4 | 57,9 |
| Egitto | 28.963 | 3,3 | 53,1 |
| Moldavia | 26.071 | 3 | 54,7 |
| Filippine | 26.008 | 3 | 70,2 |
| Pakistan | 22.483 | 2,6 | 43,0 |
| Bangladesh | 20.749 | 2,4 | 50,8 |
| Subtotale | 593.789 | 67,7 | - |
| Altri Paesi | 283.012 | 32,3 | - |
| Totale | 876.801 | 100,0 | - |

Fonte: Elaborazioni su dati Ministero Istruzione

2. La distribuzione nelle scuole e nelle classi

Con l'obiettivo di evitare fenomeni di concentrazione nelle scuole e favorire una equilibrata distribuzione degli studenti stranieri tra le classi, dall'anno 2010 la circolare annuale sulle iscrizioni del Ministero dell'Istruzione precisa il limite massimo che di norma deve avere la presenza di studenti con cittadinanza non italiana nelle singole classi fissandolo al 30% degli iscritti⁴.

Sono previste possibili deroghe, sia nel senso di un innalzamento di questo limite, in caso di presenza significativa di studenti stranieri in possesso di adeguate competenze linguistiche, sia nel senso di una sua riduzione in caso di presenza di alunni stranieri con una scarsa padronanza della lingua italiana, da compromettere la compiuta partecipazione all'attività didattica. Altre indicazioni volte a favorire un'equilibrata distribuzione degli studenti stranieri tra le scuole e nelle classi sono inoltre raccomandate nelle Linee Guida del 2014⁵. I dati sulla ripartizione degli alunni con cittadinanza non italiana tra le scuole e le classi indicano sia una costante diminuzione delle scuole senza alcun alunno di origine migratoria sia un tendenziale aumento delle scuole con un numero di alunni con cittadinanza non italiana superiore alla soglia del 30% sul totale.

Nel complesso le scuole senza alcun alunno con cittadinanza non italiana passano dal 20,3% dell'a.s. 2014/15 al 17,9% dell'a.s. 2019/20. Di rilievo il calo nella scuola dell'infanzia (da 20,3% nel 2014/15 a 17,9% nel 2019/20) e ancor più nell'istruzione secondaria di II grado (15% nel 2014/15; 10,9% nell'a.s. 2019/20).

Tabella 9. Numero di scuole per percentuale di presenza di alunni con cittadinanza non italiana e ordine di scuola. A.s. 2014/15 - 2019/20. V. %

| <i>Anni scolastici</i> | <i>uguale a 0</i> | <i>da maggiore di 0 a meno di 15%</i> | <i>da 15% a meno di 30%</i> | <i>30% e oltre</i> | <i>Totale</i> |
|-------------------------------------|-------------------|---|---------------------------------|--------------------|---------------|
| Totale delle scuole | | | | | |
| 2014/15 | 20,3 | 59 | 15,6 | 5,1 | 100 |
| 2018/19 | 18,3 | 58,9 | 16,4 | 6,4 | 100 |
| 2019/20 | 17,9 | 58,3 | 17,0 | 6,8 | 100,0 |
| Scuola dell'infanzia | | | | | |
| 2014/15 | 32,1 | 46,3 | 15,2 | 6,4 | 100 |
| 2018/19 | 29,0 | 47,2 | 15,8 | 8,0 | 100 |
| 2019/20 | 28,3 | 47,4 | 16,1 | 8,3 | 100,1 |
| Scuola primaria | | | | | |
| 2014/15 | 11,7 | 66 | 17,3 | 5,1 | 100 |
| 2018/19 | 11,7 | 63,8 | 18 | 6,5 | 100 |
| 2019/20 | 11,4 | 64,4 | 18,5 | 5,7 | 100,0 |
| Scuola secondaria di I grado | | | | | |
| 2014/15 | 9,4 | 69,5 | 18,3 | 2,7 | 100 |

segue nella pagina successiva

4 Circolare MIUR n. 2, 8 gennaio 2010.

5 Nello specifico, con riferimento ai fenomeni di concentrazione di studenti con cittadinanza straniera, le Linee Guida del 2014 riprendono e propongono esperienze positive realizzate dalle scuole stesse. È auspicata un'equilibrata distribuzione delle iscrizioni attraverso un'intesa tra scuole, organizzate in reti di scuole, e una collaborazione mirata con gli enti locali. Nell'ambito delle singole scuole, l'orientamento più diffuso è quello di favorire l'eterogeneità delle cittadinanze nella composizione delle classi, piuttosto che formare classi omogenee per provenienza territoriale o religiosa degli stranieri.

segue da pagina precedente

| Anni scolastici | uguale a 0 | da maggiore di 0 a meno di 15% | da 15% a meno di 30% | 30% e oltre | Totale |
|-------------------------------------|------------|-----------------------------------|-------------------------|-------------|--------|
| 2018/19 | 9,3 | 67,9 | 18,7 | 4,1 | 100 |
| 2019/20 | 9,2 | 68,0 | 18,8 | 4,2 | 100,2 |
| Scuola secondaria di I grado | | | | | |
| 2014/15 | 15 | 70,6 | 10,7 | 3,7 | 100 |
| 2018/19 | 10,9 | 72,8 | 12,3 | 4,0 | 100,0 |
| 2019/20 | 10,9 | 71,9 | 12,8 | 4,4 | 100,0 |

Fonte: Elaborazioni su dati MI

Questi andamenti si possono collegare all'aumento della presenza degli studenti con cittadinanza non italiana, particolarmente nel settore della secondaria.

Nel caso della scuola dell'infanzia si può parlare anche di una maggiore apertura ad accogliere studenti con cittadinanza non italiana, se si considera l'elevata incidenza delle scuole private in questo settore (Tab. 9).

Le scuole sopra il limite del 30% sono nell'a.s. 2019/20 il 6,9% del totale contro il 5,1% nel 2014/15. La percentuale sale all'8,4% nella scuola dell'infanzia (6,4% nel 2014/15); è uguale al 5,7% nella scuola primaria (5,1% nel 2014/15) e a 4,6% e al 4,4% rispettivamente nella scuola secondaria di I grado e di II grado (2,7% e 3,7% nel 2014/15) (Tab. 9).

Per quel che riguarda il tetto del 30% al numero degli alunni con cittadinanza non italiana in classe, i dati sulla presenza nelle aule indicano che nell'a.s. 2018/19 le classi con oltre il 30% di alunni con cittadinanza non italiana sono il 5,9% del totale nazionale, il 9,5% nella scuola primaria, il 5,4% nella secondaria di I grado e il 2,7% nella secondaria di II grado (Tab. 10). Nella scuola primaria la percentuale di classi "sopra il 30%" è ancora più elevata, arrivando al 9,5%. Tuttavia, è al Nord che si concentra il numero maggiore di classi, che non osservano il limite del 30%. Sono il 16,4% nella scuola primaria, il 10% circa nella secondaria di I grado il 5,0% circa nella secondaria di II grado. C'è da osservare che gli indici appena esaminati sono calcolati considerando tutti gli studenti di origine migratoria, sia coloro che sono nati all'estero sia coloro che sono nati in Italia. Quando si escludono dal calcolo gli alunni nati in Italia, le classi con oltre il 30% di alunni con cittadinanza non italiana nati all'estero si riducono sensibilmente.

Scendono allo 0,54% a livello nazionale, e ancor più, nella scuola primaria (0,22%), in evidente relazione con l'elevata quota di studenti con cittadinanza non italiana nati in Italia presenti in questo livello educativo.

Tabella 10. Classi con oltre il 30% di presenza alunni cni in totale e nati all'estero, per area geografica e ordine scuola. Scuola statale. Tutte le classi. A.s. 2018/19. V. %.

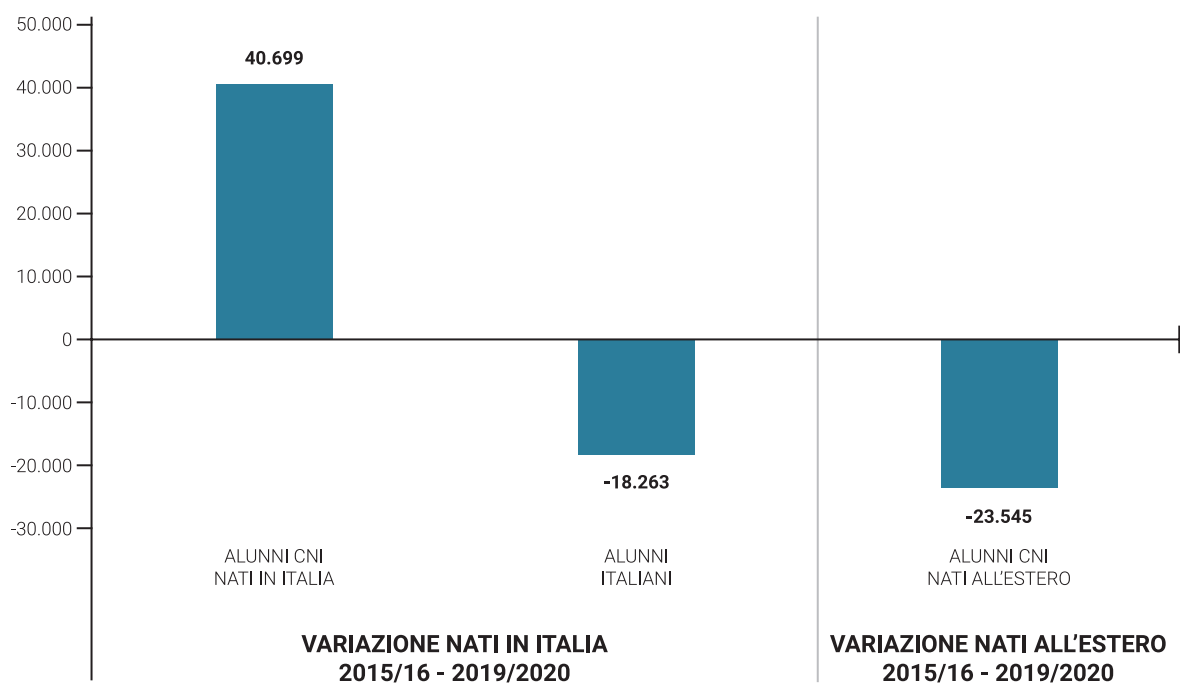
| Area geografica | Primaria | | Secondaria I grado | | Secondaria II grado | | Totale | |
|-----------------|-------------|-----------------|--------------------|-----------------|---------------------|-----------------|-------------|-----------------|
| | in totale | nati all'estero | in totale | nati all'estero | in totale | nati all'estero | in totale | nati all'estero |
| Italia | 9,52 | 0,22 | 5,35 | 0,29 | 2,74 | 1,03 | 5,95 | 0,54 |
| Nord | 16,43 | 0,25 | 9,96 | 0,44 | 4,97 | 1,86 | 10,81 | 0,87 |
| Centro | 8,37 | 0,16 | 4,51 | 0,18 | 3,33 | 1,08 | 5,55 | 0,51 |
| Sud | 1,24 | 0,23 | 0,53 | 0,17 | 0,27 | 0,19 | 0,67 | 0,20 |

Fonte: Elaborazioni su dati MI

3. Nella scuola secondaria di secondo grado

La prosecuzione degli studi nei percorsi di secondaria di secondo grado ha coinvolto nell'a.s. 2019/20 oltre 204 mila studenti di cittadinanza non italiana, con un aumento di oltre 5.500 studenti rispetto all'anno precedente. Benché in questo comparto educativo gli studenti nati all'estero siano ancora la maggioranza, la crescita registrata in questi ultimi anni si deve sostanzialmente all'inserimento nei percorsi di secondaria degli studenti nati in Italia. Considerando il periodo 2015/16 - 2019/20, questi ultimi sono aumentati di quasi 41 mila unità mentre gli studenti provenienti dall'estero sono diminuiti di oltre 23 mila unità (Fig. 8). La quota degli studenti nati in Italia è così passata dal 22,8% (2015/16) al 40,8% (2019/20), così come l'incidenza degli studenti con cittadinanza non italiana sul totale della popolazione scolastica è passata dal 7,0 % al 7,6% (Tab. 11).

Figura 8. Scuola secondaria di II grado. Variazioni delle iscrizioni per cittadinanza e Paese di nascita. Aa.ss. 2015/16-2019/20



Fonte: Elaborazioni su dati Ministero Istruzione. Non sono inclusi i dati di Bolzano

Tabella 11. Scuola secondaria di II grado. Alunni con cittadinanza non italiana per paese di nascita. Aa.ss. 2015/16 - 2019/20. V.a. e V. %

| Cittadinanze | 2015/16 | 2016/17 | 2017/18 | 2018/19 | 2019/20 |
|---|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|
| Valori assoluti | | | | | |
| Studenti con cittadinanza non italiani - di cui: | 187.525 | 191.663 | 194.971 | 199.020 | 204.678 |
| - Nati in Italia | 42.810 | 51.520 | 62.069 | 72.391 | 83.508 |
| - Nati in altri Paesi | 144.715 | 140.143 | 132.902 | 126.629 | 121.170 |
| Studenti con cittadinanza italiana | 2.498.426 | 2.493.032 | 2.492.777 | 2.491.656 | 2.480.163 |
| Totale | 2.685.951 | 2.684.695 | 2.687.748 | 2.690.676 | 2.684.841 |

segue nella pagina successiva

segue da pagina precedente

| Cittadinanze | 2015/16 | 2016/17 | 2017/18 | 2018/19 | 2019/20 |
|---|------------|--------------|------------|------------|-------------|
| Variazioni annuali (in %) | | | | | |
| Studenti con cittadinanza non italiani - di cui: | 0,1 | 2,2 | 1,7 | 2,1 | 2,8 |
| - Nati in Italia | 22,0 | 20,3 | 20,5 | 16,6 | 15,4 |
| - Nati in altri Paesi | -5,0 | -3,2 | -5,2 | -4,7 | -4,3 |
| Studenti con cittadinanza italiana | 0,4 | -0,2 | -0,0 | -0,04 | -0,5 |
| Totale | 0,4 | -0,05 | 0,1 | 0,1 | -0,2 |
| Indicatori | | | | | |
| Studenti cni nati in Italia in % cni | 22,8 | 26,9 | 31,8 | 36,4 | 40,8 |
| Studenti cni in % totale alunni | 7,0 | 7,1 | 7,3 | 7,4 | 7,6 |

Fonte: Elaborazioni su dati Ministero Istruzione

I percorsi di studio intrapresi dagli studenti di origine migratoria sono più frequentemente i percorsi tecnici e professionali seguiti rispettivamente dal 38,3% e dal 31,2% degli studenti mentre il 30,5% sceglie i percorsi liceali. Evidente la differenza con le scelte degli studenti italiani che, in grande maggioranza, privilegiano il percorso liceale (52,1%), in secondo luogo un percorso di tipo tecnico (30,7%) e in misura più contenuta i percorsi di tipo professionale (17,2%) (Tab. 12).

Tabella 12. Alunni di scuola Secondaria di II grado per cittadinanza, stato di nascita, percorso e settore scolastico. A.s. 2019/20. V. %

| | Cittadinanza italiana | Cittadinanza non italiana | | |
|------------------------------------|-----------------------|---------------------------|-----------------------|------------------------|
| | | Totale | Alunni nati in Italia | Alunni nati all'estero |
| Liceo | 52,1 | 30,5 | 35,7 | 27,0 |
| Tecnico | 30,7 | 38,3 | 39,6 | 37,4 |
| Professionale | 17,2 | 31,2 | 24,7 | 35,7 |
| Liceo Artistico | 4,4 | 3,9 | 3,9 | 3,9 |
| Liceo Classico | 6,2 | 1,3 | 1,4 | 1,2 |
| Liceo Europeo-Internazionale | 0,5 | 0,3 | 0,3 | 0,3 |
| Liceo Linguistico | 8,6 | 7,6 | 8,8 | 6,8 |
| Liceo Musicale e coreutico | 0,8 | 0,3 | 0,3 | 0,3 |
| Liceo Scientifico | 23,3 | 11,9 | 15,4 | 9,6 |
| Liceo Scienze Umane | 8,3 | 5,2 | 5,6 | 4,8 |
| Ist. Tecnico Economico | 12,2 | 18,8 | 19,5 | 18,3 |
| Ist. Tecnico Tecnologico | 18,6 | 19,5 | 20,1 | 19,1 |
| Ist. Professionale Servizi | 8,0 | 11,5 | 7,4 | 14,3 |
| Ist. Prof. Industria e Artigianato | 2,2 | 4,7 | 3,0 | 5,9 |
| Percorsi leFP complementare | 0,5 | 2,0 | 1,8 | 2,2 |
| Professionali Nuovo Ordinamento | 6,4 | 13,0 | 12,5 | 13,3 |
| Totale | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Fonte: Elaborazioni su dati Ministero Istruzione. Non sono inclusi i dati di Bolzano

L'orientamento verso gli indirizzi tecnico-professionali si conferma esaminando le iscrizioni nei diversi percorsi/settori in rapporto al corrispondente totale degli iscritti (Tab. 13).

Tabella 13. Alunni con cittadinanza non italiana per tipo di scuola secondaria di II grado. A.s. 2019/20. V.a. e V. %.

| <i>Percorso / Settore</i> | <i>V.a.</i> | <i>per 100 alunni</i> |
|--|----------------|-----------------------|
| Totale Liceo | 63.261 | 4,7 |
| Liceo Artistico | 7.998 | 6,8 |
| Liceo Classico | 2.626 | 1,7 |
| Liceo Europeo-Internazionale | 619 | 4,6 |
| Liceo Linguistico | 15.893 | 6,9 |
| Liceo Musicale e Coreutico | 647 | 3,2 |
| Liceo Scientifico | 14.008 | 3,7 |
| Liceo Scientifico opz. Scienze applicate | 10.117 | 5,3 |
| Liceo Scientifico Sportivo | 665 | 1,9 |
| Liceo Scienze Umane | 6.153 | 4,2 |
| Liceo Scienze Umane opz. Economico sociale | 4.535 | 6,3 |
| Totale Tecnico | 78.300 | 9,3 |
| Ist. Tecnico Economico | 38.649 | 11,3 |
| Ist. Tecnico Tecnologico | 39.651 | 7,9 |
| Totale Professionale | 59.015 | 12,5 |
| Ist. Professionale Servizi | 23.021 | 10,5 |
| Ist. Prof. Industria e Artigianato | 9.722 | 15,0 |
| Ist. Professionale Nuovo Ordinamento | 26.272 | 14,3 |
| Totale Professionale IeFP | 4.102 | 26,4 |
| Percorsi IeFP | 4.102 | 26,4 |
| Totale | 204.678 | 7,6 |

Fonte: Elaborazioni su dati Ministero Istruzione

Da questa angolatura di analisi si rileva che gli studenti con cittadinanza non italiana rappresentano solo il 4,4% degli iscritti nel percorso liceale (dal minimo dell'1,7 % nei licei classici al massimo del 6,6% nei licei linguistici), l'8,9% degli iscritti negli istituti tecnici (in particolare negli indirizzi del settore economico incidono per il 10%) e il 12,7% degli iscritti negli istituti professionali. Il percorso dei professionali è stato da poco riformato e i dati risentono perciò della transizione tra il vecchio e il nuovo ordinamento.

È comunque significativo che gli studenti con cittadinanza non italiana rappresentino il 28% negli indirizzi della formazione professionale regionale offerti dalle scuole e il 16% negli indirizzi del settore dell'industria e dell'artigianato. Un quadro di scelte quello dei giovani di origine migratoria su cui agi-

sce, come è stato osservato, non solo il peso di fattori tradizionali quali il contesto socioeconomico di appartenenza, gli esiti scolastici del primo ciclo, ma anche il fatto in sé di essere stranieri⁶.

Riguardo al ruolo degli esiti scolastici nel primo ciclo sulle scelte di prosecuzione degli studi può essere valutato considerando le iscrizioni degli studenti per indirizzo scolastico e votazione conseguita all'esame di stato (Tab. 14).

Tabella 14. Alunni per cittadinanza, votazione conseguita all'esame di stato conclusivo del primo ciclo nel 2018/19 e percorso di scuola secondaria di II grado intrapreso nell'a.s. 2019/20. V. %
a) Licei, b) Tecnici, c) Professionali, d) Corsi IeFP

| Voto di licenza media | Studenti con cittadinanza italiana | | | | | Studenti senza cittadinanza italiana | | | | |
|-----------------------|------------------------------------|------|------|------|-------|--------------------------------------|------|------|------|-------|
| | a) | b) | c) | d) | Tot. | a) | b) | c) | d) | Tot. |
| sei | 17,3 | 37,7 | 30,5 | 14,4 | 100,0 | 13,5 | 37,4 | 30,3 | 18,9 | 100,0 |
| sette | 38,5 | 40,8 | 15,5 | 5,2 | 100,0 | 29,6 | 43,5 | 18,1 | 8,9 | 100,0 |
| otto | 63,9 | 29,0 | 5,6 | 1,5 | 100,0 | 51,8 | 36,4 | 8,2 | 3,5 | 100,0 |
| nove | 82,7 | 15,4 | 1,6 | 0,3 | 100,0 | 73,2 | 23,2 | 2,7 | 0,9 | 100,0 |
| dieci | 91,6 | 7,8 | 0,6 | 0,1 | 100,0 | 85,6 | 12,6 | 1,4 | 0,3 | 100,0 |
| dieci e lode | 94,9 | 4,8 | 0,3 | 0,0 | 100,0 | 89,1 | 9,7 | 1,0 | 0,1 | 100,0 |
| Totale | 54,9 | 29,0 | 11,6 | 4,5 | 100,0 | 33,9 | 37,0 | 18,6 | 10,4 | 100,0 |

Fonte: Elaborazioni su dati Ministero Istruzione. Non sono inclusi i dati di Bolzano

I dati mostrano come tra gli studenti con cittadinanza non italiana licenziati con le votazioni inferiori sia più frequente rispetto agli studenti italiani l'opzione per gli indirizzi professionali: il 49,1% tra chi si è diplomato con la votazione di sei (contro il 44,9% degli studenti italiani), il 27% tra chi si è diplomato con sette (contro il 20,7% degli italiani) (Tab. 14).

Dalla stessa tabella emerge, ancora, che gli indirizzi professionali sono frequentati dall'11,7% degli studenti con cittadinanza non italiana licenziati con la votazione di otto, contro una percentuale del 7,1% tra gli studenti italiani. Un dato che rimanda al tema accennato in precedenza sulla propensione degli studenti di origine migratoria a orientarsi verso l'istruzione professionale anche a parità di capacità e rendimento scolastico, già approfondito in precedenti Report ISMU⁷.

Nell'ambito di queste tendenze, meritano di essere segnalati i diversi orientamenti manifestati dagli studenti di seconda generazione. In proposito, ritornando alla tabella 12, i dati mostrano che le scelte di prosecuzione degli studi espresse dalle seconde generazioni si discostano alquanto da quelle dei loro compagni di prima generazione, avvicinandosi, in alcuni casi, a quelle degli studenti italiani.

Gli studenti con cittadinanza non italiana nati in Italia optano in misura maggiore rispetto ai coetanei nati all'estero per i percorsi di tipo liceale (35,7% vs 27,0%) e tecnico (39,6% vs 37,4%) a

6 Farinelli F. (2020), "Il diritto all'istruzione dei figli dell'immigrazione", in Giovannetti M., Zorzella N. (a cura di), *Ius Migrandi, Trent'anni di politiche e legislazione sull'immigrazione in Italia*, FrancoAngeli, Milano.

7 Si veda Argentin G. et al. (2020), "Le scelte scolastiche al termine del primo ciclo di istruzione. Un nodo cruciale per gli studenti di origine immigrata", in Santagati M., Colussi E. (a cura di), *Alunni con background migratorio in Italia. Le opportunità oltre gli ostacoli*, Fondazione ISMU, Milano, pp. 63-79.

discapito dei percorsi professionali (24,7% vs 35,7%). Nel caso dei licei, lo spostamento di preferenze è soprattutto a vantaggio dei licei scientifici scelti dal 15,4% degli studenti nati in Italia contro il 9,6% degli studenti nati all'estero.

Sostanzialmente uguale alla quota di studenti italiani è poi la percentuale di studenti nati in Italia che sceglie il liceo linguistico (8,8%).

Nel caso degli istituti professionali, diminuisce sensibilmente l'opzione nei confronti degli istituti professionali dei servizi, frequentati dal 7,4% degli studenti con cittadinanza non italiana nati in Italia a fronte del 14,3% dei compagni nati all'estero.

Allegato statistico

Tabella A. Alunni con cittadinanza non italiana per ordine scuola e provincia.

A.s. 2019/2020. V.a. e V. %.

a) Infanzia, b) Primaria, c) Secondaria I grado, d) Secondaria II grado

| Province Regioni | Alunni con cittadinanza non italiana | | | | | | | | | |
|---------------------------------|--------------------------------------|---------------|---------------|---------------|---------------|------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| | valori assoluti | | | | | per 100 iscritti | | | | |
| | Tot. | a) | b) | c) | d) | Tot. | a) | b) | c) | d) |
| Torino | 39.732 | 7.853 | 14.105 | 8.398 | 9.376 | 13,2 | 15,5 | 14,7 | 13,6 | 10,1 |
| Vercelli | 2.732 | 464 | 986 | 622 | 660 | 12,6 | 12,9 | 15,1 | 14,3 | 9,3 |
| Biella | 1.713 | 307 | 589 | 403 | 414 | 8,3 | 9,3 | 9,3 | 9,4 | 6,3 |
| Verbano - Cusio - Ossola | 1.388 | 249 | 453 | 289 | 397 | 6,9 | 7,9 | 7,5 | 7,4 | 5,5 |
| Novara | 7.642 | 1.564 | 2.916 | 1.735 | 1.427 | 15,4 | 17,9 | 18,1 | 16,5 | 10 |
| Cuneo | 11.806 | 2.613 | 4.305 | 2.583 | 2.305 | 14,2 | 17,4 | 16,1 | 15,2 | 9,5 |
| Asti | 4.827 | 932 | 1.824 | 1.033 | 1.038 | 18,5 | 19,8 | 21,1 | 18,8 | 14,3 |
| Alessandria | 8.725 | 1.705 | 3.150 | 1.839 | 2.031 | 17,5 | 20,1 | 20 | 17,7 | 13,4 |
| Piemonte | 78.565 | 15.687 | 28.328 | 16.902 | 17.648 | 13,7 | 16,1 | 15,6 | 14,3 | 10,1 |
| Aosta | 1.300 | 301 | 469 | 230 | 300 | 7,4 | 10,5 | 8,3 | 6,2 | 5,5 |
| Valle D'Aosta | 1.300 | 301 | 469 | 230 | 300 | 7,4 | 10,5 | 8,3 | 6,2 | 5,5 |
| Varese | 15.285 | 2.671 | 5.628 | 3.263 | 3.723 | 11,7 | 12,5 | 13,7 | 12,4 | 9 |
| Como | 9.065 | 1.770 | 3.555 | 2.057 | 1.683 | 11,5 | 12,1 | 13,1 | 12 | 8,4 |
| Lecco | 5.267 | 1.095 | 2.012 | 1.157 | 1.003 | 11,1 | 13,4 | 13,2 | 11,9 | 7 |
| Sondrio | 1.811 | 387 | 680 | 403 | 341 | 7,2 | 8,3 | 8,7 | 7,9 | 4,5 |
| Milano | 79.842 | 15.284 | 29.393 | 17.373 | 17.792 | 18,2 | 19,9 | 20,2 | 18,9 | 14,2 |
| Bergamo | 26.342 | 4.791 | 10.695 | 5.887 | 4.969 | 16 | 17,7 | 19,6 | 16,8 | 10,4 |
| Brescia | 33.765 | 6.148 | 13.377 | 7.859 | 6.381 | 18,5 | 19,6 | 22,1 | 20 | 12,4 |
| Pavia | 11.586 | 2.122 | 4.300 | 2.600 | 2.564 | 17,2 | 18,5 | 19,4 | 18 | 13,4 |
| Lodi | 6.046 | 1.181 | 2.395 | 1.340 | 1.130 | 18,4 | 20,9 | 22,3 | 20 | 11,5 |
| Cremona | 9.407 | 1.988 | 3.334 | 2.023 | 2.062 | 19,1 | 23,7 | 21,6 | 20,5 | 13,1 |
| Mantova | 10.571 | 2.239 | 4.209 | 2.439 | 1.684 | 19,4 | 22,6 | 22,6 | 20,8 | 11,9 |
| Monza Brianza | 15102 | 3.175 | 5.743 | 3.240 | 2.944 | 12,2 | 14,8 | 13,9 | 12,2 | 8,6 |
| Lombardia | 224.089 | 42.851 | 85.321 | 49.641 | 46.276 | 16 | 17,8 | 18,5 | 16,9 | 11,5 |
| Bolzano-Bozen | 10.070 | 2.369 | 3.676 | 2.241 | 1.784 | 12,3 | 14,2 | 13,3 | 12,8 | 8,9 |
| Trento | 9.517 | 2.086 | 3.754 | 2.070 | 1.607 | 12 | 14,7 | 14 | 12,4 | 7,4 |
| Trentino- Alto Adige | 19.587 | 4.455 | 7.430 | 4.311 | 3.391 | 12,2 | 14,4 | 13,7 | 12,6 | 8,1 |
| Verona | 21.380 | 4.663 | 7.975 | 4.578 | 4.164 | 16 | 19,6 | 18,4 | 16,5 | 10,8 |
| Vicenza | 17.579 | 3.355 | 6.608 | 3.996 | 3.620 | 13,8 | 16,2 | 16,6 | 15,2 | 8,9 |
| Belluno | 1.996 | 403 | 764 | 405 | 424 | 7,8 | 9,7 | 9,5 | 7,6 | 5,2 |
| Treviso | 17.938 | 3.197 | 6.831 | 4.215 | 3.695 | 13,6 | 15,2 | 16,4 | 15,2 | 9 |
| Venezia | 16.047 | 3.370 | 6.109 | 3.391 | 3.177 | 14,5 | 18 | 17,1 | 14,6 | 9,7 |
| Padova | 18.392 | 3.773 | 7.142 | 3.974 | 3.503 | 14,3 | 17,4 | 17 | 14,6 | 9,2 |
| Rovigo | 3.524 | 606 | 1.347 | 835 | 736 | 12,7 | 13,4 | 15 | 15 | 8,5 |
| Veneto | 96.856 | 19.367 | 36.776 | 21.394 | 19.319 | 14,1 | 16,9 | 16,7 | 15 | 9,3 |

segue nella pagina successiva

segue da pagina precedente

| Province Regioni | Alunni con cittadinanza non italiana | | | | | | | | | |
|----------------------------------|--------------------------------------|---------------|---------------|---------------|---------------|------------------|-------------|-------------|-------------|------------|
| | valori assoluti | | | | | per 100 iscritti | | | | |
| | Tot. | a) | b) | c) | d) | Tot. | a) | b) | c) | d) |
| Pordenone | 6.673 | 1.553 | 2.400 | 1.347 | 1.373 | 14,6 | 14,7 | 15,6 | 15,5 | 12,9 |
| Udine | 7.641 | 1.430 | 2.698 | 1.698 | 1.815 | 11,8 | 12,6 | 12,5 | 12,7 | 10,3 |
| Gorizia | 2.746 | 528 | 1.155 | 609 | 454 | 13,9 | 14,2 | 14,8 | 14,8 | 12,3 |
| Trieste | 3.196 | 612 | 1.192 | 711 | 681 | 10,9 | 12 | 11,8 | 11,1 | 9,3 |
| Friuli-Venezia Giulia | 20.256 | 4.123 | 7.445 | 4.365 | 4.323 | 11,5 | 12,6 | 12,7 | 11,9 | 9,6 |
| Imperia | 4.228 | 900 | 1.590 | 829 | 909 | 12,8 | 12,9 | 14,9 | 14,2 | 10,1 |
| Savona | 4.106 | 783 | 1.410 | 855 | 1.058 | 10,9 | 11 | 12 | 12,1 | 9,1 |
| Genova | 14.034 | 2.514 | 4.707 | 2.906 | 3.907 | 11,5 | 12,1 | 12,7 | 12,2 | 9,5 |
| La Spezia | 3.547 | 611 | 1.263 | 744 | 929 | 10,2 | 10,5 | 10,8 | 10,8 | 9,1 |
| Liguria | 25.915 | 4.808 | 8.970 | 5.334 | 6.803 | 9,5 | 11,1 | 10,1 | 9,3 | 8,2 |
| Piacenza | 8.985 | 1.781 | 3.412 | 1.826 | 1.966 | 10,8 | 12 | 11,8 | 11,1 | 8,8 |
| Parma | 11.988 | 2.165 | 4.406 | 2.469 | 2.948 | 8,6 | 9,6 | 9,3 | 8,9 | 7 |
| Reggio Emilia | 12.785 | 2.264 | 4.859 | 2.833 | 2.829 | 5 | 4,4 | 5 | 5,7 | 5 |
| Modena | 19.287 | 3.893 | 6.994 | 3.805 | 4.595 | 10 | 11 | 10,9 | 10,4 | 8,3 |
| Bologna | 22.576 | 4.526 | 8.351 | 4.513 | 5.186 | 10,5 | 11,4 | 12,4 | 10,6 | 8 |
| Ferrara | 6.345 | 1.106 | 2.264 | 1.280 | 1.695 | 9,2 | 9,8 | 10,7 | 10 | 6,8 |
| Ravenna | 8.472 | 1.761 | 3.170 | 1.819 | 1.722 | 5,5 | 6 | 6,1 | 5,6 | 4,7 |
| Forlì | 8.280 | 1.668 | 3.002 | 1.808 | 1.802 | 6,2 | 6,2 | 6,8 | 6,9 | 5,1 |
| Rimini | 6.785 | 1.083 | 2.227 | 1.263 | 2.212 | 7,6 | 8,2 | 8,7 | 8,1 | 5,9 |
| Emilia- Romagna | 105.503 | 20.247 | 38.685 | 21.616 | 24.955 | 4 | 4,9 | 4,6 | 3,5 | 3,4 |
| Massa Carrara | 2.272 | 426 | 782 | 445 | 619 | 3,8 | 4,2 | 4 | 4,1 | 3,3 |
| Lucca | 5.004 | 898 | 1.725 | 1.134 | 1.247 | 3,9 | 4,4 | 4,2 | 3,9 | 3,3 |
| Pistoia | 5.745 | 1.074 | 1.996 | 1.172 | 1.503 | 4,1 | 4,6 | 5 | 4,1 | 3,1 |
| Firenze | 22.572 | 4.202 | 7.748 | 4.797 | 5.825 | 2,6 | 2,5 | 2,7 | 2,3 | 2,8 |
| Prato | 10.824 | 1.913 | 4.005 | 2.649 | 2.257 | 2,5 | 2,6 | 3,1 | 2,7 | 1,9 |
| Livorno | 4.114 | 738 | 1.464 | 792 | 1.120 | 2,5 | 2,4 | 2,7 | 2,5 | 2,4 |
| Pisa | 7.115 | 1.343 | 2.608 | 1.509 | 1.655 | 3,8 | 4,4 | 4,3 | 3,7 | 3,3 |
| Arezzo | 6.598 | 1.122 | 2.244 | 1.322 | 1.910 | 3 | 3,2 | 3,6 | 3 | 2,4 |
| Siena | 5.196 | 844 | 1.715 | 1.084 | 1.553 | 4,1 | 4,7 | 5 | 4,6 | 2,8 |
| Grosseto | 3.479 | 658 | 1.139 | 743 | 939 | 3,4 | 4,1 | 3,8 | 3,5 | 2,7 |
| Toscana | 72.919 | 13.218 | 25.426 | 15.647 | 18.628 | 2,1 | 2,2 | 2,3 | 2,1 | 1,7 |
| Perugia | 13.264 | 2.255 | 4.399 | 2.867 | 3.743 | 2,6 | 3,3 | 2,8 | 2,9 | 2 |
| Terni | 3.313 | 566 | 1.084 | 735 | 928 | 2,9 | 3,2 | 3,2 | 3,2 | 2,4 |
| Umbria | 16.577 | 2.821 | 5.483 | 3.602 | 4.671 | 3,2 | 3,7 | 3,6 | 3,4 | 2,5 |
| Pesaro | 5.555 | 1.014 | 1.885 | 1.134 | 1.522 | 2,9 | 3,1 | 3,2 | 2,9 | 2,5 |
| Ancona | 7.666 | 1.374 | 2.612 | 1.578 | 2.102 | 6 | 7,5 | 6,8 | 5,5 | 4,9 |
| Macerata | 5.600 | 931 | 1.966 | 1.185 | 1.518 | 4 | 4,7 | 4,5 | 3,9 | 3,4 |
| Ascoli | 5.631 | 950 | 1.870 | 1.212 | 1.599 | 4,2 | 4,1 | 4,5 | 4,7 | 3,8 |
| Marche | 24.452 | 4.269 | 8.333 | 5.109 | 6.741 | 3,3 | 3,3 | 3,7 | 3,5 | 2,9 |

segue nella pagina successiva

segue da pagina precedente

| Province Regioni | Alunni con cittadinanza non italiana | | | | | | | | | |
|---------------------|--------------------------------------|---------------|---------------|---------------|---------------|------------------|------------|------------|------------|------------|
| | valori assoluti | | | | | per 100 iscritti | | | | |
| | Tot. | a) | b) | c) | d) | Tot. | a) | b) | c) | d) |
| Viterbo | 4.143 | 741 | 1.348 | 881 | 1.173 | 4,4 | 4,7 | 5,1 | 4,8 | 3,3 |
| Rieti | 1.864 | 364 | 582 | 352 | 566 | 3,6 | 3,5 | 3,7 | 4,2 | 3,3 |
| Roma | 64.464 | 11.460 | 22.899 | 13.817 | 16.288 | 5 | 5,1 | 5 | 5,1 | 4,8 |
| Latina | 7.060 | 1.347 | 2.461 | 1.464 | 1.788 | 4,3 | 4,4 | 4,6 | 4,7 | 3,9 |
| Frosinone | 3.416 | 532 | 1.022 | 742 | 1.120 | 4,1 | 4,9 | 4 | 4,1 | 3,7 |
| Lazio | 80.947 | 14.444 | 28.312 | 17.256 | 20.935 | 2,8 | 2,6 | 2,8 | 2,8 | 2,9 |
| L'Aquila | 3.995 | 796 | 1.474 | 765 | 960 | 4,4 | 4,4 | 4,4 | 4,6 | 4,2 |
| Teramo | 3.661 | 722 | 1.332 | 798 | 809 | 3,2 | 3,6 | 3,8 | 3,3 | 2,4 |
| Pescara | 2.549 | 474 | 847 | 507 | 721 | 2,6 | 3,4 | 2,8 | 2,8 | 2 |
| Chieti | 3.197 | 550 | 1.085 | 716 | 846 | 2 | 1,9 | 2 | 2 | 2,2 |
| Abruzzo | 13.402 | 2.542 | 4.738 | 2.786 | 3.336 | 7,6 | 8,2 | 8,7 | 8,1 | 5,9 |
| Isernia | 387 | 83 | 136 | 68 | 100 | 4 | 4,9 | 4,6 | 3,5 | 3,4 |
| Campobasso | 1.080 | 192 | 324 | 225 | 339 | 3,8 | 4,2 | 4 | 4,1 | 3,3 |
| Molise | 1.467 | 275 | 460 | 293 | 439 | 3,9 | 4,4 | 4,2 | 3,9 | 3,3 |
| Caserta | 6.281 | 1.129 | 2.267 | 1.219 | 1.666 | 4,1 | 4,6 | 5 | 4,1 | 3,1 |
| Benevento | 1.023 | 149 | 299 | 171 | 404 | 2,6 | 2,5 | 2,7 | 2,3 | 2,8 |
| Napoli | 13.260 | 2.234 | 4.844 | 2.849 | 3.333 | 2,5 | 2,6 | 3,1 | 2,7 | 1,9 |
| Avellino | 1.373 | 223 | 438 | 271 | 441 | 2,5 | 2,4 | 2,7 | 2,5 | 2,4 |
| Salerno | 6.437 | 1.198 | 2.068 | 1.149 | 2.022 | 3,8 | 4,4 | 4,3 | 3,7 | 3,3 |
| Campania | 28.374 | 4.933 | 9.916 | 5.659 | 7.866 | 3 | 3,2 | 3,6 | 3 | 2,4 |
| Foggia | 4.151 | 771 | 1.493 | 930 | 957 | 4,1 | 4,7 | 5 | 4,6 | 2,8 |
| Bari | 8.224 | 1.614 | 2.739 | 1.662 | 2.209 | 3,4 | 4,1 | 3,8 | 3,5 | 2,7 |
| Taranto | 1.722 | 296 | 578 | 352 | 496 | 2,1 | 2,2 | 2,3 | 2,1 | 1,7 |
| Brindisi | 1.423 | 287 | 467 | 319 | 350 | 2,6 | 3,3 | 2,8 | 2,9 | 2 |
| Lecce | 3.225 | 556 | 1.061 | 686 | 922 | 2,9 | 3,2 | 3,2 | 3,2 | 2,4 |
| Puglia | 18.745 | 3.524 | 6.338 | 3.949 | 4.934 | 3,2 | 3,7 | 3,6 | 3,4 | 2,5 |
| Potenza | 1.410 | 246 | 440 | 277 | 447 | 2,9 | 3,1 | 3,2 | 2,9 | 2,5 |
| Matera | 1.705 | 333 | 542 | 301 | 529 | 6 | 7,5 | 6,8 | 5,5 | 4,9 |
| Basilicata | 3.115 | 579 | 982 | 578 | 976 | 4 | 4,7 | 4,5 | 3,9 | 3,4 |
| Cosenza | 4.114 | 708 | 1.287 | 878 | 1.241 | 4,2 | 4,1 | 4,5 | 4,7 | 3,8 |
| Crotone | 891 | 155 | 302 | 187 | 247 | 3,3 | 3,3 | 3,7 | 3,5 | 2,9 |
| Catanzaro | 2.197 | 411 | 758 | 475 | 553 | 4,4 | 4,7 | 5,1 | 4,8 | 3,3 |
| Vibo Valentia | 859 | 143 | 245 | 192 | 279 | 3,6 | 3,5 | 3,7 | 4,2 | 3,3 |
| Reggio Calabria | 4.112 | 726 | 1.222 | 821 | 1.343 | 5 | 5,1 | 5 | 5,1 | 4,8 |
| Calabria | 12.173 | 2.143 | 3.814 | 2.553 | 3.663 | 4,3 | 4,4 | 4,6 | 4,7 | 3,9 |
| Trapani | 2.507 | 501 | 697 | 500 | 809 | 4,1 | 4,9 | 4 | 4,1 | 3,7 |
| Palermo | 5.288 | 781 | 1.677 | 1.094 | 1.736 | 2,8 | 2,6 | 2,8 | 2,8 | 2,9 |
| Messina | 3.628 | 617 | 1.110 | 772 | 1.129 | 4,4 | 4,4 | 4,4 | 4,6 | 4,2 |
| Agrigento | 2.028 | 376 | 703 | 419 | 530 | 3,2 | 3,6 | 3,8 | 3,3 | 2,4 |
| Caltanissetta | 1.079 | 221 | 332 | 232 | 294 | 2,6 | 3,4 | 2,8 | 2,8 | 2 |

segue nella pagina successiva

segue da pagina precedente

| Province Regioni | <i>Alunni con cittadinanza non italiana</i> | | | | | | | | | |
|---------------------|---|----------------|----------------|----------------|----------------|-------------------------|-------------|------------|-------------|------------|
| | <i>valori assoluti</i> | | | | | <i>per 100 iscritti</i> | | | | |
| | <i>Tot.</i> | <i>a)</i> | <i>b)</i> | <i>c)</i> | <i>d)</i> | <i>Tot.</i> | <i>a)</i> | <i>b)</i> | <i>c)</i> | <i>d)</i> |
| Enna | 459 | 70 | 129 | 92 | 168 | 2 | 1,9 | 2 | 2 | 2,2 |
| Catania | 4.770 | 757 | 1.566 | 1.120 | 1.327 | 2,8 | 2,6 | 3 | 3,2 | 2,5 |
| Ragusa | 5.269 | 1.096 | 1.952 | 1.045 | 1.176 | 10,8 | 13,3 | 12,8 | 10,6 | 7,5 |
| Siracusa | 1.980 | 403 | 621 | 390 | 566 | 3,4 | 4,2 | 3,5 | 3,3 | 3 |
| Sicilia | 27.008 | 4.822 | 8.787 | 5.664 | 7.735 | 3,7 | 3,9 | 3,9 | 3,8 | 3,2 |
| Sassari | 2.412 | 476 | 744 | 489 | 703 | 3,7 | 4,6 | 3,8 | 3,9 | 3,2 |
| Nuoro | 480 | 80 | 141 | 90 | 169 | 1,7 | 1,8 | 1,7 | 1,7 | 1,7 |
| Oristano | 284 | 36 | 97 | 59 | 92 | 1,5 | 1,2 | 1,8 | 1,6 | 1,4 |
| Cagliari | 2.375 | 350 | 739 | 511 | 775 | 2,4 | 2,3 | 2,5 | 2,7 | 2,4 |
| Sardegna | 5.551 | 942 | 1.721 | 1.149 | 1.739 | 2,7 | 2,8 | 2,7 | 2,8 | 2,4 |
| Nord-Ovest | 329.869 | 63.647 | 123.088 | 72.107 | 71.027 | 15,2 | 17,1 | 17,4 | 15,9 | 11,1 |
| Nord-Est | 242.202 | 48.192 | 90.336 | 51.686 | 51.988 | 14,9 | 17,6 | 17,3 | 15,4 | 10,6 |
| Centro | 194.895 | 34.752 | 67.554 | 41.614 | 50.975 | 11,8 | 13 | 13 | 12,5 | 9,7 |
| Sud | 77.276 | 13.996 | 26.248 | 15.818 | 21.214 | 3,7 | 4,1 | 4,2 | 3,8 | 3 |
| Isole | 32.559 | 5.764 | 10.508 | 6.813 | 9.474 | 3,4 | 3,7 | 3,7 | 3,6 | 3 |
| Italia | 876.801 | 166.351 | 317.734 | 188.038 | 204.678 | 10,3 | 11,8 | 12 | 10,9 | 7,6 |

Fonte: xxx

Tabella B. Alunni con cittadinanza non italiana per ordine scuola e provincia.
A.s. 2018/2019. V.a. e V. %.
a) Infanzia, b) Primaria, c) Secondaria I grado, d) Secondaria II grado

| Province Regioni | Alunni con cittadinanza non italiana | | | | | | | | | |
|---------------------------------|--------------------------------------|--------------|---------------|--------------|---------------|------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| | valori assoluti | | | | | per 100 iscritti | | | | |
| | Tot. | a) | b) | c) | d) | Tot. | a) | b) | c) | d) |
| Torino | 24.690 | 4.968 | 8.615 | 4.995 | 24.690 | 19,7 | 25,3 | 23,8 | 21,8 | 13,2 |
| Vercelli | 1.170 | 167 | 426 | 218 | 1.170 | 14,2 | 15,6 | 21,1 | 15,5 | 9,7 |
| Biella | 897 | 125 | 265 | 145 | 897 | 9,7 | 14,8 | 15,3 | 11,8 | 6,7 |
| Verbano- Cusio - Ossola | 505 | 64 | 132 | 90 | 505 | 8,1 | 9,3 | 10,5 | 8,5 | 6,8 |
| Novara | 3.501 | 640 | 1.197 | 626 | 3.501 | 17,7 | 24,4 | 24,8 | 19,4 | 11,4 |
| Cuneo | 1.428 | 248 | 451 | 232 | 1.428 | 12,0 | 17,3 | 17,6 | 14,3 | 7,9 |
| Asti | 2.264 | 399 | 761 | 374 | 2.264 | 17,8 | 21,9 | 22,5 | 18,4 | 13,4 |
| Alessandria | 2.780 | 545 | 1.032 | 563 | 2.780 | 21,9 | 25,5 | 25,4 | 22,9 | 15,7 |
| Piemonte | 37.235 | 7.156 | 12.879 | 7.243 | 37.235 | 18,1 | 23,6 | 23,0 | 20,2 | 11,9 |
| Aosta | 585 | 89 | 184 | 100 | 585 | 7,6 | 10,0 | 11,5 | 8,4 | 5,3 |
| Valle D'Aosta | 585 | 89 | 184 | 100 | 585 | 7,6 | 10,0 | 11,5 | 8,4 | 5,3 |
| Varese | 2.258 | 389 | 686 | 394 | 2.258 | 13,9 | 19,2 | 19,5 | 14,7 | 9,8 |
| Como | 2.810 | 449 | 739 | 521 | 2.810 | 14,4 | 20,9 | 18,8 | 18,9 | 10,3 |
| Lecco | 1.289 | 156 | 303 | 202 | 1.289 | 9,7 | 12,3 | 12,3 | 10,9 | 8,2 |
| Sondrio | 505 | 92 | 184 | 90 | 505 | 8,9 | 17,1 | 19,9 | 12,1 | 4,0 |
| Milano | 40.669 | 7.251 | 13.771 | 8.456 | 40.669 | 20,7 | 24,2 | 23,8 | 23,5 | 15,5 |
| Bergamo | 4.892 | 740 | 1.321 | 789 | 4.892 | 14,3 | 25,1 | 21,6 | 19,1 | 9,7 |
| Brescia | 8.391 | 1.440 | 2.865 | 1.612 | 8.391 | 19,8 | 30,5 | 30,6 | 26,1 | 11,2 |
| Pavia | 2.195 | 280 | 536 | 333 | 2.195 | 12,9 | 17,0 | 16,3 | 13,7 | 10,8 |
| Lodi | 1.809 | 269 | 493 | 332 | 1.809 | 15,3 | 22,7 | 21,4 | 14,7 | 11,8 |
| Cremona | 2.722 | 438 | 722 | 457 | 2.722 | 18,9 | 26,1 | 23,2 | 21,6 | 14,7 |
| Mantova | 1.711 | 253 | 448 | 243 | 1.711 | 13,8 | 23,4 | 22,0 | 16,9 | 9,8 |
| Monza Brianza | 69.251 | 11.757 | 22.068 | 13.429 | 69.251 | 18,1 | 23,9 | 23,2 | 21,4 | 12,5 |
| Lombardia | 4.220 | 2.176 | 981 | 511 | 4.220 | 12,9 | 14,7 | 16,6 | 13,4 | 6,7 |
| Bolzano-Bozen | 5.387 | 2.354 | 1.204 | 685 | 5.387 | 15,2 | 14,2 | 22,2 | 20,0 | 11,4 |
| Trento | 9.607 | 4.530 | 2.185 | 1.196 | 9.607 | 14,1 | 14,4 | 19,3 | 16,5 | 9,3 |
| Trentino- Alto Adige | 7.633 | 1.472 | 2.436 | 1.364 | 7.633 | 15,7 | 23,3 | 20,6 | 16,6 | 10,6 |
| Verona | 4.156 | 737 | 1.336 | 775 | 4.156 | 16,9 | 27,5 | 26,2 | 23,5 | 9,6 |
| Vicenza | 513 | 75 | 137 | 100 | 513 | 7,1 | 10,1 | 9,3 | 9,6 | 5,0 |
| Belluno | 2.684 | 368 | 715 | 448 | 2.684 | 12,5 | 18,5 | 18,1 | 16,0 | 9,0 |
| Treviso | 6.424 | 1.326 | 2.343 | 1.141 | 6.424 | 17,5 | 25,3 | 22,4 | 17,1 | 11,2 |
| Venezia | 6.639 | 1.218 | 2.138 | 1.162 | 6.639 | 16,2 | 25,8 | 24,5 | 20,0 | 9,8 |
| Padova | 1.003 | 177 | 314 | 172 | 1.003 | 11,9 | 16,8 | 14,8 | 13,5 | 8,5 |
| Rovigo | 29.052 | 5.373 | 9.419 | 5.162 | 29.052 | 15,4 | 23,6 | 21,6 | 17,8 | 9,8 |
| Veneto | 2.032 | 330 | 592 | 335 | 2.032 | 15,5 | 26,0 | 23,4 | 17,1 | 10,5 |
| Pordenone | 3.226 | 520 | 953 | 543 | 3.226 | 13,7 | 24,1 | 22,2 | 18,9 | 8,5 |

segue nella pagina successiva

segue da pagina precedente

| Province Regioni | Alunni con cittadinanza non italiana | | | | | | | | | |
|-----------------------------------|--------------------------------------|--------------|--------------|--------------|---------------|------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| | valori assoluti | | | | | per 100 iscritti | | | | |
| | Tot. | a) | b) | c) | d) | Tot. | a) | b) | c) | d) |
| Udine | 692 | 112 | 266 | 135 | 692 | 11,1 | 16,3 | 19,5 | 13,4 | 5,6 |
| Gorizia | 3.029 | 588 | 1.149 | 649 | 3.029 | 12,0 | 14,9 | 14,7 | 12,9 | 7,7 |
| Trieste | 8.979 | 1.550 | 2.960 | 1.662 | 8.979 | 13,2 | 19,2 | 18,5 | 15,3 | 8,4 |
| Friuli- Venezia Giulia | 1.278 | 257 | 373 | 235 | 1.278 | 18,1 | 26,1 | 22,9 | 19,8 | 12,6 |
| Imperia | 1.203 | 180 | 337 | 218 | 1.203 | 11,3 | 14,5 | 14,3 | 14,8 | 8,4 |
| Savona | 10.752 | 1.993 | 3.467 | 2.093 | 10.752 | 14,4 | 17,0 | 15,7 | 14,9 | 11,9 |
| Genova | 2.512 | 370 | 790 | 453 | 2.512 | 16,4 | 18,7 | 20,6 | 18,7 | 12,6 |
| La Spezia | 15.745 | 2.800 | 4.967 | 2.999 | 15.745 | 14,6 | 17,6 | 16,6 | 15,7 | 11,7 |
| Liguria | 4.500 | 789 | 1.480 | 812 | 4.500 | 22,9 | 31,8 | 32,0 | 28,1 | 14,8 |
| Piacenza | 5.772 | 940 | 1.803 | 988 | 5.772 | 17,8 | 22,5 | 21,3 | 18,9 | 14,0 |
| Parma | 5.646 | 957 | 1.883 | 1.058 | 5.646 | 18,0 | 21,7 | 22,9 | 20,8 | 12,8 |
| Reggio Emilia | 5.732 | 1.075 | 1.642 | 948 | 5.732 | 17,0 | 23,6 | 19,0 | 17,8 | 13,5 |
| Modena | 10.364 | 2.016 | 3.560 | 1.969 | 10.364 | 18,8 | 22,9 | 23,2 | 21,1 | 13,1 |
| Bologna | 2.774 | 461 | 880 | 452 | 2.774 | 13,9 | 19,3 | 17,8 | 14,5 | 10,3 |
| Ferrara | 3.015 | 561 | 1.117 | 668 | 3.015 | 14,1 | 17,2 | 16,5 | 14,9 | 9,9 |
| Ravenna | 2.765 | 484 | 1.014 | 594 | 2.765 | 14,9 | 17,3 | 18,6 | 17,7 | 9,8 |
| Forlì | 3.799 | 572 | 1.108 | 591 | 3.799 | 15,7 | 17,2 | 16,5 | 14,4 | 15,3 |
| Rimini | 44.367 | 7.855 | 14.487 | 8.080 | 44.367 | 17,3 | 21,7 | 20,9 | 18,8 | 12,9 |
| Emilia- Romagna | 812 | 143 | 222 | 136 | 812 | 7,9 | 9,8 | 7,8 | 7,6 | 7,4 |
| Massa Carrara | 1.830 | 245 | 562 | 338 | 1.830 | 11,4 | 12,1 | 14,6 | 13,2 | 9,0 |
| Lucca | 1.833 | 255 | 550 | 317 | 1.833 | 11,9 | 13,2 | 14,6 | 12,4 | 10,0 |
| Pistoia | 9.761 | 1.817 | 2.856 | 1.703 | 9.761 | 16,4 | 20,1 | 18,6 | 17,3 | 13,4 |
| Firenze | 8.957 | 1.577 | 3.422 | 2.113 | 8.957 | 28,3 | 32,9 | 35,2 | 33,2 | 17,1 |
| Prato | 1.657 | 305 | 565 | 290 | 1.657 | 7,5 | 9,0 | 8,5 | 6,7 | 6,3 |
| Livorno | 2.054 | 279 | 619 | 374 | 2.054 | 12,6 | 14,5 | 16,6 | 14,9 | 9,7 |
| Pisa | 2.149 | 285 | 648 | 394 | 2.149 | 12,7 | 13,4 | 15,5 | 14,4 | 10,5 |
| Arezzo | 1.416 | 140 | 228 | 174 | 1.416 | 12,1 | 11,5 | 9,6 | 9,5 | 14,0 |
| Siena | 1.348 | 154 | 318 | 215 | 1.348 | 9,4 | 9,1 | 8,9 | 9,1 | 9,8 |
| Grosseto | 31.817 | 5.200 | 9.990 | 6.054 | 31.817 | 14,9 | 17,6 | 17,8 | 16,4 | 11,5 |
| Toscana | 24.690 | 4.968 | 8.615 | 4.995 | 24.690 | 19,7 | 25,3 | 23,8 | 21,8 | 13,2 |
| Perugia | 3.770 | 669 | 1.158 | 830 | 1.113 | 14,2 | 16,5 | 15,2 | 16,7 | 11,1 |
| Terni | 1.983 | 354 | 602 | 384 | 643 | 12,4 | 15,0 | 13,4 | 12,7 | 10,6 |
| Umbria | 5.753 | 1.023 | 1.760 | 1.214 | 1.756 | 13,5 | 15,9 | 14,5 | 15,2 | 10,9 |
| Pesaro | 1.477 | 197 | 384 | 249 | 647 | 8,7 | 9,3 | 9,4 | 9,4 | 8,0 |
| Ancona | 2.234 | 372 | 787 | 454 | 621 | 14,4 | 16,6 | 19,0 | 17,0 | 9,6 |
| Macerata | 1.047 | 176 | 273 | 135 | 463 | 11,0 | 16,6 | 14,9 | 11,0 | 8,5 |
| Ascoli | 616 | 88 | 144 | 82 | 302 | 6,4 | 7,9 | 7,1 | 6,9 | 5,7 |
| Marche | 5.374 | 833 | 1.588 | 920 | 2.033 | 10,4 | 12,8 | 13,1 | 11,9 | 8,0 |
| Viterbo | 1.027 | 141 | 214 | 144 | 528 | 8,3 | 8,9 | 7,4 | 7,7 | 8,8 |

segue nella pagina successiva

segue da pagina precedente

| Province Regioni | Alunni con cittadinanza non italiana | | | | | | | | | |
|---------------------|--------------------------------------|--------------|---------------|--------------|---------------|------------------|-------------|-------------|-------------|------------|
| | valori assoluti | | | | | per 100 iscritti | | | | |
| | Tot. | a) | b) | c) | d) | Tot. | a) | b) | c) | d) |
| Rieti | 548 | 67 | 127 | 84 | 270 | 6,3 | 6,1 | 6,1 | 6,0 | 6,5 |
| Roma | 42.610 | 7.885 | 14.993 | 8.791 | 10.941 | 10,9 | 12,9 | 11,9 | 11,3 | 8,7 |
| Latina | 1.876 | 293 | 529 | 309 | 745 | 7,8 | 8,9 | 8,1 | 7,5 | 7,3 |
| Frosinone | 602 | 60 | 143 | 97 | 302 | 6,1 | 4,9 | 5,9 | 6,6 | 6,5 |
| Lazio | 46.663 | 8.446 | 16.006 | 9.425 | 12.786 | 10,5 | 12,3 | 11,4 | 10,9 | 8,5 |
| L'Aquila | 1.103 | 153 | 343 | 199 | 408 | 9,8 | 7,9 | 10,8 | 10,5 | 9,7 |
| Teramo | 558 | 74 | 123 | 99 | 262 | 5,3 | 5,3 | 5,4 | 6,1 | 5,1 |
| Pescara | 1.157 | 169 | 274 | 174 | 540 | 4,5 | 5,3 | 4,5 | 4,2 | 4,5 |
| Chieti | 398 | 45 | 105 | 61 | 187 | 4,0 | 4,0 | 4,4 | 3,7 | 4,0 |
| Abruzzo | 3.216 | 441 | 845 | 533 | 1.397 | 5,6 | 5,7 | 6,0 | 5,7 | 5,4 |
| Isernia | 135 | 20 | 39 | 20 | 56 | 3,0 | 3,4 | 3,8 | 2,5 | 2,6 |
| Campobasso | 233 | 18 | 56 | 36 | 123 | 2,4 | 1,6 | 2,5 | 2,4 | 2,5 |
| Molise | 368 | 38 | 95 | 56 | 179 | 2,5 | 2,2 | 2,9 | 2,4 | 2,5 |
| Caserta | 483 | 38 | 113 | 62 | 270 | 2,7 | 2,5 | 3,2 | 2,5 | 2,6 |
| Benevento | 237 | 19 | 48 | 24 | 146 | 1,8 | 1,3 | 1,8 | 1,2 | 2,0 |
| Napoli | 5.029 | 735 | 1.861 | 1.066 | 1.367 | 3,1 | 3,1 | 4,0 | 3,5 | 2,3 |
| Avellino | 302 | 24 | 44 | 24 | 210 | 1,9 | 1,8 | 1,6 | 1,1 | 2,3 |
| Salerno | 709 | 59 | 157 | 94 | 399 | 2,6 | 1,9 | 2,7 | 2,4 | 2,8 |
| Campania | 6.760 | 875 | 2.223 | 1.270 | 2.392 | 2,9 | 2,8 | 3,6 | 3,1 | 2,4 |
| Foggia | 908 | 140 | 328 | 180 | 260 | 3,6 | 3,6 | 4,7 | 3,9 | 2,6 |
| Bari | 1.411 | 208 | 428 | 271 | 504 | 2,8 | 2,9 | 3,1 | 3,0 | 2,5 |
| Taranto | 414 | 50 | 103 | 82 | 179 | 1,3 | 1,0 | 1,1 | 1,4 | 1,3 |
| Brindisi | 270 | 22 | 77 | 28 | 143 | 1,6 | 1,1 | 1,9 | 1,1 | 1,7 |
| Lecce | 1.034 | 142 | 290 | 161 | 441 | 4,4 | 6,4 | 6,2 | 5,4 | 3,2 |
| Puglia | 4.037 | 562 | 1.226 | 722 | 1.527 | 2,7 | 2,8 | 3,2 | 2,9 | 2,3 |
| Potenza | 221 | 14 | 38 | 31 | 138 | 1,6 | 0,9 | 1,3 | 1,6 | 1,9 |
| Matera | 353 | 50 | 91 | 67 | 145 | 2,9 | 3,2 | 3,3 | 3,7 | 2,4 |
| Basilicata | 574 | 64 | 129 | 98 | 283 | 2,2 | 2,0 | 2,2 | 2,6 | 2,2 |
| Cosenza | 648 | 71 | 144 | 126 | 307 | 4,2 | 3,8 | 4,5 | 5,8 | 3,7 |
| Crotone | 295 | 35 | 73 | 45 | 142 | 2,3 | 2,0 | 2,3 | 2,1 | 2,4 |
| Catanzaro | 456 | 49 | 125 | 79 | 203 | 2,8 | 2,1 | 3,2 | 2,8 | 2,8 |
| Vibo Valentia | 340 | 47 | 61 | 44 | 188 | 3,4 | 4,3 | 3,2 | 3,0 | 3,3 |
| Reggio Calabria | 1.752 | 287 | 509 | 353 | 603 | 6,3 | 6,2 | 6,2 | 6,5 | 6,2 |
| Calabria | 3.491 | 489 | 912 | 647 | 1.443 | 4,2 | 4,2 | 4,5 | 4,6 | 3,9 |
| Trapani | 260 | 43 | 77 | 45 | 95 | 2,3 | 3,0 | 2,9 | 2,4 | 1,8 |
| Palermo | 3.967 | 558 | 1.286 | 806 | 1.317 | 3,6 | 3,5 | 3,9 | 3,7 | 3,3 |
| Messina | 1.281 | 144 | 381 | 320 | 436 | 3,9 | 2,9 | 3,8 | 5,0 | 3,9 |
| Agrigento | 316 | 54 | 97 | 62 | 103 | 2,9 | 3,8 | 4,1 | 3,9 | 1,8 |
| Caltanissetta | 502 | 83 | 136 | 113 | 170 | 4,0 | 5,4 | 5,0 | 5,7 | 2,7 |
| Enna | 138 | 28 | 33 | 25 | 52 | 3,0 | 4,6 | 3,2 | 3,8 | 2,3 |

segue nella pagina successiva

SECONDA PARTE

I PRINCIPALI ATTORI
DELLA SCUOLA MULTICULTURALE

- CAPITOLO 2 -

Tra famiglia immigrata e scuola. Alleanze strategiche per una scuola inclusiva

di Mariagrazia Santagati*

1. Alunni, genitori e insegnanti di fronte alle emergenze

A due anni dallo scenario inedito provocato dalla diffusione globale del Coronavirus, i sistemi sanitari, le economie nazionali, la mobilità umana dentro e fuori i confini nazionali sono stati messi a dura prova e la rielaborazione collettiva delle esperienze più dure della pandemia non è ancora pienamente compiuta¹.

Sul fronte della scuola, gli ultimi anni hanno rappresentato senza dubbio una fase *sui generis*, caratterizzata da un'emergenza connessa alla salute, da cui gradualmente si sta uscendo nell'anno scolastico 2022/23, che ha segnato una sorta di ritorno alla normalità: avviato, ad esempio, senza mascherine in classe, con riunioni e colloqui con i genitori in presenza negli spazi scolastici e protocolli di sicurezza meno rigidi.

Eppure, si è già ribadito in molte ricerche e analisi che la pandemia ha svelato punti critici dei complessi meccanismi di funzionamento del sistema scolastico, amplificando problematiche già in essere, come la perdita di apprendimento per gli studenti più svantaggiati e l'aumento delle disuguaglianze di cui soffrono soprattutto coloro che mostrano bisogni educativi speciali, fra cui gli studenti con background migratorio.

Fra il 2020 e il 2021, una ricerca qualitativa condotta da chi scrive e basata sulla raccolta di messaggi vocali via WhatsApp si è proposta di dar voce ai principali attori protagonisti della scuola di fronte alle diverse fasi della pandemia: studenti, genitori e insegnanti hanno narrato l'esperienza scolastica, di apprendimento e di relazione, nel primo ciclo di istruzione².

Gli alunni hanno espresso, ad esempio, impressioni diverse e contraddittorie sulla chiusura delle scuole nel 2020: gli alunni "migliori" hanno tendenzialmente dato più importanza agli aspetti positivi di questo periodo, considerato una sorta di vacanza inaspettata e hanno trovato la Didattica

* *Mariagrazia Santagati*, responsabile scientifico del Settore Educazione di Fondazione ISMU, ricercatrice, sociologa dell'educazione e docente presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore, fa parte del Comitato direttivo del CIRMI - Centro Iniziative e Ricerche sulle Migrazioni. Studiosa delle disuguaglianze etniche in istruzione e del nesso educazione-migrazione, dal 2010 in avanti ha curato varie edizioni dei Rapporti annuali sugli alunni con cittadinanza non italiana e, dal 2019, i Report sugli alunni con background migratorio, nell'ambito di diverse collaborazioni tra Fondazione ISMU e Ministero dell'Istruzione.

1 Martone V. (2022), *Quali beni sono essenziali? Guerra e pandemia rivelano i nostri bisogni fondamentali*, in "La via libera", disponibile online in https://lavalibera.it/it-schede-1119-pandemia_guerra_economia_fondamentale.

2 I risultati del progetto di ricerca Vo.Ca.Le. (*Voice Care Learning*) cui si fa riferimento nel testo, promosso dall'Università Cattolica del Sacro Cuore, sono approfonditi in Santagati M. (2022), *School closure and learning experience in Italy. Giving voice to students, families, and teachers during the Covid-19 pandemic*, in "Rassegna Italiana di Sociologia", LXIII(1), pp. 91-117. Si veda anche Santagati M., Barabanti P. (2022), "Rhetoric, Problem, or Necessity? A Research on Parental Involvement during Covid-19", in Colombo M., Romito C., Vaira M., Visentin M. (Eds.), *Education & Emergency in Italy. How the education system reacted to the first wave of Covid-19*, Brill, Leiden, pp. 77-103.

a Distanza (DAD) abbastanza facile da seguire, soprattutto grazie al sostegno di genitori altamente qualificati e avendo a disposizione mezzi e risorse adeguate.

Al contrario, alunni di estrazione popolare, con origine immigrata o provenienti da ambienti svantaggiati, hanno riportato numerose difficoltà scolastiche, non avendo aiuti significativi dai genitori, senza gli strumenti culturali per sostituire la presenza quotidiana degli insegnanti.

Molti di loro hanno riferito di aver riscontrato problemi nella comprensione delle lezioni online e nel ricevere attenzioni e risposte dagli insegnanti, a causa del tempo limitato delle attività sincrone e della scarsa affidabilità delle connessioni domestiche a internet. Nonostante queste situazioni opposte, la quasi totalità di diverse centinaia di alunni coinvolti nello studio, senza distinzioni in termini di età, genere, status o provenienza, ha dichiarato di preferire la “scuola tradizionale” in presenza. La prolungata DAD nel secondo quadrimestre dell’a.s. 2019/20 ha avuto inoltre un impatto negativo sugli stati d’animo e sulle motivazioni degli alunni; effetti negativi rintracciati anche nel corso del seguente a.s. 2020/21, durante il quale l’alternanza della scuola tra presenza e distanza ha interessato numeri elevati di scuole e alunni nelle aree ad alto rischio epidemiologico. Il protrarsi di questa situazione ha condotto anche a un ulteriore peggioramento del rendimento degli studenti più svantaggiati.

Per quanto riguarda i genitori³, il medesimo studio mette in luce differenze di fronte all’improvviso trasferimento dell’esperienza scolastica nello spazio domestico. Questo imprevisto cambiamento per i genitori con alti livelli di istruzione è stato visto come una buona opportunità per acquisire maggiore consapevolezza delle dinamiche scolastiche, per osservare – senza essere visti – comportamenti e atteggiamenti di figli e insegnanti, con sorprese positive ed emergere di aspetti critici. Sono stati soprattutto i genitori con più risorse, socioeconomiche e culturali, a discutere l’effetto della DAD sui propri figli e sui loro compagni di classe in termini di disparità tra alunni che vivono in famiglie ben attrezzate dal punto di vista materiale e culturale, coinvolte nella scolarizzazione dei propri figli, e quelli che hanno famiglie per le quali l’istruzione dei figli non rappresenta la priorità, ancor più in un momento di emergenza sanitaria e crisi socioeconomica.

Infine, lo studio riporta anche le narrazioni di docenti⁴ che ricostruiscono, attraverso parole chiave ricorrenti, il passaggio dall’*affrontare l'emergenza* legata alla prima chiusura nazionale delle scuole (marzo 2020), al *rientro in sicurezza* negli spazi scolastici (settembre 2020), alle *strategie di resistenza* messe in atto da docenti e studenti per continuare a insegnare e imparare in un sistema educativo messo a dura prova dalla pandemia (marzo 2021). Attingendo a una narrativa emergenziale tipica delle crisi, gli insegnanti hanno resistito “navigando a vista”, affrontando quotidianamente l’alternanza tra presenza e distanza grazie alla loro preparazione tecnica e organizzativa, ma con la sensazione di non riuscire a intervenire adeguatamente sul problema della complessiva perdita di apprendimento. Le varie ondate di contagio che si sono verificate in diverse zone del Paese, tra il 2020 e il 2022, hanno provocato una trasformazione radicale dello spazio-tempo scolastico, con perdita di routine, alternanza di tempi veloci e lenti e un effetto altalenante a causa dello spostamento tra presenza e distanza, con la costante minaccia di non poter accedere alle aule o agli edifici scolastici.

Nel complesso, lo studio citato suggerisce nuovi scenari di destrutturazione dell’esperienza educativa, intrecciata con tendenze preesistenti di digitalizzazione della scuola e persistenza delle

3 Santagati (2022), op. cit., pp. 104-107.

4 Ibidem, pp. 107-110.

disuguaglianze, che rischiano di allontanare ancora di più gli alunni provenienti da famiglie svantaggiate e immigrate, che sarebbero proprio quelli più bisognosi di emancipazione attraverso l'istruzione.

I lockdown, provocando la diminuzione o la perdita del reddito familiare, hanno avuto come conseguenza una crescita più rapida di minori con background immigrato, che rischiano di non tornare più a scuola, come si evince dalle testimonianze raccolte a Napoli da Luongo, Morniroli e Rossi Doria nella loro recente riflessione dedicata alla rilevanza del lavoro socioeducativo⁵.

Edlir è un napoletano pakistano e oggi, nel 2021, dopo un mese è tornato a scuola perché finalmente ha un paio di scarpe nuove (...) è la storia del quarto di cinque figli di una famiglia affaticata dalla continua rincorsa per arrivare a fine mese con dignità, che non sempre ha i soldi per comprare le scarpe ai figli. La famiglia di Edlir, come tante, a pochi mesi dal primo lockdown non ha più reddito a causa della perdita del lavoro – lavoro spesso in nero, atipico o sommerso – e che quindi non ha alcuna tutela perché non ha accesso ad alcuna forma di ammortizzazione sociale⁶.

Sì, è vero, sto andando poco a scuola – racconta Salid, 17 anni, pakistano-, ma mio padre ha perso il lavoro durante la pandemia e lo stesso è successo a mio fratello maggiore. Così ho deciso di andare a lavorare. Alla sera lavo i piatti in un ristorante, faccio tardi e il lavoro è duro, e così spesso al mattino non riesco a svegliarmi. Oppure non vado a scuola perché, non avendo avuto il tempo di studiare, ho paura di fare brutta figura. Lo so, lavoro tanto e sono pagato poco – Salid prende 300 euro in nero al mese –, ma quel poco è comunque importante per la mia famiglia in questo momento⁷.

Come emerge dai racconti di Edlir e Salid, la pandemia, il periodo post-pandemico e anche le nuove emergenze hanno portato nuove sfide all'inclusione nelle scuole e nei contesti multiculturali, nelle traiettorie scolastiche e biografiche degli alunni con background migratorio. Si pensi, ad esempio, al fatto che per la prima volta da circa 40 anni nell'a.s. 2020/21 si è verificata una decrescita nel numero degli alunni con background migratorio, che risultano essere attorno a 865mila unità, con una flessione di 11.413 rispetto al precedente anno scolastico⁸.

Si aggiunga inoltre il flusso inatteso e significativo di profughi, provocato dallo scoppio del conflitto tra Russia e Ucraina che ha portato, dal 24 febbraio 2022 alla fine dell'a.s. 2021/22, all'inserimento di 27.500 studenti ucraini, in particolare nel primo ciclo di istruzione⁹. Questi fenomeni hanno impattato in maniera rilevante sulle routine scolastiche e sulle dinamiche tra scuola e famiglia, mettendo a dura prova la continuità di impegno tra i vari attori del processo educativo, dentro e fuori la scuola¹⁰.

Questo capitolo, che apre la parte seconda del Report dedicato a *I principali attori della scuola multiculturale*, prende in esame il rapporto scuola-famiglia e il coinvolgimento delle famiglie immigrate nell'esperienza scolastica dei figli in questi tempi emergenziali, facendo riferimento a molteplici materiali empirici raccolti da Fondazione ISMU negli ultimi anni, tra cui:

5 Luongo P., Morniroli A., Rossi Doria M. (2022), *Rammendare. Il lavoro sociale ed educativo come leva per lo sviluppo*, Donzelli, Roma.

6 Ibidem, p. 31.

7 Ibidem, p. 59.

8 Come si evince dai dati del documento del Ministero dell'Istruzione (2022), *Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.s. 2020/21*, Ufficio Gestione Patrimonio Informativo e Statistica, Roma.

9 I dati sono resi noti nella pagina web dedicata all'emergenza educativa ucraina, predisposta sul sito del Ministero dell'Istruzione, disponibile online in <https://www.istruzione.it/emergenza-educativa-ucraina/index.html>.

10 Si tratta di questioni già emerse nel precedente Rapporto nazionale a cura di Santagati M., Colussi E. (2021), *Alunni con background migratorio. Generazioni competenti*, Fondazione ISMU, Milano. Cfr. anche Mascheroni G. et al. (2021), *Learning at a distance. Children's remote learning experiences in Italy during the COVID-19 pandemic*, Unicef Office of Research, Innocenti, Firenze.

- la survey sulla popolazione immigrata in Lombardia riguardante, tra gli altri aspetti, anche l'impatto della didattica a distanza e del lockdown sulle famiglie¹¹;
- l'indagine esplorativa *L'impatto della pandemia sugli alunni con background migratorio*, realizzata tra il 2021 e il 2022, basata su 24 interviste semi-strutturate ad esperti a livello nazionale, relative all'impatto della prolungata pandemia su alunni e famiglie immigrate e sugli insegnanti delle scuole multiculturali; alle conseguenze sugli apprendimenti e sulla socialità; alle risposte di scuola ed extrascuola ai problemi verificatisi con la pandemia¹².

2. Nuove criticità per le famiglie straniere

Grazie a un'indagine svolta dal Settore Statistica della Fondazione ISMU, sin dal primo lockdown del 2020 sono emerse notevoli criticità per le famiglie immigrate residenti in Lombardia, che hanno visto amplificarsi disparità e svantaggi socioeconomici e scolastici: com'è noto, il territorio lombardo rappresenta un osservatorio privilegiato e avanzato per identificare trend e prospettive rispetto agli immigrati residenti in Italia, nonché fra i più colpiti dal contagio da Coronavirus. Una famiglia straniera su due, fra quelle raggiunte dalla survey, si è trovata ad affrontare almeno un problema importante nel percorso di studio dei figli, connesso a fragilità economiche, a limitati strumenti culturali e linguistici dei genitori e a questioni di conciliazione lavoro-famiglia, ovvero: le dotazioni tecnologiche mancanti o inadeguate, la gestione di spazi domestici insufficienti, spese impreviste, la difficoltà di aiutare i figli nel seguire le lezioni, svolgere i compiti e seguire il calendario scolastico, la cura dei figli rimasti a casa¹³.

In una famiglia su tre gli strumenti tecnologici erano assenti o inadeguati (pc, connessione a internet, ecc.), con percentuali ancor più alte fra i genitori originari del Nord Africa e dell'America Latina.

Un altro elemento collegato in parte ai *devices* tecnologici è l'aver dovuto sostenere costi imprevisti – per acquisto di pc, stampanti, fotocopie, telecamere, microfoni, ecc. – questione problematica indicata da un quarto dei genitori stranieri coinvolti nella ricerca.

Il 26,5% dei rispondenti, inoltre, ha dichiarato di non disporre di spazi domestici adatti alla "scuola a casa" dei figli: i familiari conviventi hanno dovuto gestire le attività dei diversi componenti in spazi non sempre adatti e questo disagio è stato avvertito maggiormente nei nuclei con componenti originari dell'Africa subsahariana e nordafricana. Rispetto a questi primi tipi di difficoltà, deri-

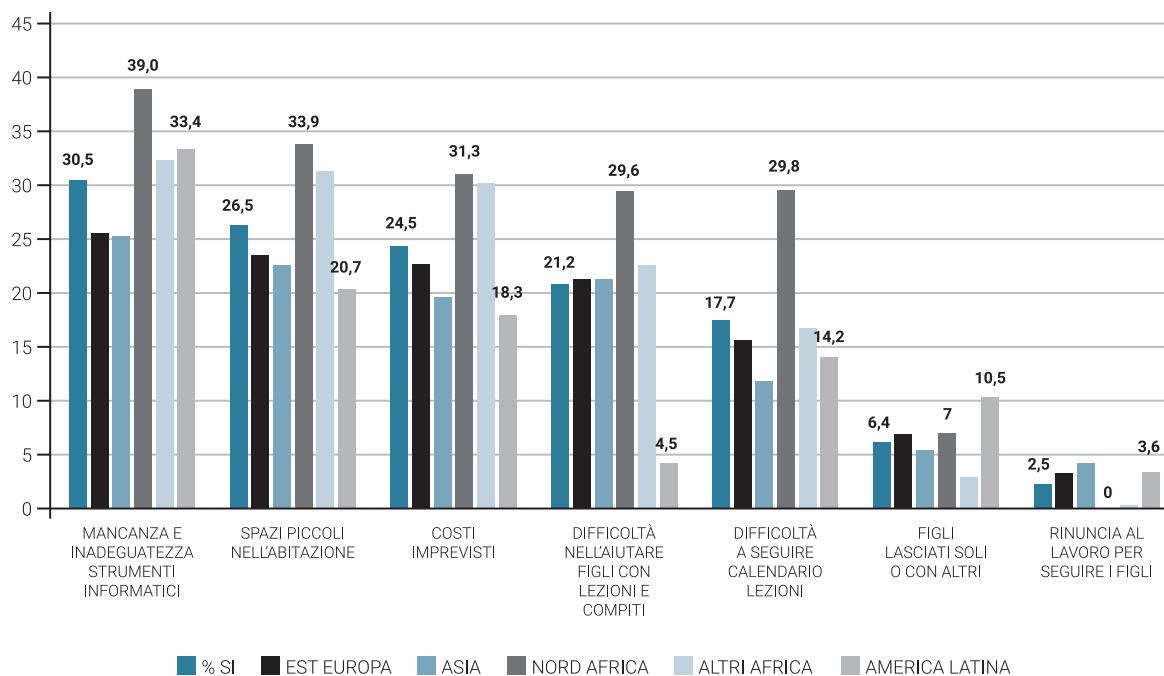
11 Cfr. Papavero G., Menonna A. (2021), *La didattica a distanza durante il primo lockdown. La pandemia COVID-19 tra la popolazione migrante e di origine straniera nelle province di Milano, Bergamo, Brescia e Cremona*, Fondazione ISMU, Milano.

12 L'indagine, coordinata da Mariagrazia Santagati e Alessandra Barzaghi, ha coinvolto testimoni privilegiati del Nord (13), del Centro (5) e del Sud Italia (6), suddivisi equamente fra appartenenti al mondo della scuola e dell'extrascuola (rappresentanti del Terzo Settore, amministrazioni pubbliche, fondazioni private, ecc.). Nel capitolo sono state inoltre inserite alcune citazioni così indicate (Webinar ISMU, 2021), che riportano interventi di esperti intervenuti a Webinar promossi da ISMU tra il 2021 e il 2022 sulle sfide per la scuola e l'extrascuola in contesti multiculturali. Tali iniziative sono documentate al link: <https://www.ismu.org/inter-webinars-del-settore-educazione-anno-2021/>.

13 La survey ha coinvolto, tra settembre e ottobre 2020, 1.415 cittadini maggiorenni stranieri o con origine immigrata provenienti da Paesi a forte pressione migratoria, residenti nelle province di Milano, Bergamo, Brescia e Cremona, tra le più colpite dalla pandemia. Alle domande sulla didattica a distanza hanno risposto coloro che avevano almeno un figlio in età scolare in Italia, ovvero il 45% del totale del campione, di cui la maggioranza donne (61%), con livelli di istruzione medio-alti e alti (65% con diploma o laurea). Cfr. Papavero, Menonna (2021), cit.

vanti prevalentemente da motivi di natura economica, chi si concentrava in lavori a basso reddito ha avuto meno capacità di far fronte a spese impreviste, meno possibilità di vivere in appartamenti adeguati al numero di componenti e di possedere molteplici *devices* tecnologici, oltre al telefono cellulare.

Figura 1. Difficoltà riscontrate nella DAD dai genitori immigrati



Fonte: Fondazione ISMU, survey 2020

Un nucleo su cinque, il 21%, ha avuto difficoltà a supportare i figli nello studio, mentre il 17% ha mostrato problemi nell'aderire al calendario delle lezioni proposto dalle istituzioni scolastiche. Si è trattato dunque di questioni connesse allo scarso capitale scolastico dei genitori, alle difficoltà linguistiche e culturali che non hanno permesso una piena comprensione né delle comunicazioni e informazioni provenienti da insegnanti e rappresentanti di classe, né dell'offerta della DAD e della reazione scolastica all'emergenza. Gli impedimenti per un supporto scolastico dei figli a casa, da parte dei genitori stranieri, ben emergono nelle dichiarazioni di un testimone privilegiato.

Fra i genitori di origine straniera in questo periodo, in pochi si sono potuti sostituire ad un insegnante, difficile che potessero offrire il miglior supporto possibile (...) che i figli potessero in qualche maniera svolgere quelli che sono i loro compiti o seguire quello che è il loro processo educativo e didattico (...). E allora quel famoso ruolo di mediatore che spesso i figli svolgono nei confronti dei genitori, beh, nello spazio familiare sono stati in qualche maniera stravolti i ruoli; perché nel momento in cui un bambino, una bambina, un ragazzo, una ragazza deve chiedere aiuto beh, le persone con cui si relaziona non è detto che potessero in qualche maniera offrirglielo per evidenti motivi (Webinar ISMU, 2021).

Dal punto di vista delle aree di provenienza, sono stati i nordafricani a segnalare in assoluto le maggiori quote di criticità in ben cinque situazioni di disagio su sette provocate dalla didattica a distanza. La più alta proporzione di persone che hanno dovuto lasciare i propri figli da soli durante le lezioni a distanza, o affidarli ad altri, si rileva tra i latinoamericani (10,5% contro una media del 6,4%), primato che questi ultimi mantengono fra coloro che hanno abbandonato il lavoro per seguire i figli (3,6% fra i latinoamericani *versus* il 2,5% in media). Le difficoltà conseguenti alle ragioni

di conciliazione tra lavoro e carico familiare, in particolare nei nuclei monoparentali, sono state maggiori fra i genitori provenienti dall'America Latina. La chiusura delle scuole, inoltre, ha creato più disagi ai genitori con bassi livelli di istruzione. Il titolo di studio dei genitori è infatti la variabile più fortemente correlata con i disagi creati dalla DAD: coloro che hanno un titolo di studio basso hanno risentito in modo maggiore delle difficoltà causate dalla chiusura delle scuole. La survey ha pertanto evidenziato un'ampia fascia di disagio socioeconomico nelle famiglie straniere, ma anche problemi di conciliazione e notevoli difficoltà nell'accesso a misure di sostegno a cui non sarà facile rimediare nel tempo. La DAD, altresì, è stata percepita come più complessa dalle fasce con più basso livello di istruzione e di provenienza africana, per le quali la scuola ha smesso di operare per la mitigazione di disparità e disuguaglianze, esplose durante gli anni di pandemia scaricando sulle famiglie il peso di molta della responsabilità dell'apprendimento scolastico.

Se si vive in un contesto difficile e io ti faccio la scuola dentro quel contesto difficile, non abbiamo risolto nulla, anzi. Senza dimenticare poi che la didattica a distanza in alcune regioni è durata quasi tutto un anno soprattutto per le scuole medie e per quanto riguarda invece le superiori, insomma, magari non tutto l'anno ma quasi (...) questa mancanza dello spazio di socializzazione ha messo tutto il peso sui genitori, tutta la responsabilità (Webinar ISMU, 2021).

3. Un ulteriore indebolimento della relazione tra docenti e genitori stranieri

L'analisi che segue propone un approfondimento sui problemi emersi durante la fase pandemica, a partire dall'analisi svolta da parte di alcuni dei principali attori protagonisti del sistema scolastico e socioeducativo italiano¹⁴. Utilizzando il materiale derivante dalle interviste svolte tra il 2021 e il 2022 a testimoni privilegiati di tutta Italia, si mettono a fuoco alcune questioni cruciali connesse alle dinamiche poste dalla pandemia, delineando una diagnosi dei problemi dal punto di vista di referenti nazionali e locali del mondo della scuola, rappresentanti di rilevanti organizzazioni di terzo settore che operano nel campo dell'educazione, esponenti del mondo politico e delle amministrazioni pubbliche, responsabili dell'associazionismo familiare, etnico, delle seconde generazioni, ecc.

I testimoni privilegiati confermano quanto emerso dalla survey realizzata nel 2020, nella fase di scoppio della seconda ondata della pandemia, tra la popolazione di origine immigrata: le famiglie immigrate hanno vissuto disagi e difficoltà non solo a livello economico e sociale, ma anche nell'esperienza scolastica dei propri figli, in particolare dopo l'attivazione della didattica a distanza. Le difficoltà incontrate sono state essenzialmente legate al reperimento dei dispositivi elettronici con cui poter frequentare la scuola (computer e tablet), ma anche alla connessione assente o scarsa nelle case, comunque non sufficiente per reggere durante le lezioni. Le richieste di supporto tecnologico sono arrivate per la maggior parte da famiglie con background migratorio, le quali si sono trovate in forte difficoltà nel reperire mezzi adeguati a far fronte alla didattica online.

Nella maggior parte dei casi la richiesta di device e quindi di strumenti tecnologici viene soprattutto da famiglie straniere e non da quelle italiane, ci sono ma sono in minoranza rispetto agli alunni stranieri. Quindi, in alcuni casi sono anche privi di strumenti tecnologici (2, Nord, scuola).

14 L'analisi delle interviste e la stesura dei par. 3-4-5 sono redatti in collaborazione con Alessandra Barzaghi. Alle analisi delle interviste nei parr. 3-4 ha contribuito anche Marta Scoccimarro, del Master in Competenze Interculturali (Università Cattolica del Sacro Cuore), che ha svolto uno stage presso la Fondazione ISMU dal 6/6/2022 al 31/10/2022.

Gli intervistati ribadiscono, inoltre, che le difficoltà per gli alunni non italiani non sono solo legate alla mancanza di dispositivi, ma anche alla gestione degli spazi in casa. Famiglie molto numerose, con più di un figlio in età scolare, in piccoli appartamenti, spesso non sono riuscite a organizzarsi in modo che ognuno avesse la possibilità di frequentare le proprie lezioni con tranquillità e concentrazione, senza essere disturbato.

Noi facevamo anche didattica a distanza con questi bambini, erano 4 o 5 bambini in una stanza perché vivono anche in case piccole dove la connessione non teneva, dove si lavorava mentre i fratellini più piccoli giocavano o i genitori erano anche lì presenti (...) molti di questi bambini non vedevano l'ora di tornare a scuola perché convivere in case piccole dove seguire la DAD è stato difficilissimo (...) se in presenza è complicato, a distanza ancora di più (1, Nord, extrascuola).

Pertanto, se la didattica a distanza è stata difficoltosa per tutti gli alunni in quanto hanno dovuto imparare un nuovo modo di fare scuola, per le famiglie con background migratorio la convivenza in casa ha comportato problematiche ancor più complesse, che si sono riversate sull'apprendimento scolastico dei figli. A questo si è aggiunta poi, in alcuni casi, la questione del disagio provato da alcuni bambini e ragazzi nell'accendere la videocamera, mostrando al resto della classe, ai compagni soprattutto, la propria casa. Risolto dunque il problema di reperire i computer e di avere una buona connessione per potersi collegare alla lezione, diversi alunni hanno partecipato poco alle sessioni online, tenendo la webcam spenta e intervenendo molto poco anche attraverso il microfono, per evitare di far vedere il proprio spazio domestico a insegnanti e compagni.

Per un ragazzino, immaginiamo di 12 anni, che si trova in una famiglia di sette componenti in cui c'è solo una cucina e c'è tanta confusione, è chiaro che l'unica via di fuga era non partecipare oppure se partecipo stacco la telecamera e non mi vedrete per i prossimi sei mesi. Questo è stato un po' il livello. Quindi anche lì, noi cosa abbiamo perso? Abbiamo perso in termini di apprendimento, abbiamo perso anche nello scambio educativo (3, Sud, extrascuola).

Questa chiusura verso l'esterno, che molti alunni hanno messo in atto per paura di essere giudicati dai coetanei, ha comportato un ulteriore rallentamento nell'apprendimento, un passo indietro rispetto a quando la scuola era in presenza e tutti partecipavano allo stesso modo, nello stesso spazio e con le stesse modalità. Il senso di inadeguatezza è stato un sentimento che ha messo alla prova questi alunni nel corso della didattica a distanza.

Connessi ma non collegati, o collegati ma non connessi, forse sarebbe meglio dire così, perché in realtà, ad esempio, si vergognavano di accendere il microfono o di mostrarsi con la videocamera (...). Se io tengo accesa la videocamera e dietro passa mia nonna, mia zia, mio fratello che urla, mio padre bestemmia (12, Sud, extrascuola).

Il rapporto con il digitale non è stato certamente facile neanche per il mondo della scuola, soprattutto per gli insegnanti poiché ha comportato uno sforzo molto consistente da parte loro nel rivedere la didattica: hanno dovuto rivoluzionare il loro metodo di insegnamento e il loro modo di fare scuola. In un primo momento la sensazione è stata quella di caos organizzativo e, di conseguenza, è stato difficile andare a coprire necessità e bisogni delle famiglie in tempo reale, tenendo presente anche il background culturale diverso.

Allora sicuramente il primo impatto è stato di enorme criticità, se ci ricordiamo i primi mesi della pandemia eravamo tutti nel caos. Anche perché se nella scuola italiana si è sempre parlato di nuove tecnologie, non si era mai presentata l'occasione di usarle in una situazione abbastanza emergenziale, abbastanza impegnativa, abbastanza importante come quella che si è verificata a seguito della pandemia. Quindi c'è stata questa difficoltà iniziale da entrambe le parti, soprattutto da parte degli insegnanti che, in qualche modo, sono andati un po' nel panico, tutti quanti siamo andati un po' nel panico (15, Nord, scuola).

Nonostante il panico iniziale, la maggior parte degli intervistati ha evidenziato lo sforzo e l'impegno delle istituzioni scolastiche, il significativo lavoro di contatto con famiglie e alunni, la digitalizzazione forzata e rapida delle attività didattiche.

I docenti penso che abbiano fatto uno sforzo immane, sono stati bravissimi, prontissimi anche a mettersi in contatto immediatamente con tutti. Faccia conto che molti dei docenti, come dire, non avevano pratiche, parliamo soprattutto della scuola primaria, ma anche secondaria di primo grado, non si usa il PC con i bambini. Hanno dovuto veramente reinventarsi il modo di insegnare. C'è stata una spinta importante proprio sulla formazione di quelle competenze digitali fondamentali nella vita attuale (14, Centro, scuola).

Questa nuova organizzazione scolastica, tuttavia, ha allontanato ulteriormente i genitori con background migratorio, la cui scarsa partecipazione alla vita scolastica pareva essere tenuta sotto controllo dagli insegnanti in presenza, perché era più facile intercettare le famiglie durante i colloqui, le riunioni, o semplicemente all'uscita da scuola. Nel momento in cui la relazione scuola-famiglia è stata trasferita totalmente sul web, la distanza e le difficoltà di comunicazione con i genitori stranieri sono aumentate. Come emerge dalle citazioni di interviste che seguono, è stato necessario offrire un supporto aggiuntivo a queste famiglie per renderle più partecipi e per far sì che le comunicazioni non andassero perse, per evitare il rischio di allontanare ancora di più anche gli alunni dalla scuola. L'accresciuta difficoltà nella relazione scuola-famiglia immigrata, per la quale sono parse non funzionare le modalità standard e istituzionali di comunicazione, si conferma come una delle più diffuse e percepite fra gli intervistati che operano dentro e fuori la scuola.

Molte famiglie straniere, già prima del lockdown, non sono mai entrate con le credenziali sui registri dei propri figli, per cui anche lì ci abbiamo messo mesi per aiutarli a entrare perché non è semplice. Si è dato molto per scontato che in tutto il mondo un computer funziona uguale; invece, le famiglie straniere sono andate molto in difficoltà e abbiamo visto anche famiglie straniere che chiamavano noi come servizio di mediazione chiedendo aiuto (1, Nord, extrascuola).

La procedura più collaudata era quella del rapporto tra docente e famiglia (...) c'erano dei protocolli, c'era una modalità di comunicazione standard per tutti, insomma, con le varie circolari e tutto. Però abbiamo notato che questa modalità di comunicazione tramite sito istituzionale, tramite circolare soprattutto le famiglie straniere non le vanno a guardare periodicamente, non sono attenti insomma alla consultazione (2, Nord, scuola).

Perché laddove la scuola aveva un buon legame con la famiglia, allora si sono potute aiutare l'una con l'altra: la famiglia poteva entrare anche mandando una mail o telefonando laddove percepiva un bisogno, una difficoltà, ma laddove la comunicazione era già comunque problematica oppure mancava la fiducia reciproca, la scuola ha avuto dei muri di fronte a sé e quindi ha dovuto aggirare questo tipo di problema (6, Nord, extrascuola).

D'altro canto, i muri comunicativi e le barriere linguistiche sono molto più difficili da superare nel momento in cui la comunicazione resta solo su un piano scritto e monolingue e non c'è una possibilità di contatto e interazione diretta, per verificare la recezione e la comprensione del messaggio trasmesso. Le maggiori difficoltà nella relazione scuola-famiglia, inoltre, hanno comportato anche un peggioramento nell'apprendimento dell'italiano per gli alunni arrivati di recente nella scuola italiana: molti bambini, infatti, si sono ritrovati totalmente immersi nella lingua madre, senza una pratica lunga e diffusa dell'italiano con i coetanei, con un conseguente rallentamento se non un'assenza di significativi progressi in italiano. Tornati a scuola, è emersa chiaramente la retrocessione nella competenza linguistica ed è stato necessario attivare l'insegnamento della lingua seconda in maniera più intensiva.

Anche perché l'unico momento di italiano che avevano erano quelle tre ore, due ore, se le avevano, di italiano collegati al computer perché il resto della giornata giustamente erano immersi nella propria lingua, a casa non parlavano l'italiano. E questo lo abbiamo notato. Abbiamo rivisto a settembre bambini che sembravano neoarrivati in Italia

anche se erano già arrivati un anno prima. Anche gli apprendimenti fatti nel primo semestre di quell'anno scolastico sono andati abbastanza persi (1, Nord, extrascuola).

Connessa alla scarsità di progressi in italiano, la (quasi) completa assenza di relazioni con i pari durante il periodo del primo lockdown ha avuto effetti diversi sugli alunni con background migratorio, in termini di esperienza linguistica e possibilità di inclusione nei gruppi classe. Stare insieme ai coetanei, giocare con loro, creare delle relazioni esterne alla famiglia è un tassello fondamentale per l'inclusione di questi alunni, in contesti misti e non segregati: la pandemia ha intaccato e negato, per lungo tempo, questa chance di socializzazione.

Un'altra cosa che mi viene da pensare, soprattutto in lockdown, è che soprattutto per quanto riguarda i neoarrivati, molto importante è il contatto, la relazione, l'inclusione con gli altri. In periodo di lockdown è venuto a mancare tutto questo, a nostro avviso, ha un po' intaccato tutte le altre aree, insomma, dal punto di vista dei linguaggi, della relazione ma non perché c'è stata una volontà ma perché le condizioni, la situazione hanno limitato tanto la relazionalità e quindi l'inclusione all'interno del gruppo classe, ecco (2, Nord, scuola).

Quando poi si è rientrati a scuola, vi è stata una persistenza della distanza fisica e sociale, per necessità di sicurezza sanitaria, esperienza che ha provocato disagio e marginalizzazione tra gli studenti più in difficoltà, ad esempio coloro che non parlano bene la lingua, limitati nell'interagire e nel crearsi delle relazioni stabili. Al rientro a scuola, si sono anche verificate assenze prolungate derivanti dalla paura dei contagi da parte delle famiglie, che avrebbero comportato una quarantena familiare che, per chi ad esempio lavora senza regolare contratto, non sarebbe stato sostenibile a livello economico. Il distanziamento come misura per ridurre i contagi, inoltre, ha influenzato anche le possibilità di gestione del tempo libero fuori dalla scuola, confermando una socialità limitata anche nello sport, in oratorio o per le strade dei quartieri.

Ma c'è un problema complicatissimo perché l'integrazione ha bisogno che dentro la scuola ci sia un determinato ambiente, contesto che è stato negato e che anche ora è negato perché c'è il distanziamento, perché non si possono incontrare tra una classe e l'altra. Ma c'è il problema del rapporto con l'esterno, quindi intanto scuola-famiglia e poi il rapporto della scuola con l'esterno: la comunità locale, l'associazionismo, tante cose che sono tutti fattori decisivi per l'integrazione, chiamiamola in senso lato, non l'integrazione scolastica ma l'impadronirsi, diciamo così, del contesto. Che poi alla fine l'integrazione è questa, non è una questione solo scolastica no? La scuola è un veicolo importantissimo ma certamente se ci fosse solo la scuola e dopo non c'è lo sport, non c'è da andare in giro insieme, non c'è il campo di calcetto e non c'è l'oratorio. No, la socialità è anche questa roba qua (8, Centro, scuola).

Rispetto alla parte burocratica della vita scolastica, la barriera della lingua fra genitori e alunni con background migratorio è stata evidente, perché la compilazione di tutti i moduli, la partecipazione al registro online, alle classi virtuali, richiedeva competenze linguistiche che molti genitori non avevano ancora sviluppato, aggravando difficoltà e accrescendo l'allontanamento dal servizio scolastico pubblico delle famiglie più svantaggiate o con minori strumenti culturali. Non sempre l'allontanamento è stato volontario, ma si sono verificate incomprensioni. Alcune famiglie hanno interpretato la chiusura fisica delle scuole come un "non si va più a scuola" e non hanno poi capito che era stata attivata la modalità online.

Hanno competenze linguistiche ma non sempre tanto sofisticate da compilare moduli e molto spesso le loro famiglie non hanno completamente competenze di letto-scrittura di base perché magari hanno acquisito più un linguaggio parlato che non quello della scrittura (3, Sud, extrascuola).

La didattica a distanza, in generale, è stata percepita come una scuola di serie B e la prospettiva di insegnare un mestiere ai propri figli è sembrata più funzionale per la gestione familiare. Special-

mente nelle aree interne italiane in cui molte famiglie con background migratorio lavorano nell'agricoltura, avendo in alcuni casi anche piccole aziende agricole di proprietà, il fatto che la scuola fosse chiusa ha portato i padri a coinvolgere sempre di più i figli, soprattutto maschi, nel lavoro nei campi. Le figlie sono state sempre più coinvolte nei lavori domestici insieme alle madri, trascurando anch'esse la frequenza scolastica: l'immersione nelle famiglie e nella comunità di appartenenza è stata ampia, in molte realtà, ma ancora non è possibile prevedere quali saranno reazioni e conseguenze di queste esperienze prolungate.

Tante volte i genitori interpretavano la DAD come una scuola di serie B per cui dicevano "Va beh tanto oggi non c'è scuola, vieni ad aiutare in campo, vieni a aiutare in serra" per cui i ragazzi non frequentavano la DAD (8, Centro, scuola).

Sicuramente c'è stata una forte immersione nelle proprie comunità, dove per comunità intendiamo tutta la famiglia quindi comunità familiari, e anche con forme di comunitarismo. Per (...) le ragazze egiziane che conosco, sono stati mesi in cui l'italiano si è parlato molto poco e gli effetti possono essere diversi (...) o ciò ha spinto ad essere più comunitario di prima o invece ha portato a non poterne ancora di più di prima (13, Nord, scuola).

Infine, in alcune interviste è stato messo in evidenza che, di fronte all'emergenza sanitaria cui è conseguita una crisi socioeconomica che ha investito settori con elevate percentuali di manodopera immigrata, l'istruzione dei figli non è stata considerata una priorità o uno strumento di riscatto, ma piuttosto un ostacolo, un costo e una privazione di tempo e di possibilità di lavoro e guadagno per i ragazzi, che lasciando la scuola avrebbero potuto contribuire alla sopravvivenza quotidiana delle famiglie.

Allora, loro sono consapevoli che la scuola c'è e che bisogna andare a scuola però non è la loro priorità, nel senso che loro per i loro figli, sono persone che alcune sono da trent'anni che sono in Italia ma per esempio parlano la loro lingua perché loro sono venuti qui per lavorare, per guadagnare, per mettere un po' di soldi da parte, per mandare i soldi in patria (...) però hanno questo tipo di mentalità e proiettano, poiché alcuni qui sono piccoli proprietari e lo sono diventati nel tempo, proiettano questo desiderio, questo sforzo sui figli per cui loro hanno disegnato il loro futuro che assomiglia un po' al loro presente o al loro passato. Per cui la scuola non è vista come strumento di riscatto, è vista un po' come un ostacolo (8, Centro, scuola).

4. Le risposte di scuola ed extrascuola alle sfide poste dalla pandemia

Le iniziative intraprese sia dalla scuola sia da tutto il mondo del privato sociale sono state molte e diverse tra loro. La prima e più diffusa soluzione è stata quella del reperimento e distribuzione di computer, tablet e device di ogni tipo per compensare alla mancanza di molte famiglie di risorse prettamente materiali, attraverso un'azione che ha coinvolto indistintamente famiglie italiane e straniere, anche con l'impegno volontario dei comitati genitori. Per quanto riguarda invece, nello specifico, le famiglie con background migratorio gli interventi sono stati più specifici. In primo luogo, per andare a colmare quella distanza tra la scuola e la famiglia, molte associazioni attive sul territorio italiano si sono adoperate per fare da ponte e hanno cercato di rintracciare le famiglie, utilizzando reti informali di genitori o di mamme oppure associazioni di genitori.

Il comitato genitori ha organizzato una raccolta di soldi da parte di tutti i genitori della scuola per acquistare delle SIM da dare a chi non avesse la connessione e in tutto ciò è stato fondamentale il lavoro degli insegnanti di conoscenza e rapporto con le proprie classi, i propri alunni e quindi tutte le segnalazioni di bisogno, a partire dal tablet per arrivare poi a bisogni anche più complessi perché per molte famiglie è stata attivata la consegna dei pacchi alimentari da parte delle associazioni del territorio (Webinar ISMU, 2021).

Le risorse del nostro percorso sono le mamme che sanno parlare bene, sono a livello un pochino più alto e quindi hanno una padronanza dell'italiano e anche della lingua madre. Quindi tantissime volte è capitato di chiedere a una mamma di chiamare lei una famiglia indiana o del Bangladesh (...) chiamano loro, poi le chiamo io (6, Nord, extrascuola).

Gli insegnanti, poi, hanno utilizzato canali di comunicazione informali, per avvicinarsi alle famiglie in difficoltà e per recuperare quegli alunni che con l'attivazione della DAD rischiavano di andare dispersi.

Il ruolo dell'insegnante non si è potuto limitare all'erogazione della didattica ma anche appunto per esempio a essere attivatore di capitale sociale, un insegnante progettista, un insegnante attento alla situazione didattica di ciascun alunno. Ci sono state anche situazioni in cui l'insegnante si è fatta promotrice di inserire le famiglie più in difficoltà nel gruppo WhatsApp delle mamme. Forme di questo tipo che chiaramente hanno avuto un ruolo significativo. Così come ci sono state delle situazioni in cui, seppur con fatica, passato il primo spaesamento, ci sono state delle forme (...) non so, molti doposcuola, che non potevano essere più attivi, sono passati a una forma di tutoraggio a distanza (13, Nord, scuola).

Rintracciare queste famiglie è stata un'attività fondamentale per impedire una dispersione scolastica eccessiva di questi studenti: in sintesi, era necessario colmare un vuoto che si era andato a creare allo scoppio della pandemia e con la chiusura delle scuole. E se la scuola da sola non riusciva a rimettere insieme tutti i pezzi, l'associazionismo attivo sul territorio è intervenuto in supporto.

Recuperare significa rintracciarli, stabilire una relazione, una comunicazione tecnologica, all'inizio si usava molto WhatsApp. WhatsApp è stato lo strumento che ha salvato tutti quanti (...) che ha consentito di riallacciare la comunicazione, e poi tramite WhatsApp con altri programmi, con Meet, con Teams, fondamentalmente con Meet perché credo che Google abbia una popolarità maggiore, soprattutto tra gli stranieri, rispetto a Teams (15, Nord, scuola).

Quindi anche in quel momento ci siamo dette come andare avanti e abbiamo voluto dire che dovevamo esserci e l'unica cosa che potevamo fare era raggiungerle telefonicamente o tramite e-mail. E cosa abbiamo fatto? Abbiamo contattato tutte e 55 le mamme e c'è stato l'entusiasmo che c'è stato da parte di tutte e c'è stata la risposta di 35 mamme disposte a fare la didattica a distanza. Quindi un numero altissimo che abbiamo detto che veramente è una risposta che ti dà una gioia profonda. Vuol dire che comunque vogliamo esserci, vogliamo fare, vogliamo sfidare questo tempo, vogliamo sfidarlo chiedendoci cosa possiamo fare insieme e non da sole (6, Nord, extrascuola).

Una volta rintracciate, si è capito che le famiglie avevano bisogno di un supporto nella gestione del rapporto con la scuola, soprattutto nella burocrazia, che con la pandemia era passata tutta online. Quindi alcune realtà hanno iniziato ad attivare degli sportelli di supporto alla compilazione di tutta la documentazione e nello scambio con l'istituzione scolastica.

Abbiamo cercato di dare supporto alle famiglie per andare a facilitare questo scambio e questa compilazione di questa documentazione; abbiamo cercato, in qualche modo, di andare a fare, alla luce anche della condivisione di alcuni dati che le scuole ci fornivano, di andare a rintracciare quei beneficiari che, ormai definiti dispersi digitali perché non si collegavano durante la DAD, se si collegavano, le loro connessioni non consentivano una qualità della relazione educativa (...) noi ci siamo trovati ad avere, da diversi altri questionari che abbiamo somministrato in progetti diversi o telefonate, e cercando anche di capire quale era lo stato dell'arte, il 70% di persone non ha mai avuto un computer, non lo ha mai saputo usare (3, Sud, extrascuola).

Sono stati poi anche attivati dei comitati ad hoc, straordinari, come sono stati definiti dagli intervistati, che hanno cercato di costruire una "didattica solidale", una collaborazione tra tutte le parti coinvolte: scuola, famiglia, privato sociale. Questo ha permesso di intercettare meglio i problemi che gli alunni svantaggiati stavano vivendo e trovare soluzioni concrete.

È evidente come il periodo di pandemia abbia alimentato un rapporto e una collaborazione sempre più stretta tra la scuola e le associazioni, enti, cooperative che lavoravano sul territorio con le famiglie straniere. In molti casi, prima che la scuola si attivasse e prima che la scuola mettesse in

atto azioni di supporto, è stato il mondo del privato sociale a farsi carico delle problematiche che le famiglie stavano vivendo.

Per cui questa volontà comune ci ha permesso di attivare dei comitati straordinari, chiamiamoli così, che hanno anche visto mettere insieme il lavoro di più progetti per cercare di trovare delle soluzioni. Delle soluzioni che, relativamente al mondo della scuola, potessero da una parte supportare le scuole nel tentativo di ritrovare gli studenti e le studentesse che in quel momento non erano più rintracciabili, in questa percentuale di studenti e studentesse non solo io considero una buona parte, direi il 70%, di studenti con background migratorio ma metterei anche di supportare un buon 30% di abitanti dei quartieri, in cui erano le scuole (...) Questa città (...) come sai è una anche una città segnata molto fortemente da una buona base di povertà materiale ed educativa a cui la pandemia, diciamo, ha aggiunto un ulteriore livello di complessità. In quell'occasione noi ci siamo trovati a seguire, all'interno delle scuole, con i dirigenti e i loro amministrativi, anche una sorta di tentativo di recupero telefonico, andando anche quando possibile in base alle zone a cercare attraverso i loro indirizzi i ragazzi e le ragazze che non riuscivano a collegarsi (3, Sud, extrascuola).

Nell'ambito delle attività promosse dal terzo settore, è stata realizzata anche quella che un intervistato definisce la cosiddetta "DAD assistita", una didattica a distanza in spazi collettivi offerti dalle organizzazioni, cercando di rispondere alle esigenze degli studenti in difficoltà, per incoraggiarli a collegarsi alle lezioni, per motivarli, per stimolarli a fare domande e a tenersi agganciati all'esperienza scolastica, senza lasciarsi andare all'abbandono.

È stata la DAD solidale. Si era diffusa molto quell'idea (...) è una versione tutta nostra, nel senso di dare un aiuto, una solidarietà di quartiere tra famiglie. Mi è venuto in mente che noi effettivamente potevamo proporre il modello con una DAD solidale, intendendo con questo l'attivazione di quelle reti, di quelle alleanze che non potevano più lavorare (...). Allora tutti questi soggetti che erano proprio legati all'amministrazione comunale che avevano con noi una committenza, prima rivolgendomi ai nostri e poi allargando con un avviso a tutti gli altri ho detto: "Perché non trasformiamo? Aprite i vostri luoghi, i vostri spazi e accogliete quei bambini e quei ragazzi che a casa o nei loro contesti non riescono a viverci la scuola come DAD e aiutiamoli" (12, Sud, extrascuola).

E poi (...) didattica a distanza assistita in presenza. Questa azione (...) ce l'hanno suggerita proprio i ragazzi e le ragazze, soprattutto quelle delle scuole secondarie di secondo grado che sappiamo bene hanno vissuto questa dimensione della DAD intensamente e per periodi molto lunghi; a partire da novembre i ragazzi hanno cominciato proprio a riportarci, raccontarci una grande difficoltà a seguire la scuola da remoto, la loro motivazione era continuamente in bilico, continuamente minata soprattutto per quelli che presentavano la difficoltà linguistica per cui la DAD diventava proprio una tortura a cui non riuscivano più neanche ad attribuire un senso, non riuscivano più a dare il senso alla scuola da remoto. E allora così nasce questa idea di riunire una quindicina di ragazzi, quelli che avevamo visto più difficoltà, in una sala della nostra cooperativa attrezzata di dispositivi e connessioni e lì ci siamo affiancati a loro in questi faticosissimi collegamenti alle classi virtuali, 6/7 ore al giorno con pochissime pause e un forsennato passaggio da una materia all'altra. Questo nostro essere al loro fianco in quel momento era proprio finalizzato per esempio a rispondere a domande che i ragazzi non avevano proprio più nemmeno il coraggio di porre agli insegnanti, quel "prof. non ho capito" non lo dicevano più, era finalizzato ad esplicitare quei passaggi di lezioni troppo complicate ma soprattutto era finalizzato ad incoraggiarli, a tenere quei microfoni accesi, quelle telecamere accese, a partecipare e a rendersi visibili; un affiancamento che i ragazzi e le famiglie hanno chiesto con forza e anche con grandissima consapevolezza per uscire di casa innanzitutto, per poter incontrare i loro pari e anche altri adulti di riferimento, per poter avere degli spazi, degli strumenti adeguati, ma soprattutto per non cedere alla tentazione dell'abbandono scolastico e più in generale per non cedere al riantamento e alla solitudine (Webinar ISMU, 2021).

Affinché le famiglie in difficoltà e i loro figli venissero ascoltati e le loro esigenze venissero prese in considerazione, si sono identificate proposte e iniziative per affrontare i problemi, con il supporto di enti impegnati a vari livelli territoriali.

Quando è stato possibile sono stati attivati dei doposcuola o delle attività in presenza sia per supportare le famiglie in difficoltà nella DAD; quindi, per esempio offrendo un luogo con una connessione, organizzando i pulmini per andare a prendere gli alunni e portarli a scuola in sicurezza; ma anche per creare dei momenti di socialità dal vivo e riparare a quella mancanza di relazione che la pandemia ha dovuto creare per esigenze sanitarie. Anche in questo ultimo caso sono state

le associazioni che hanno messo a disposizione i propri spazi, le proprie risorse, i propri mezzi per andare in supporto alla scuola in modo complementare ad essa.

Per cui è stato prioritario nell'anno scolastico 2020/21 attivare un percorso di doposcuola da subito, da settembre, con un numero che siamo riusciti a gestire di 18 ragazzi, tutti tunisini dagli 11 ai 20 anni, quindi abbiamo preso diciamo scuole medie, scuole superiori e anche una bambina delle scuole elementari. E abbiamo attivato un percorso di doposcuola (8, Centro, scuola).

Quello che abbiamo fatto come associazione è cercare di fare delle attività nei parchi (...) abbiamo cercato di creare con questo progetto delle attività educative all'aperto, nei limiti dei protocolli (...) abbiamo cercato di fare dei gruppi per fare i compiti insieme, dei laboratori di storia e poi anche dei giochi di gruppi, un po' di sport. Nei limiti di quello che si poteva fare, siamo stati sempre attivi in modo da far incontrare i bambini e cercare di non escludere completamente (18, Centro, extrascuola).

Specifiche attività e soluzioni sono state messe in campo per dare continuità all'insegnamento della lingua italiana, in particolare per gli alunni neoarrivati, attraverso risorse interne ed esterne al collegio docenti, per consentire una personalizzazione della didattica resa difficile durante la fase della DAD, che non consentiva di rimodulare sulla base dei livelli di competenza linguistica degli alunni, e anche per potenziare gli studenti nella transizione tra il primo e secondo ciclo di istruzione.

Con le risorse interne al collegio docenti abbiamo utilizzato ore di recupero di alcuni docenti per fare dei pacchetti di intervento sugli alunni più fragili, gli alunni NAI oppure gli alunni con bisogni educativi speciali e diversi hanno potuto usufruire di pacchetti anche corposi di sostegno da parte di docenti della scuola e questo è stato fondamentale (Webinar ISMU, 2021).

Grazie alle risorse esterne di un progetto, l'IC ha attivato dei corsi di italiano, di potenziamento di italiano come seconda lingua per quegli alunni con un'origine straniera in uscita dalla scuola media quindi pronti ad affrontare una scuola superiore che necessitavano di un potenziamento linguistico (...) il progetto è andato avanti e (...) tuttora ci dà la possibilità di intervenire su gruppi di alunni che hanno questo background migratorio per rafforzare le competenze linguistiche proprio nell'ottica di evitare o per lo meno di limitare il fatto che poi gli studenti stranieri non si iscrivono ai licei o ai tecnici ecco. Ecco questo è proprio il senso di questo tipo di intervento (Webinar ISMU, 2021).

Sul fronte dell'aiuto compiti, figure diverse (insegnanti, educatori, mediatori interculturali, peer tutor, mentore a distanza, coinvolti attraverso reti associative), in stretta collaborazione tra scuola ed extrascuola, sono state coinvolte nel contesto di emergenza per sostenere studenti e famiglie immigrate, anche per mitigare il senso di isolamento vissuto.

Il supporto oltre agli insegnanti e all'attività degli educatori e dei mediatori interculturali, che comunque hanno aiutato la scuola a cercare di recuperare quegli alunni che faticosamente seguivano DAD o non la seguivano, per fortuna anche alcune delle attività dell'associazione, fra cui l'aiuto compiti per i ragazzi della scuola media, hanno potuto proseguire online (...) non essendo possibile organizzare in presenza nell'extrascuola con classi miste si è creata una forte sinergia fra gli insegnanti e un gruppo di circa 30 volontari dell'associazione per supportare da remoto gli alunni con più difficoltà con i compiti, altre importanti attività, come lo spazio socialità e corsi di italiano per gli adulti, sono continuate online anche se con un numero inferiore di iscritti rispetto agli altri anni proprio per la fatica, proprio perché non tutti riuscivano a collegarsi (...) sono state messe a disposizione degli insegnanti e delle famiglie una gran varietà di video-letture anche in lingua tramite un canale YouTube chiuso protetto e creato apposta. Quindi la rete di sinergie che la scuola ha costruito negli anni con le associazioni del quartiere è stata molto molto importante in questo contesto di emergenza (Webinar ISMU, 2021).

A livello nazionale abbiamo chiesto agli attivisti, agli associati, di dare la propria disponibilità di tempo per poter supportare a distanza dei ragazzi e delle ragazze; nella stessa maniera è stato fatto un lavoro più locale dalle associazioni che hanno offerto "mentoring a distanza" (...) abbiamo chiesto la disponibilità a persone che avessero almeno la padronanza di due lingue, lingue che potessero corrispondere alle richieste delle famiglie; soprattutto universitari, perché si potesse innanzitutto attivare un supporto didattico, per aiutare i minori ma aiutare anche le famiglie; perché si potesse avviare una relazione educativa (...) è stata sicuramente un'esperienza necessaria per mitigare quel senso di isolamento vissuto da alcune famiglie (Webinar ISMU, 2021).

Ci sono state attività legate anche all'educazione, il fatto di aprire uno spazio dove raccontare ai bambini o leggere delle storie, dove fare delle gite virtuali (...). Sono stati coinvolti diversi mediatori linguistici e culturali perché alcune famiglie per la prima volta si sono dovute interfacciare con quegli strumenti digitali, magari li hanno sempre avuti ma non li hanno mai usati, a partire dal registro elettronico (...) finché si poteva vedere un voto con una app sempre con il supporto dei figli, ok, però nel momento in cui erano loro che dovevano condurre e cercare di dare direttive ai figli perché potessero, come dire, proseguire nel loro percorso e perdere il meno possibile, anche loro hanno dimostrato grande necessità di supporto nella gestione degli strumenti digitali e anche nella relazione coi figli (...) questa situazione ha spinto i gruppi familiari a scoprire le difficoltà di un genitore a gestire un figlio o una figlia che sia un bambino o un adolescente all'interno di una casa (Webinar ISMU, 2021).

5. Per un bilancio dell'inclusione scolastica nei contesti multiculturali

L'ultimo approfondimento, ancora basato sui dati provenienti dalla ricerca qualitativa sull'impatto della pandemia sui contesti formativi multiculturali, si propone di realizzare un bilancio sul modello inclusivo e interculturale adottato dalle scuole italiane. "Guardando all'inclusione degli alunni con background migratorio, se si volesse fare un bilancio di questi ultimi anni, la situazione è rimasta uguale a prima della pandemia, oppure è migliorata o peggiorata?". L'ipotesi, verificata con i nostri testimoni privilegiati, è che la pandemia abbia rappresentato un grande rischio di retrocessione rispetto ai traguardi raggiunti in un ventennio sul fronte dell'inclusione degli alunni di origine immigrata in Italia.

La maggioranza degli intervistati sostiene che la pandemia ha causato un peggioramento nell'inclusione degli alunni con background migratorio. L'assente o il limitato contatto tra docenti, classe e studenti ha segnato sia i docenti nella loro professionalità, sia gli studenti nella loro socialità e nelle motivazioni allo studio, causando stress, pressione e stanchezza, che hanno portato a trascurare i bisogni specifici dei bambini di origine immigrata. Come sottolineato dagli intervistati, l'inclusione è infatti un lungo lavoro che ha bisogno di tempi dilatati, pazienza, incontri tra operatori, generosità e capacità di accoglienza, continuità, apertura e flessibilità; aspetti e dimensioni cruciali che invece sono stati messi in discussione dalle discontinuità provocate dalla pandemia, sotto attacco in una scuola chiusa, rigida, in cui si è sospesa la possibilità di muoversi, mescolarsi, condividere, lavorare in gruppo. Così come sono stati sospesi i progetti e le entrate di operatori dall'esterno, ovvero la presenza di tirocinanti, di educatori esterni, di attività extracurricolari che, in molti casi, hanno penalizzato proprio gli studenti non italo-foni per i quali lavorare su linguaggi altri (oltre all'italiano), come la pittura, la danza, la musica, il teatro, ecc. era fondamentale nel processo e nel progetto di inclusione.

Avendo messo la DAD e questi tre anni la scuola sotto forte stress, l'inclusione è andata un po' meno perché la frase che io più sento è: "Non riesco più a stare dietro a lui", cioè al bambino straniero. Per cui diciamo mentre anni fa c'era molto più fervore e ci si faceva più in quattro, c'era più entusiasmo. E adesso (...) vedo molta stanchezza, per cui secondo me abbiamo fatto un passettino indietro. Ma non come progettualità ma come atteggiamento da parte di tutte le persone che si occupano di (...) cioè di noi stessi, non dico solo la scuola (...) la gente è così stanca e stressata che l'inclusione è più difficile perché non c'è la pazienza (1, Nord, extrascuola).

La situazione è sicuramente peggiorata perché le azioni di integrazione, di inclusione hanno bisogno di tempo per parlarsi, per trovarsi tra operatori diversi, per non essere sotto lo stress perché non puoi avere uno studente in più perché se no non ci sta. Bisogna essere un minimo generosi (...). Tutte queste attività per l'integrazione hanno bisogno di una scuola flessibile, aperta, che non si scandalizza se arrivano uno o due in più, che è in grado di attivare un laboratorio alla bisogna (...). Naturalmente poi quando la scuola è sotto stress mancano gli insegnanti, sono arrivati i supplenti, c'è stata anche più discontinuità legata alla pandemia e, sicuramente, tutte queste cose qui hanno avuto degli effetti negativi (8, Centro, scuola).

Abbiamo convissuto con una certa rigidità, quindi le classi hanno sicuramente costruito un ambiente molto chiuso all'interno. Tu prova a pensare che non c'è la possibilità di mescolarsi, di condividere, per cui abbiamo perso la metodologia del lavoro di gruppo, abbiamo perso lo scambio con le altre classi (23, Nord, scuola).

Un passetto indietro purtroppo perché anche il fatto che, per un lungo periodo, non sono potuti andare per esempio i tirocinanti dell'università a scuola, le persone esterne che aiutavano per L2. È stato tutto bloccato, i progetti e queste sono tutte attività educative che aiutano. Il teatro è stato fermato. Sono tutte attività educative che insomma aiutano gli studenti e che sono state sospese. I cosiddetti linguaggi altri, come dice la scuola, gli studenti magari non hanno padronanza dell'italiano però possono esprimersi con la pittura, con la danza, con la musica, con il teatro. E questo purtroppo è stato penalizzato (18, Centro, extrascuola).

Nel complesso, le fasce deboli e i più poveri hanno pagato maggiormente gli effetti della pandemia, come evidenzia l'indebolirsi di varie forme di welfare in cui gli ultimi, i "senza residenza", fra cui gli stranieri rappresentano una fascia ampia, sono stati esclusi da sussidi di vario genere: anche nella scuola sono emerse con più forza le tensioni classiste/elitarie e democratiche, con la costituzione di ambienti fortemente monoculturali e omogenei, socialmente prodotti dal distanziamento volto ad evitare il diffondersi del contagio.

Rispetto al tema dell'inclusione delle fasce più deboli, più fragili delle nostre città è stato sicuramente un passo indietro (...) dal sussidio, i buoni alimentari, eccetera in molte amministrazioni italiane sono stati esclusi proprio coloro che non avevano una residenza (...) insomma abbiamo escluso una fascia molto significativa. (...) è stato fatto un passo indietro da questo punto di vista, quindi dal punto di vista dei più poveri. In questo caso la scuola classista, la scuola moderna ha delle tensioni classiste come ha delle tensioni democratiche al suo interno ma sicuramente, come in generale in tutti i momenti di crisi, dei momenti di arretramento delle forme diverse di welfare. Si sono fatti dei passi indietro anche perché il distanziamento sociale ha spinto tutti a stare in situazioni più di mono-qualcosa, mono-etniche, mono-religiose (13, Nord, scuola).

Inoltre, si ribadisce che nella scuola i privilegi sono aumentati per i privilegiati, mentre gli alunni di origine popolare hanno peggiorato di molto la loro situazione. Ciò si è verificato per i bambini e le bambine con bisogni educativi speciali per i quali la scuola rappresenta l'alternativa alla famiglia in difficoltà, che però non è riuscita ad offrire ciò che nella norma potrebbe offrire a causa delle poche risorse e poche relazioni con il territorio (sport, parco, cinema, piscina, ecc.). La scuola chiusa ha diminuito la già scarsa frequenza di attività extrascolastiche che favoriscono la crescita dei minori e l'inclusione nei loro contesti di appartenenza. La povertà educativa si è poi allargata a una "povertà di esperienze" che ha colpito le nuove generazioni che, per quasi tre anni, si sono trovate a non vivere una serie di riti di passaggio (relazione con compagni di banco, feste dei 18 anni, gite dell'ultimo anno, i primi approcci affettivi, ecc.).

Io credo che abbiamo molto peggiorato la concezione di inclusività: chi prima aveva alcuni privilegi continua ad averli, chi non ne aveva ne ha ancora meno. Ha aggravato molto la situazione di alcuni studenti con background migratorio, che siano studenti degli strati popolari, hanno aggravato molto la situazione (...) sicuramente c'è stato un grosso peggioramento (17, Nord, scuola).

Secondo me si è accentuato il divario tra i ricchi, diciamo anche solo di competenze, e i poveri (...) (gli studenti) hanno fatto molta fatica perché si è perso il contatto (...) non hanno un compagno di banco, sono separati a un metro. Anche alcuni momenti rituali, il compleanno o anche il diciottesimo che di solito è il compleanno importante che si fa con i compagni di classe, la gita, la gita dell'ultimo anno (...) cioè sono venuti a mancare una serie di rituali anche e questa cosa pesa molto sui ragazzi e non solo su quelli che normalmente chiamiamo della povertà educativa. Cioè il concetto di povertà educativa secondo me si è allargato molto perché noi oggi abbiamo ragazzi che possono anche appartenere a famiglie benestanti dal punto di vista economico ma sono poveri di esperienze, di contatti. Capisci che queste cose che ti mancano per due anni scolastici consecutivi a quell'età non le recuperi più. La gita dell'ultimo anno non la recuperi più, il diciottesimo o il compleanno fatto in casa non lo recuperi più. Il compagno di banco che è quello con cui magari scambiavi i compiti o facevi confidenze, la ricreazione che devi fare seduto al posto e che non puoi farla girando per il cortile o parlando (...) queste cose le hai perse. Ma anche i primi amori, il bacetto con la fidanzata. Questo a scuola non lo puoi fare più (9, Sud, extrascuola).

Soffermandosi sulla retrocessione causata dalla pandemia sul fronte dell'inclusione, alcuni intervistati mettono in luce che la chiusura scolastica e il distanziamento sociale hanno frenato il processo di inclusione delle prime e seconde generazioni, soprattutto nella fase di rielaborazione delle appartenenze e di costruzione dell'identità tra famiglia e scuola, dato il ritiro nello spazio domestico. Si sono anche accentuate tendenze verso la separazione tra gruppi diversi, dal momento che è venuta meno la possibilità di mischiarsi fra alunni portatori di diversità e differenze, favorita dalla co-presenza nelle stesse classi e supportata dall'azione degli insegnanti. Si sono evidenziati anche trend di ghettizzazione, connessi all'offerta aggiuntiva di supporto agli studenti con background migratorio. Diversi minori, percepiti come neoarrivati, hanno rifiutato di partecipare a corsi di potenziamento linguistico pomeridiano, per evitare l'etichettamento come stranieri, non avendo neanche la piena consapevolezza delle proprie lacune in termini di apprendimento.

Tanti studenti e tanti di seconda generazione vivono un po' un doppio modo. Per cui a scuola, nella comunità dei compagni e dei pari, si sentono in un certo modo, poi all'interno delle famiglie e della comunità di provenienze hanno le loro fatiche e il fatto di ritirarsi dal mondo esterno, rappresentato dalla scuola, sicuramente non ha facilitato il processo di inclusione, mantenendo le proprie identità, perché è chiaro che l'inclusione in questo caso non significa spogliarsi della propria appartenenza e della propria identità, ma sentirsi parte anche di un altro gruppo. Chiaramente questo momento non ha facilitato questo percorso (10, Centro, scuola).

Uno si incontra per affinità (...) è una persona curiosa e allora sei tu come scuola che chiedi ma se no è difficile, si vive in mondi paralleli. Allora se non interviene la scuola con delle forzature, che per me è studiare storia allora voi dovete vedervi, dovete ripetere e studiare che so questa civiltà piuttosto che quell'altra, insomma se non è la scuola che interviene con delle richieste precise e direttive su chi deve incontrare chi, non si riesce (4, Centro, scuola).

Io ho una collega che sta lavorando a un progetto con i neoarrivati in Italia e lei mi dice che questi ragazzi, è una sua ipotesi, si sentono un po' ghettizzati e quindi tendono a non andare al corso perché a volte sono etichettati come i neoarrivati in Italia ma in realtà parlano piuttosto bene, hanno fatto tutte le scuole in Italia (...) insomma non la vedono come un'opportunità che ci sia un corso pomeridiano di potenziamento, lo stanno disertando (...). Probabilmente perché non ritengono che hanno bisogno di un potenziamento e questo significa comunque che non sono chiare le loro lacune (...) se non lo fanno è perché forse non hanno abbastanza chiara la consapevolezza. Per cui secondo me c'è un grosso problema in Italia, per lo meno al Sud: i ragazzi non sono integrati dal punto di vista scolastico, magari lo sono con gli amici parlano anche nel dialetto locale, escono insieme, si dividono le cose però in classe vengono un pochino ghettizzati (5, Sud, extrascuola).

Alcuni intervistati sostengono che la situazione è rimasta sostanzialmente uguale nel tempo. La sensibilità e l'attenzione nei confronti dell'inclusione è rimasta costante; nonostante la situazione le pratiche didattiche sono andate avanti e non è aumentata significativamente la quota di alunni con background migratorio in difficoltà.

Se devo dire che abbiamo fatto un passo indietro dal punto di vista della sensibilità nei confronti di questi temi no, anzi secondo me si è mantenuta la stessa sensibilità. Chiaro che i risultati non sono uguali a quelli della presenza, ma quello è uguale insomma per tutti, per tutta la vita scolastica in toto. E magari per i casi più svantaggiati è chiaro che magari la forbice si è allargata un po' però non per pigrizia, per malafede insomma andiamo avanti disinteressandoci di quella fascia, ma perché la situazione era quella. Però secondo me la sensibilità e l'attenzione è rimasta uguale (2, Nord, scuola).

Penso che siamo in questo momento fermi. Si stanno continuando le pratiche che già erano state messe in campo però con uno sguardo diverso, con una lente diversa (14, Centro, scuola).

Non penso a un peggioramento perché comunque la scuola, i prof, sono sensibili al tema, quindi non vedo un peggioramento (21, Nord, scuola).

Eeeeh, quindi passato il primo momento di panico in cui pensavamo che le difficoltà che incontravamo potessero mettere questi bambini in una condizione di allontanamento, la percentuale di bambini che comunque fanno fatica (...) è rimasta uguale nell'arco dei due anni, teniamo conto che è un periodo abbastanza lungo (23, Nord, scuola).

Nella fase di sospensione e, talvolta, di immobilità vissuta dall'istituzione scuola durante il Covid, si sono verificati anche processi di natura ambivalente. Sono emerse consapevolezze sulle difficili condizioni materiali di vita dei ragazzi, rispetto alle perdite di apprendimento e alla povertà relazionale; è emersa la capacità di affrontare l'emergenza con una didattica più flessibile mentre gli studenti hanno compreso maggiormente l'importanza e l'utilità della scuola che davano per scontate. D'altro canto, le trasformazioni istituzionali e organizzative hanno tardato ad arrivare, le istituzioni sono rimaste indietro rispetto alle trasformazioni e ai cambiamenti sociali, non si è avanzato nelle metodologie da utilizzare nelle classi multiculturali.

Bah, la situazione è migliorata o peggiorata? Beh, allora da un certo punto di vista, rispetto alla didattica, secondo me, è migliorata (...) si è diventati più sensibili a una serie di aspetti (...) alle condizioni materiali di esistenza perché molto spesso questi collegamenti in DAD sono stati uno shock (...) si sentivano i suoni di una casa entrare dentro quella vita molto di più e quindi può essere anche sgradevole. Quindi secondo me, da un certo punto di vista, si sono acquisite una serie di cose dalle quali non si torna indietro; dall'altro non lo so (...) alcune cose andrebbero accompagnate, come dire, da delle trasformazioni a livello istituzionale che non mi sembra arriveranno (...). La nostra società sta diventando multiculturale, anzi lo è già, e non è possibile che la scuola sia così indietro rispetto alle trasformazioni sociali (16, Nord, extrascuola).

Sicuramente da una parte la realtà è peggiorata perché molti alunni si sono persi dei pezzi precedenti e quindi il peggioramento è evidente. Questo si ripercuote in generale sia sull'apprendimento e sia sulla relazione, però è soggettivo. Dall'altra parte è migliorata la consapevolezza che c'è la necessità di dover trovare un sistema più organizzato perché se capitasse un'altra volta bisogna essere pronti e con maggiore consapevolezza. C'è stato un aspetto positivo per i ragazzi perché comunque in qualche modo hanno capito che la scuola gli serve, è importante ed è utile (22, Nord, scuola).

Io credo che proprio il mondo della scuola abbia sviluppato delle competenze per affrontare l'emergenza, che possa portare facilmente una flessibilità della didattica (...) se devo dare una risposta netta alla tua domanda ti dico che siamo fermi sul tema delle metodologie nelle classi multiculturali da prima e adesso non c'è nulla; siamo avanti rispetto a un approccio più flessibile all'emergenza, ecco (3, Sud, extrascuola).

Una parte consistente di intervistati, infine, individua anche acquisizioni che si sono ottenute, nonostante e forse grazie al tempo pandemico. In particolare, sul fronte scuola-famiglia, laddove erano attivi comitati e associazioni genitori consolidate, sono state portate avanti molte iniziative di solidarietà in rete, per sostenere, con pacchi alimentari, vestiti, libri, materiale scolastico e aiuti economici, famiglie che avevano perso il lavoro o madri sole rimaste a casa per lavoro sospeso come badanti o colf, oppure anche numerosi nuclei familiari con minori insediati in stabili occupati. In questa fase di ampio cambiamento, pur nelle difficoltà della consueta distanza di comunicazione scuola-famiglia, in alcuni contesti particolarmente attivi si è assistito a una partecipazione sempre più ampia di alcuni genitori stranieri che si sono candidati come rappresentanti di classe oppure nel consiglio di istituto, alla luce di un coinvolgimento ampio nelle attività della scuola e di una relazione di fiducia costruita nel tempo con l'istituzione. Anche sul fronte degli studenti, come racconta il presidente di una consulta studentesca, molte associazioni si sono attivate per chiedere e vigilare sull'inclusività degli ambienti dentro e fuori la scuola, con un impegno organizzato e cercando di coinvolgere i singoli studenti.

L'Associazione Genitori nella nostra scuola è un valore enorme perché crea tutte queste attività, eventi che riescono a coinvolgere (...) per cui entrare nel cortile della scuola si trovano veramente tutti i genitori di tutte le nazionalità perché sono eventi che attirano la presenza di tutti (...) per esempio, siamo molto orgogliosi come scuola perché quest'anno per la prima volta al consiglio di istituto, non era mai successo prima, ancora dobbiamo fare le elezioni ma sicuramente verranno eletti, si sono candidati genitori dalle Filippine, dallo Sri Lanka, questa è la prima volta in assoluto (...) noi come scuola sull'intercultura abbiamo lavorato in milioni di modi, le università sono venute da noi a documentare, a prendere nota di quelli che erano i percorsi che abbiamo fatto. Quindi voglio dire, c'è un lavoro di quasi 20 anni dalla scuola ma anche da parte delle famiglie che ormai sanno che se vengono in questa scuola si devono mettere un po' in gioco (4, Centro, scuola).

La scuola, comunque, un po' è protagonista di questa rivoluzione scolastica, è capofila perché il fatto di dare fiducia alle famiglie, se uno dà fiducia raccoglie fiducia. È una relazione positiva. Fa tante iniziative dove cerca di coinvolgere i genitori. Per esempio, fino alla pandemia c'era il gruppo di teatro delle mamme che veniva fatto alla mattina in orario scolastico. Preparavano delle storie, delle favole dei loro Paesi e poi facevano degli spettacoli, dei racconti per i bambini delle classi. E anche i figli che vedevano le mamme protagoniste, mamme attive, mamme che in cortile venivano riconosciute come attrici e gli facevano i complimenti, anche questo gruppo di teatro sociale ha avuto una funzione inclusiva (18, Centro, extrascuola).

Tantissime associazioni studentesche, organizzazioni, realtà si stanno muovendo per garantire l'inclusività a scuola e fuori da scuola, quindi in assemblee fuori da scuola, ritrovi che adesso possono avvenire online, ma che comunque avvengono. Manifestazioni, piazza, cose del genere. Anche noi studenti spesso a scuola non troviamo quello che vorremmo poi cerchiamo di ricrearlo fuori (...) bisognerebbe cambiare qualcosa. Cerchiamo di farlo in consulta, ma non è abbastanza e quindi bisogna partire da più in alto, secondo me, e coinvolgendo tutti gli studenti (17, Nord, scuola).

Anche gli insegnanti hanno imparato nuove strategie e nuove modalità di lavoro da adottare con gli studenti di origine immigrata, comprendendo che la didattica va modificata e riformata anche in tempi "normali": una situazione di emergenza affrontata con lo spirito di trovare delle soluzioni e cercare occasioni per insegnare in modo diverso ha portato beneficio ad alunni "diversi", cambiati profondamente dall'esperienza di quanto avvenuto. La maggiore flessibilità nei gruppi classe e negli orari, gruppi più piccoli e compresenze, sperimentate in pandemia, hanno portato ad esempio a una gestione più attenta ai bisogni dei singoli studenti, facilitando la possibilità di espressione, accogliendo le richieste di chiarimento e approfondimento, favorendo il dialogo, attraverso un lavoro complessivo in direzione di una sempre più ampia inclusione per tutti, ciascuno con le sue caratteristiche, nel gruppo classe. Ad esempio, intere classi con numeri elevati di studenti con background migratorio, soprattutto le prime nelle scuole secondarie, sono state considerate classi BES e quindi coinvolte in attività in presenza, con laboratori e occasioni di praticare la lingua italiana per non perdere il contatto tra docenti e alunni. Sul fronte delle valutazioni, ad esempio, si sono provati nuovi modi, oltre alle domande "più banali" (così sostiene un testimone privilegiato) rivolte durante le interrogazioni, per valutare la maturazione complessiva degli alunni con un'osservazione più ampia delle interazioni in video, della partecipazione e delle capacità apprese pur a fronte di disagi e difficoltà. L'auspicio degli intervistati è di far tesoro di quanto sperimentato nel ritorno alla normalità, senza dimenticare lezioni apprese durante la fase pandemica: cogliere i frutti del potenziamento e delle sperimentazioni della cultura digitale-tecnologica dentro la scuola, ad esempio, per una spinta verso un modello educativo in ottica laboratoriale e di lavoro di gruppo, piuttosto che come replica di modalità trasmissive e frontali, pur mascherate dall'utilizzo di *device* digitali.

Alcuni docenti hanno sperimentato nuove modalità di lavoro. Noi avevamo, l'anno scorso, diviso le classi più numerose in gruppi, per farli frequentare in modo che non superassero mai il numero massimo e quindi alcune classi molto numerose erano due gruppi paralleli di 12/13 alunni. Questo in qualche caso, quando venivano a scuola, ha reso più semplice la gestione della classe e quindi anche il lavoro da parte dei docenti. Abbiamo fatto questo lavorando su un tempo, su uno spazio orario di 45 minuti invece che di 60, con tutto un lavoro organizzativo flessibile, che si può fare. Questo ha consentito di gestire gruppi classe in un modo più attento ai bisogni dei singoli e quindi qualcuno ne ha tratto giovamento, perché sia a casa che a scuola era un gruppo più piccolo, quindi poteva parlare e aveva il tempo e la possibilità di esprimersi e di confrontarsi di più con i compagni e anche con l'insegnante. Questo ci può far portare alla conseguenza che l'utilizzo della flessibilità oraria, della flessibilità dei gruppi classe, va nella direzione dell'inclusione (...). Io sono un po' della linea che l'inclusione si fa per tutti. Per cui quello che è necessario per alcuni, è utile per tutti (10, Centro, scuola).

Anche *learning loss* e rallentamento nell'apprendimento, d'altro canto, non sono l'unico tratto messo in luce dalla ricerca, ma gli studenti si sono mostrati capaci di una ripresa veloce, in particolare usufruendo degli strumenti informatici, e sono andati come delle "frecce rosse". I giovani di

origine immigrati sono apparsi, per lo meno alcuni, più resilienti e resistenti, meno fragili e meno vittimisti agli occhi degli adulti, in un contesto di pressione e stress: consapevoli dei problemi creati dalla pandemia nell'esperienza scolastica, hanno mostrato una capacità di reagire positivamente alla situazione contingente che costituisce, indubbiamente, una risorsa importante per il cambiamento della scuola.

La pandemia ha inciso sulla didattica con la DAD, però io ho visto poi un miglioramento essendo giovani hanno avuto una ripresa veloce. Io sono un po' imbranata con la tecnologia, ne ho risentito un po', più che altro volevo essere un po' più smart, invece i ragazzi erano proprio veloci da un punto di vista informatico e sono andati come delle frecce rosse, anzi per loro era proprio bello fare tutte quelle cose e usufruire di tutti i vantaggi informatici. Invece per me era proprio impegnativo, per esempio, fare le verifiche in quel modo e credo che anche per altre persone lente come me (24, Nord, scuola).

Una parte di questi ragazzi qui sono più resilienti come si usa dire oggi, e magari sono anche meno vittimisti nei nostri confronti (...). Cioè a confronto con dei nostri che a diciotto anni neanche per idea diventano maggiorenni nei fatti, perché è rinviato a chissà quando l'assunzione di certe responsabilità; questi altri no, questi fanno prima a crescere quindi di fronte a una difficoltà, è sicuramente vero che loro patiscono più difficoltà di altri in un contesto di stress, però sono anche meno fragili e meno vittimisti. I nostri invece no, hanno montato una storia che sembrava fossero al patibolo. Certo c'erano dei problemi ma non dovevano partire per il fronte, ecco. Quindi insomma io penso che questa capacità di reagire sia una cosa importante e sarà un fattore fondamentale del cambiamento della scuola, se la scuola italiana riuscirà a cambiare (8, Centro, scuola).

Nei lunghi anni attraversati dalle diverse fasi della pandemia, la comunità scolastica (ma anche la comunità educante, più in generale) si è trovata di fronte a una realtà inattesa e drammatica, diffusa e comune, che ha riguardato e influito su tutti, che ha svuotato scuole e aule, diffuso paure e rischi, posto a distanza bambini, ragazzi e adulti. A dispetto dei vuoti e degli allontanamenti, le reazioni e le risposte messe in campo hanno mostrato che scuola ed extrascuola non si sono arrese, né fermate, così come non è scomparsa un'attenzione all'inclusione e si è assistito a una continua programmazione e riprogrammazione in chiave inclusiva, interpellando, chiedendo aiuto e ponendo richieste forti e numerose agli operatori dell'extrascuola per riempire i vuoti e gli scompensi lasciati dall'emergenza sanitaria e per trovare risposte comuni a vecchi e nuovi bisogni posti dagli studenti svantaggiati. Le alleanze educative, create e rafforzate in maniera "straordinaria" per rimediare ai danni degli ultimi anni, pertanto, necessitano a parere degli esperti di diventare più solide, continuative, sistemiche, mentre chi si occupa di disegnare, progettare e implementare politiche e misure pubbliche deve intrecciare e considerare bisogni di studenti e famiglie, al fine di ridurre contemporaneamente il disagio socioeconomico delle famiglie e i tassi di dispersione scolastica dei figli.

Le misure delle famiglie vanno intrecciate con quelle della scuola, non le puoi tenere separate. Io l'ho sempre detto parlando del reddito di cittadinanza: uno dei requisiti deve essere la pagella dei figli. Non sono affari miei, però voglio vedere se tuo figlio va a scuola e tu lo aiuti a crescere e a studiare. Questo è solo un esempio (12, Sud, extrascuola).

In conclusione, la pandemia ha fatto emergere con forza una nuova consapevolezza sull'inclusione scolastica degli alunni con background migratorio, nello specifico, e degli alunni con BES più in generale, inclusione che è apparsa in una luce diversa e come una necessità imprescindibile su cui bisogna lavorare sempre di più e in maniera sempre più efficace, in tutte le istituzioni scolastiche e non solo quelle che si erano già poste la questione prima di questa fase storica. Le scuole hanno richiesto di non essere lasciate sole nell'affrontare i problemi dei figli degli immigrati, lavorando sul fronte della cura degli apprendimenti e della prevenzione per essere sempre preparate

a nuove emergenze, perché quanto è accaduto non rimanga solo un brutto ricordo da rimuovere, ma si coltivi una memoria vivida che costituisca un richiamo alla rifondazione di scuole inclusive, interculturali, plurilingue, adeguate alla realtà contemporanea.

Si stanno cercando di trovare delle pratiche o di consolidare delle pratiche che durante il lockdown hanno funzionato. Per esempio, abbiamo visto come, parlo dei più grandi, per l'apprendimento anche disciplinare, alcuni laboratori, chiamiamoli sportelli, anche a distanza, hanno funzionato benissimo, anche con due, tre ragazzi insieme. Alcune cose per l'apprendimento delle discipline, del linguaggio specifico delle discipline, possono forse essere messe a sistema, proprio per evitare che ci siano ulteriori fatiche. L'osservazione rispetto a pratiche educative didattiche attive, che hanno funzionato con questi bambini e che funzionano perché costruiscono il sapere, penso che siano in questo momento allo studio (14, Centro, scuola).

Alcune scuole con cui prima non avevamo rapporti ci hanno cercato e ci hanno chiesto di fare cose insieme, noi cerchiamo sempre ecco di fare cose insieme ma dall'inizio, pensiamo insieme, analizziamo i bisogni insieme (...) c'è la richiesta di confronto (...) il fatto che dei docenti, dei dirigenti ti dicano "Cavoli però ci sono questi bisogni, chi ci sta sul territorio? A chi possiamo chiedere aiuto?", secondo me è molto positivo perché da lì nasce la relazione e c'è la possibilità di un lavoro condiviso, di cominciare almeno e di portarlo avanti. Quindi secondo me qualcosa è scattato (...). Secondo me c'è il bisogno di nuovo di riempire la scuola. Questo è bello dopo due anni dove a scuola non si poteva entrare (...) ho visto, in questi due mesi di scuola, delle richieste nuove, molto forti. Nuove proprio tante, numerose che facciamo fatica a rispondere a tutti (7, Sud, extrascuola).

Se la scuola era inclusiva prima è rimasta inclusiva; le scuole che non avevano esperienza hanno imparato e questa situazione pandemica ha fatto sì che all'interno del concetto grande, ampio dell'inclusione entrassero anche altre dimensioni. Quindi credo che fondamentalmente sia stato positivo per tutti rispetto alla maggiore inclusività sia da parte delle scuole che erano già inclusive prima, sia da parte delle scuole che prima non lo erano perché in qualche modo si sono dovute confrontare con un problema reale, un problema che non era legato alla singola scuola ma un problema comune a tutti, nazionale e non solo, anche mondiale, su cui tutti hanno lavorato, sul quale le scuole non erano da sole perché dietro c'erano gli enti locali, c'erano le regioni, si sono mossi tutti, hanno fornito risorse, hanno fornito mezzi (...) questa cosa in qualche modo è stata apprezzata. È questo forse quello che chiedono le scuole, cioè di non essere lasciate sole nell'affrontare i problemi, soprattutto i problemi con i bambini, le famiglie immigrate. Quindi io credo che sia stato positivo il bilancio dal punto di vista del tasso di inclusività, non c'è stata una regressione ma c'è stato un incremento, una maggiore consapevolezza di cosa potesse significare inclusività. È stata prestata attenzione sia alla cura ma anche alla prevenzione quindi si è lavorato su questi due elementi: cura, e quindi cura degli apprendimenti, e prevenzione, cioè far sì di essere già preparati a una cosa del genere (15, Nord, scuola).

Spero che non dimentichiamo, perché poi cosa succede? Che finita l'emergenza, quello che è stato diventa tutto un gran brutto ricordo, invece noi dobbiamo tenere vivi gli aspetti importanti e positivi di questi brutti ricordi e utilizzarli come risorse per aprire le scuole a essere più inclusive nei confronti degli studenti e delle famiglie immigrate, perché poi credo che la scuola debba essere così: multiculturale, globale, plurilingue, non possiamo più pensare con delle categorie noi, loro, il neoarrivato, il neoarrivato da due anni, eccetera. Bisogna trovare anche modalità diverse inclusive per far sì che poi tutti i nostri studenti godano di questo mondo bello che è la scuola, che poi non è piaciuta a nessuno me compreso però poi ce la portiamo sempre dentro (15, Nord, scuola).

- CAPITOLO 3 -

Le due facce della segregazione scolastica. Insegnanti e studenti nelle classi multiculturali

di Gianluca Argentin*

1. Il ruolo della scuola nelle diseguaglianze legate al background migratorio

Esiste una vasta mole di studi che mostrano lo svantaggio legato al background migratorio degli studenti, sia focalizzandosi sui loro apprendimenti sia sui percorsi di istruzione e sui titoli raggiunti. Spesso tali lavori concettualizzano gli effetti delle origini migratorie facendo ricorso a un quadro teorico messo a punto da Raymond Boudon già nel 1974¹ a proposito delle origini sociali *tout court* degli studenti: si definiscono così “effetti primari” quelli che vanno direttamente dal background familiare ai risultati scolastici degli studenti in termini di loro performance di apprendimento; sono invece definiti “effetti secondari” quelli che, al netto degli apprendimenti, vanno dalle origini ai risultati degli studenti in termini di titolo scolastico.

Gli effetti primari rimandano a tutte quelle risorse familiari che si traducono in migliori apprendimenti: si pensi, ad esempio, al tempo dedicato dai genitori ai figli, alla spinta a studiare, alle risorse materiali, e non, messe a disposizione dei figli per accrescere i loro voti. Gli effetti secondari riguardano invece le scelte di investimento in istruzione e, in particolare, quelle di prosecuzione e persistenza in un percorso di studi sino al suo completamento, a prescindere dai buoni o cattivi risultati della figlia o del figlio. In tempi più recenti, inoltre, è andata crescendo l’attenzione per quelli che vengono definiti “effetti terziari”, inizialmente riferiti solo limitatamente ai processi di attribuzione di voti e giudizi da parte degli insegnanti², ma concettualizzabili anche in senso più ampio come l’insieme di influenze che il sistema scolastico – nel suo funzionamento – esercita in modo iniquo su studenti provenienti da diversi gruppi sociali, finendo così per accrescere il peso degli effetti primari e secondari. In altri termini, le diseguaglianze di apprendimento degli studenti in base alla loro condizione di nativi e migranti sarebbero originate anche dalle inique modalità di trattamento degli stessi da parte degli insegnanti e delle organizzazioni scolastiche³. Per quanto

* *Gianluca Argentin*, professore associato presso il Dipartimento di Sociologia e Ricerca sociale dell’Università di Milano Bicocca. Sociologo e valutatore di politiche, è studioso di stratificazione sociale, disuguaglianze educative, insegnanti, transizione istruzione-lavoro, valutazione controfattuale di interventi in campo scolastico. Si segnalano i suoi volumi per il Mulino: *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola*, con Alessandro Cavalli (2010); *Gli insegnanti nella scuola italiana. Ricerche e prospettive di intervento* (2018); *Nostra scuola quotidiana. Il cambiamento necessario* (2021).

1 Boudon R. (1974), *Education, opportunity and social inequality. Changing prospects in Western society*, Wiley, New York.

2 Esser H. (2016), “The model of ability tracking. Theoretical expectations and empirical findings on how educational systems impact on educational success and inequality”, in Blossfeld H. P., Buchholz S., Skopek J., Triventi M. (Eds.), *Models of secondary education and social inequality: An international comparison*, Edward Elgar, Cheltenham-Northampton.

3 Argentin G., Pavolini E. (2020), *How Schools Directly Contribute to the Reproduction of Social Inequalities. Evidence of Tertiary Effects, Taken from Italian Research*, “Politiche Sociali, Social Policies”, 1, pp. 149-176.

riguarda gli studenti con background migratorio, oltre a documentare elementi di discriminazione nell'attribuzione dei voti⁴ e nella formulazione del consiglio orientativo⁵, gli studi si sono occupati, seppur in misura minore, dei processi di concentrazione degli alunni di origine immigrata nelle scuole e classi delle diverse aree del territorio italiano⁶. Nel tempo, l'incremento dei flussi migratori verso il nostro Paese ha prodotto concentrazioni residenziali e addensamenti abitativi in alcuni territori, città, quartieri, zone, periferie, con conseguenti rischi di segregazione scolastica dei figli⁷.

Tale "segregazione" – concetto classico degli studi internazionali ma di più recente utilizzo in Italia⁸ – si riferisce a una forma discriminante di isolamento di un gruppo in base alle sue caratteristiche (in questo caso etnico-razziali e di cittadinanza), che si traduce in una distribuzione non uniforme degli alunni stranieri nelle scuole di un territorio, con una conseguente scarsa esposizione al contatto con altri gruppi. In termini empirici, il modo più manifesto per rilevare il fenomeno è un'eccessiva percentuale di stranieri, superiore a quella media della popolazione, concentrati nel medesimo istituto, plesso, classe⁹.

Le analisi esistenti mostrano come gli studenti con background migratorio siano presenti con concentrazione molto maggiore dei nativi in alcuni indirizzi della scuola secondaria di secondo grado, ma anche nel primo ciclo di istruzione, in alcuni istituti scolastici e in alcune sezioni¹⁰. A determinare questi processi di segregazione nella scuola, tuttavia, non è solo la concentrazione abitativa degli immigrati in alcuni territori e contesti urbani, ma sono anche i processi di scelta di iscrizione da parte delle famiglie.

Da un lato, sono le stesse famiglie di migranti a optare per alcune istituzioni scolastiche o indirizzi di studio, dall'altro sono i genitori italiani, soprattutto di più elevata estrazione sociale, a evitare scuole (e classi) ad alta concentrazione di iscritti con background migratorio¹¹.

Questi processi avevano portato il legislatore, già nel 2010, a sancire un limite del 30% di studenti con cittadinanza non italiana con ridotte competenze linguistiche nell'iscrizione alle classi

4 Triventi M. (2019), *Are Children of Immigrants Graded Less Generously by their Teachers than Natives, and Why? Evidence from Student Population Data in Italy*, in "International Migration Review", 54(3), 765-795, disponibile online in <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0197918319878104>.

5 Bonizzoni P., Romito M., Cavallo C. (2016), *Teachers' Guidance, Family Participation and Track Choice: The Educational Disadvantage of Immigrant Students in Italy*, in "British Journal of Sociology of Education", 37(5), pp. 702-20; Aktas K., Argentin G., Barbetta G., Barbieri G., Colombo L.V.A. (2022), *High School Choices by Immigrant Students in Italy: Evidence from Administrative Data*, in "The B.E. Journal of Economic Analysis & Policy", 22(3), pp. 527-572, disponibile online in <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/bejeap-2021-0339/html?lang=en>; Santagati M., Bertozzi R. (in stampa), *Rethinking Interculturalism, Deconstructing Discrimination in Italian Schools. Theoretical and Empirical Analysis of the Mechanisms underneath School Choice*, in "International Migration".

6 Una rassegna di questi studi è presentata in Azzolini D. et Al. (2019), "Italy: Four Emerging Traditions in Immigrant Education Studies", in Stevens P. A. J., Dworkin A. G. (Eds.), *The Palgrave Handbook of Race and Ethnic Inequalities in Education*, Cham, Palgrave MacMillan, Londra, p. 695-745.

7 Su questi temi, si vedano per es. Kazepov J., Barberis E. (2013), *Il Welfare frammentato. Le articolazioni regionali delle politiche sociali in Italia*, Roma, Carocci; Alietti A. (2017), *Razzismi, discriminazioni e disuguaglianze. Analisi e ricerche sull'Italia contemporanea*, Mimesis, Milano.

8 Cfr. Cordini M., Parma A., Ranci C. (2019), *'White flight' in Milan: School segregation as a result of home-to-school mobility*, in "Urban Studies", 56(15), pp. 3216-3233.

9 Diversi contributi di analisi e ricerca dedicati a questo fenomeno sono disponibili nei Report nazionali e regionali di Fondazione ISMU, a partire dal 2010 in avanti, cfr. <https://www.ismu.org>.

10 Cfr. ad esempio, Fondazione ISMU (2023), *XXVIII Rapporto sulle migrazioni 2022*, FrancoAngeli, Milano; Borgna C. (2016), *Multiple Paths to Inequality. How Institutional Contexts Shape the Educational Opportunities of Second-Generation Immigrants in Europe*, in "European Societies", 18(2), pp. 180-199.

11 Boterman W., Musterd S., Pacchi C., Ranci C. (2019), *School segregation in contemporary cities: Socio-spatial dynamics, institutional context and urban Outcomes*, in "Urban Studies", 56(15), pp. 3055-3073; Pacchi C., Ranci C. (2017), *White flight a Milano. La segregazione sociale ed etnica nelle scuole dell'obbligo*, FrancoAngeli, Milano.

prime della primaria e secondaria di primo grado (C.M. n. 2/2010), anche se frequenti sono rimaste le situazioni di deroga a questo tetto e anche se, evidentemente, sarebbe necessario accompagnare l'imposizione di una soglia con politiche attive di desegregazione e adeguate misure di integrazione scolastica¹².

Allo stato delle nostre conoscenze, abbiamo quindi buona ragione di credere che la scuola, pur essendo istituzionalmente deputata a favorire il successo degli studenti a prescindere dalle loro provenienze sociali e migratorie e pur risultando per alcuni studenti una straordinaria occasione di emancipazione da queste, nel suo funzionamento ordinario finisce a volte per incepparsi e depotenziare così la sua forza equalizzatrice, diventando anzi cassa di risonanza di diseguaglianze che originano al di fuori di essa.

Ciò non deve generare stupore e nemmeno un atteggiamento accusatorio: serve ricordare che la scuola è strettamente intrecciata al mondo sociale e che è normale che in essa trovino riflesso le dinamiche di quest'ultimo¹³. Vale piuttosto la pena, pragmaticamente, cercare correttivi a questo stato di cose, come fatto ad esempio da alcuni studiosi che hanno rigorosamente mostrato che gli insegnanti, resi consapevoli dei propri stereotipi verso gli studenti immigrati, smettono di discriminare in sede di attribuzione dei voti scolastici¹⁴. Al contempo, vale la pena indagare più a fondo i processi di segregazione, per comprendere i meccanismi che li generano e quelli che ne conseguono, proprio al fine di identificare quali sono le leve su cui operare e intervenire.

In questa direzione si muove il presente contributo, che vuole analizzare ulteriormente il tema della segregazione degli studenti con background migratorio nelle scuole e nelle classi, da una prospettiva sin qui poco esplorata. Ci si concentra in particolare su un meccanismo alla base degli effetti terziari, già messo in luce da studi relativi al background socioeconomico degli studenti italiani e rafforzante le diseguaglianze esistenti: si è infatti osservato che l'attribuzione degli insegnanti alle classi non è neutra e che, in particolare, gli insegnanti con caratteristiche meno desiderabili sono più frequentemente allocati nelle classi in cui sono presenti figli di genitori mediamente meno istruiti¹⁵.

Nelle prossime pagine, ci chiederemo se ciò accada anche per quanto riguarda il background migratorio: in altri termini, nelle classi con una concentrazione maggiore di studenti non italiani troviamo più spesso insegnanti le cui caratteristiche possono rimandare a una minore efficacia media?

Per rispondere a queste domande si utilizzano i dati dell'INVALSI (Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema educativo di Istruzione e formazione), che da più di venti anni somministra annualmente prove standardizzate per monitorare gli apprendimenti degli studenti italiani in Italiano, Matematica e Inglese (Lettura e Ascolto), in alcuni gradi scolastici.

In particolare, si usano qui i dati del campione nazionale dell'anno scolastico 2017/18 relativamente al primo ciclo di istruzione, più precisamente quelli delle classi quinta primaria (grado 5) e terza secondaria di primo grado (grado 8).

Si tratta di due anni importanti da un punto di vista analitico, perché fotografano il momento conclusivo della scuola primaria e secondaria di primo grado e vedono la partecipazione presso-

12 Colombo M., Santagati M. (2014), *Nelle scuole plurali. Misure di integrazione degli alunni stranieri*, FrancoAngeli, Milano.

13 Argentin G. (2021), *Nostra scuola quotidiana. Il cambiamento necessario*, Il Mulino, Bologna.

14 Alesina A., Carlana M., Ferrara E. L., Pinotti P. (2018), *Revealing Stereotypes: Evidence from Immigrants in Schools*, in "NBER Working Paper", n. 25333.

15 Abbiati G., Argentin G., Gerosa T. (2017), *Different Teachers for Different Students? Evidence on Teacher-Student Matching and its Consequences in the Italian Case*, in "Politica Economica", 1, pp. 12-58.

ché universale e senza ancora differenziazione forte fra indirizzi scolastici degli studenti residenti in Italia¹⁶. Sappiamo inoltre che è soprattutto nel primo ciclo di istruzione che gli effetti primari sono più marcati, rafforzando quindi la successiva canalizzazione in indirizzi differenziati nella scuola secondaria di secondo grado. Nelle analisi che seguono si sfrutta il fatto che sono presenti i dati degli studenti con un identificativo della loro classe scolastica e che, a questa, sono associabili le risposte fornite su base volontaria a questionari di approfondimento da parte degli insegnanti di Italiano e Matematica. Questa struttura dei dati permette di stimare il livello di concentrazione di studenti con background migratorio nella classe (in sintesi, *livello di segregazione*) e, al contempo, di indagare alcune caratteristiche degli insegnanti, in associazione appunto al livello di segregazione della classe. Il capitolo è strutturato nel seguente modo: si inizia con una breve descrizione dei livelli di concentrazione percentuale degli studenti con background migratorio nelle classi, ovvero della segregazione su base migratoria nelle classi oggetto di analisi (la cosiddetta *class ethnic composition*¹⁷, qui tradotta come “composizione migratoria delle classi”), guardando anche a come questa si intreccia con il background socioeconomico medio degli studenti (par. 2). Si passa poi a esaminare come la composizione su base migratoria delle classi si associa ad alcune caratteristiche degli insegnanti, esplorando così l’esistenza di processi di abbinamento iniquo tra studenti e docenti (par. 3). Infine, si traggono alcune brevi conclusioni dalle analisi condotte (par. 4).

2. La segregazione degli studenti non italiani tra classi scolastiche

In primo luogo, è utile quantificare i fenomeni di segregazione nelle classi campionate da INVALSI a livello nazionale, andando a vedere come si distribuiscono rispetto alla percentuale di studenti con background migratorio al loro interno (Fig. 1).

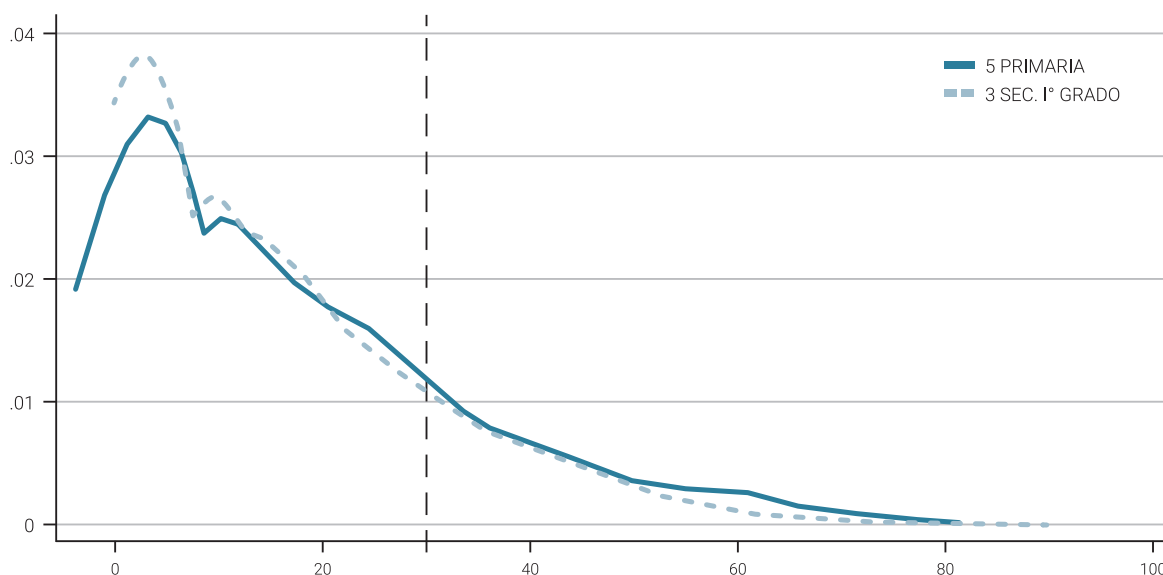
Si osservano così due fenomeni rilevanti: da un lato l’esistenza di una cospicua quota di classi nelle quali la percentuale di studenti con background migratorio è elevata e ben superiore al 30% (segnalato nella Fig. 1 dalla linea tratteggiata); in secondo luogo, si vede che la situazione non è differenziata in modo poi così rilevante tra scuola primaria e scuola secondaria di primo grado, nonostante la ramificazione territoriale più marcata della prima. Si rileva inoltre che nella scuola secondaria di primo grado sono più frequenti classi prive di studenti con background migratorio¹⁸.

16 Fanno eccezione a quanto si scrive alcuni fenomeni: da un lato, l’istituzione nella scuola secondaria di primo grado (e talvolta già nella primaria) di pseudo-indirizzi di studio, di fatto differenziazioni tra classi, legate al potenziamento di alcune discipline e/o all’insegnamento di strumenti musicali; dall’altro, ad esempio, il fatto che alcuni target particolarmente vulnerabili (i minori stranieri non accompagnati, richiedenti asilo o rifugiati) non godono di fatto dell’accesso garantito all’istruzione obbligatoria, come rilevato dai recenti studi condotti da Fondazione ISMU su incarico del Ministero dell’Istruzione: Santagati M., Barzagli A. (2021), *Studio conoscitivo sui minori stranieri non accompagnati in Italia e l’accesso all’istruzione*, disponibile online in https://www.ismu.org/wp-content/uploads/2021/11/Report-Studio-conoscitivo_sint_Miur-Msna.pdf; (2022), *Studio conoscitivo sui MSNA nel sistema di istruzione e formazione*, disponibile online in https://www.ismu.org/wp-content/uploads/2022/12/2022-ISMU-MSNA-Studio-conoscitivo_infografiche.pdf.

17 Per un approfondimento sulla letteratura relativa alla *school/class ethnic composition*, si veda Van Houtte M., Stevens P.A.J. (2009), *School Ethnic Composition and Students’ Integration Outside and Inside Schools in Belgium*, in “Sociology of Education”, 82, pp. 217-239.

18 I dati aggregati resi disponibili dal Ministero dell’Istruzione (2020), *Gli alunni con cittadinanza non italiana. A. s. 2018/19* (disponibile in www.miur.gov.it), riguardano le classi con oltre il 30% di stranieri per ordine di scuola: si tratta del 9,5% delle classi delle primarie e del 5,3% delle classi delle secondarie di primo grado (p. 39). Mostrano anche che il 18,3% delle scuole non ha alcuno studente con cittadinanza non italiana (11,7% fra le scuole primarie e 9,3% fra le scuole secondarie di primo grado). Sulla distribuzione degli alunni non italiani nelle scuole e nelle classi, si veda anche il capitolo 1, par. 2 di questo Rapporto.

Figura 1. Distribuzione delle classi scolastiche per percentuale di studenti con background migratorio e grado scolastico.



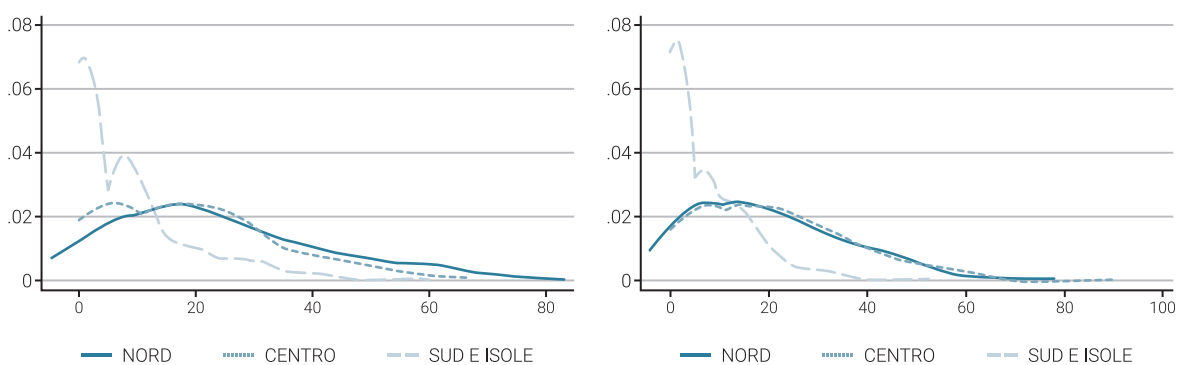
Fonte: nostre elaborazioni su dati INVALSI 2018

Emergono invece marcate differenze tra contesti territoriali, in linea con la concentrazione della popolazione immigrata in alcune regioni del Paese (Fig. 2)¹⁹.

Si osserva così che la concentrazione di studenti con background migratorio è nettamente maggiore nelle classi scolastiche del Nord e del Centro, piuttosto simili tra loro, con elevata frequenza di situazioni nelle quali si supera il 30% di non nativi.

Tale situazione è invece molto più rara nel Mezzogiorno²⁰.

Figura 2. Distribuzione delle classi scolastiche per percentuale di studenti con background migratorio, grado scolastico e area geografica.



Fonte: nostre elaborazioni su dati INVALSI 2019

19 Qui, come nel seguito del testo, le regioni che compongono ogni macro-area territoriale non coincidono con la suddivisione adottata dall'ISTAT, ma si mantiene quella utilizzata da INVALSI, ovvero: Nord-Ovest (Piemonte, Lombardia, Liguria e Valle d'Aosta), Nord-Est (Veneto, Friuli-Venezia Giulia, Emilia-Romagna e le province autonome di Trento e Bolzano – in questo solo caso le scuole di lingua italiana), Centro (Marche, Lazio, Toscana e Umbria), Sud (Abruzzo, Molise, Campania e Puglia) e Sud e Isole (Basilicata, Calabria, Sicilia e Sardegna).

20 Già i dati ministeriali (2020) mettono in luce, guardando alle scuole con oltre il 30% di alunni con background migratorio nel primo ciclo, che il 75% di queste scuole altamente multiculturali è situato al Nord, il 17% al Centro e l'8% al Sud (p. 67 e segg. del *Notiziario sugli Alunni con cittadinanza non italiana. A. s. 2018/19*).

Osserviamo inoltre che le classi con una maggiore incidenza di studenti con background migratorio sono anche classi nelle quali mediamente è presente un più basso livello di risorse socioeconomiche e culturali a livello familiare, come misurate dall'indice ESCS²¹.

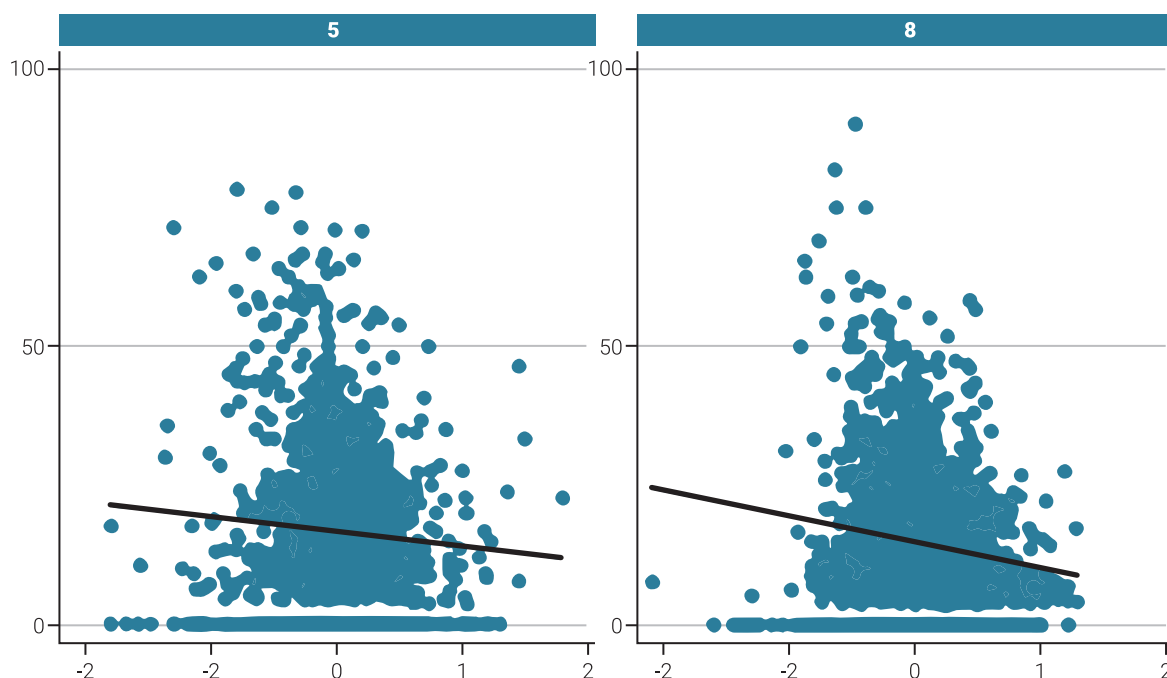
Nella Figura 3 osserviamo che non esiste una piena sovrapposizione tra concentrazione di studenti con background migratorio e studenti con basso ESCS.

In questa rappresentazione grafica, ogni punto rappresenta una classe, riportata nello spazio cartesiano in base all'ESCS medio dei suoi studenti (ascisse) e alla percentuale di studenti con background migratorio (ordinate). La linea di tendenza nei due grafici (relativi alla 5a primaria e alla 3a secondaria di I grado) segnala come al crescere delle risorse socioeconomiche e culturali medie dei genitori nelle classi, cala la percentuale di studenti con background migratorio. Questa tendenza è più marcata nella scuola secondaria di primo grado, come mostra la pendenza più negativa della linea di tendenza.

Ancora una volta, però, è la dimensione territoriale a mostrare gli elementi di eterogeneità più importanti: come mostra la Figura 4, nel Centro e nel Nord l'associazione tra presenza di immigrati nelle classi e minori risorse socioeconomiche familiari è molto più forte (come mostrano sia le linee di tendenza sia gli orientamenti delle nuvole di punti).

Al contrario, nel Sud e Isole non vi è alcuna associazione tra presenza di studenti con background migratorio e assenza di risorse socioeconomiche e culturali nelle famiglie degli studenti, come evidenziato dal fatto che la linea di tendenza è perfettamente orizzontale.

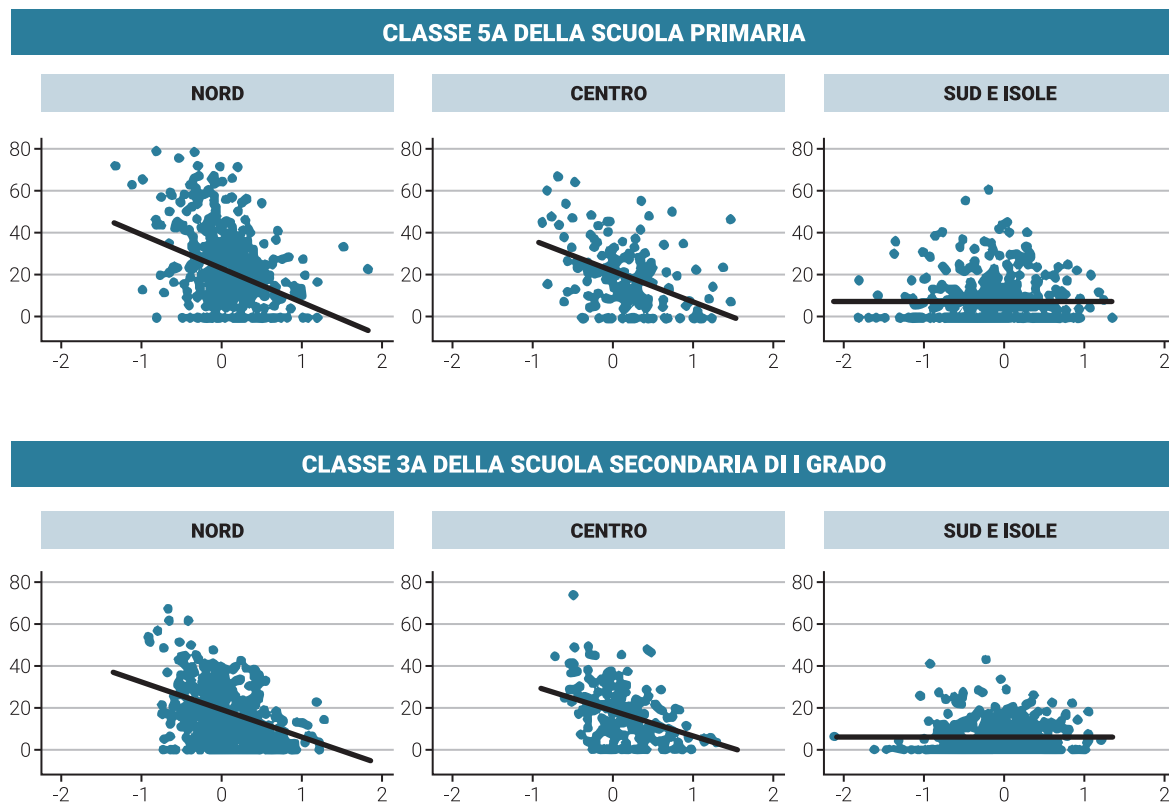
Figura 3. Associazione a livello di classi scolastiche tra percentuale di studenti con background migratorio (ordinate) e ESCS medio (ascisse) e sua interpolazione lineare, per grado scolastico.



Fonte: nostre elaborazioni su dati INVALSI 2018

21 L'indice ESCS è una misura composita delle risorse socioeconomiche e culturali familiari, fornito da INVALSI, sulla base di istruzione e occupazione dei genitori e risorse presenti nell'abitazione. Una descrizione più approfondita dello stesso e della sua rilevanza è disponibile online in <https://www.invalsiopen.it/indicatore-escs-valutazione-equa>.

Figura 4. Associazione a livello di classi scolastiche tra percentuale di studenti con background migratorio (ordinate) e ESCS medio (ascisse) e sua interpolazione lineare, per grado scolastico e area geografica.



Fonte: nostre elaborazioni su dati INVALSI 2018

In sintesi, rileviamo sin qui che esistono situazioni molto differenziate nella concentrazione degli studenti con background migratorio nelle classi scolastiche italiane e che sia l'intensità del fenomeno sia la sua associazione con la privazione di risorse socioeconomiche e culturali sono nettamente più forti nel Centro e nel Nord del Paese.

3. L'iniquo abbinamento insegnanti-studenti: caratteristiche "depotenzianti" l'efficacia dei docenti e composizione migratoria delle classi

Vedremo ora se le caratteristiche degli insegnanti varino in base alla concentrazione nelle classi di studenti con background migratorio, sfruttando, come già anticipato, la struttura dei dati forniti da INVALSI, che consente di disporre al contempo della percentuale di studenti non nativi e del profilo dei docenti.

Le caratteristiche degli insegnanti a cui guardiamo sono state scelte perché possono rimandare a una minore efficacia media degli stessi²².

22 Abbiati G., Argentin G., Gerosa T. (2017), *Different Teachers for Different Students? Evidence on Teacher-Student Matching and its Consequences in the Italian Case*, in "Politica Economica", 1, pp. 12-58.

Più precisamente analizziamo cinque elementi dei docenti, che definiamo “caratteristiche depotenzianti” la loro efficacia²³:

- il fatto che non abbiano insegnato nella stessa classe dall’inizio del ciclo scolastico;
- la contrattualizzazione a tempo determinato;
- un’esperienza nella scuola inferiore a dieci anni scolastici;
- il possesso del solo titolo di istruzione minimo necessario per insegnare in quel grado scolastico;
- avere dichiarato di essere giunti all’insegnamento senza una vocazione specifica verso quella professione, quindi per contingenze legate alle opportunità occupazionali trovate dopo gli studi.

L’idea di fondo alla base di questa lista è che un insegnante possa essere più efficace quando ha esperienza, un contratto e una presenza stabile nella classe, adeguata formazione iniziale e motivazione all’insegnamento. Si tratta evidentemente solo di un sottoinsieme delle caratteristiche che possono contribuire all’efficacia di un docente, assieme ovviamente a molte altre. Il fatto da un lato è che queste sono quelle di cui disponiamo di dati, dall’altro che molte di quelle non presenti sarebbero anche pressoché impossibili da misurare (si pensi, a titolo esemplificativo, alle *soft skills* di stampo relazionale).

A livello analitico, in prima battuta abbiamo costruito un indice additivo che conta il numero di caratteristiche depotenzianti che hanno gli insegnanti in ogni classe, separatamente per Italiano e Matematica.

Successivamente, con un modello di regressione lineare che tiene sotto controllo l’area geografica, siamo andati a vedere se esiste un’associazione tra percentuale di studenti con background migratorio nelle classi e valore medio assunto da questo indice di depotenziamento degli insegnanti.

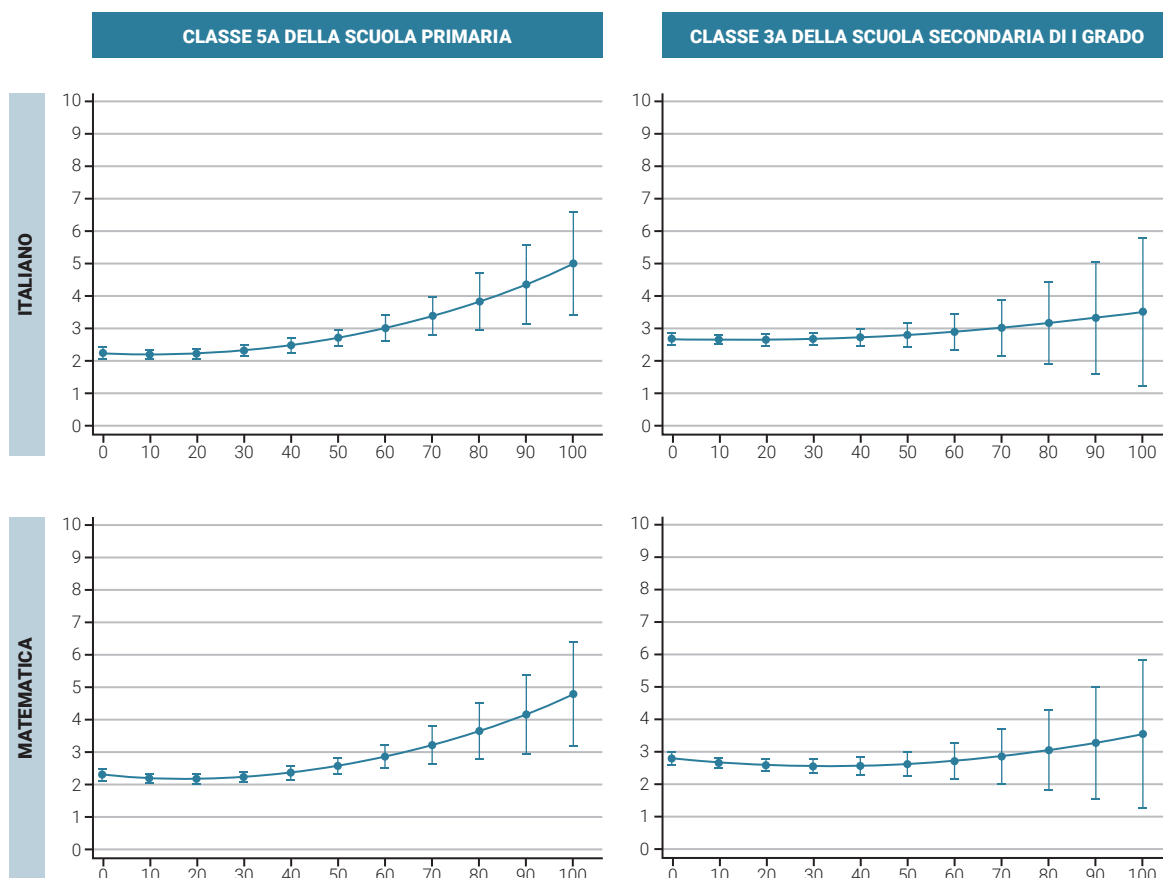
Quindi, in Figura 5 troviamo sulle ordinate il numero medio di caratteristiche depotenzianti possedute dagli insegnanti che sono in classi con diversi livelli di segregazione (sulle ascisse). La linea orizzontale riporta la tendenza generale, mentre i segmenti in verticale mostrano l’incertezza delle relative stime, più ampia ovviamente nelle – meno numerose – classi con elevatissima concentrazione di studenti stranieri.

Riscontriamo nella scuola primaria, sia per Italiano sia per Matematica, che al crescere della concentrazione di studenti con background migratorio nelle classi cresce anche il numero medio di caratteristiche depotenzianti degli insegnanti, a dire che l’abbinamento insegnanti-studenti non è neutro. Diverso è il caso della scuola secondaria di primo grado, dove l’associazione è estremamente debole e tanto incerta da poter essere anche nulla al di fuori del campione statistico qui analizzato.

Peraltro, il quadro riportato in figura è molto simile tra aree geografiche, nonostante la diversa intensità che assumono tra Nord, Centro e Sud i fenomeni di segregazione degli studenti.

23 Per una discussione critica su utilità e limiti del concetto di efficacia degli insegnanti, si veda Argentin G. (2018), *Gli insegnanti nella scuola italiana. Ricerche e prospettive di intervento*, Il Mulino, Bologna.

Figura 5. Associazione a livello di classi tra quota di studenti con background migratorio (ascisse) e numero di caratteristiche depotenzianti degli insegnanti (ordinate), per grado scolastico e disciplina.



Fonte: nostre elaborazioni su dati INVALSI 2018

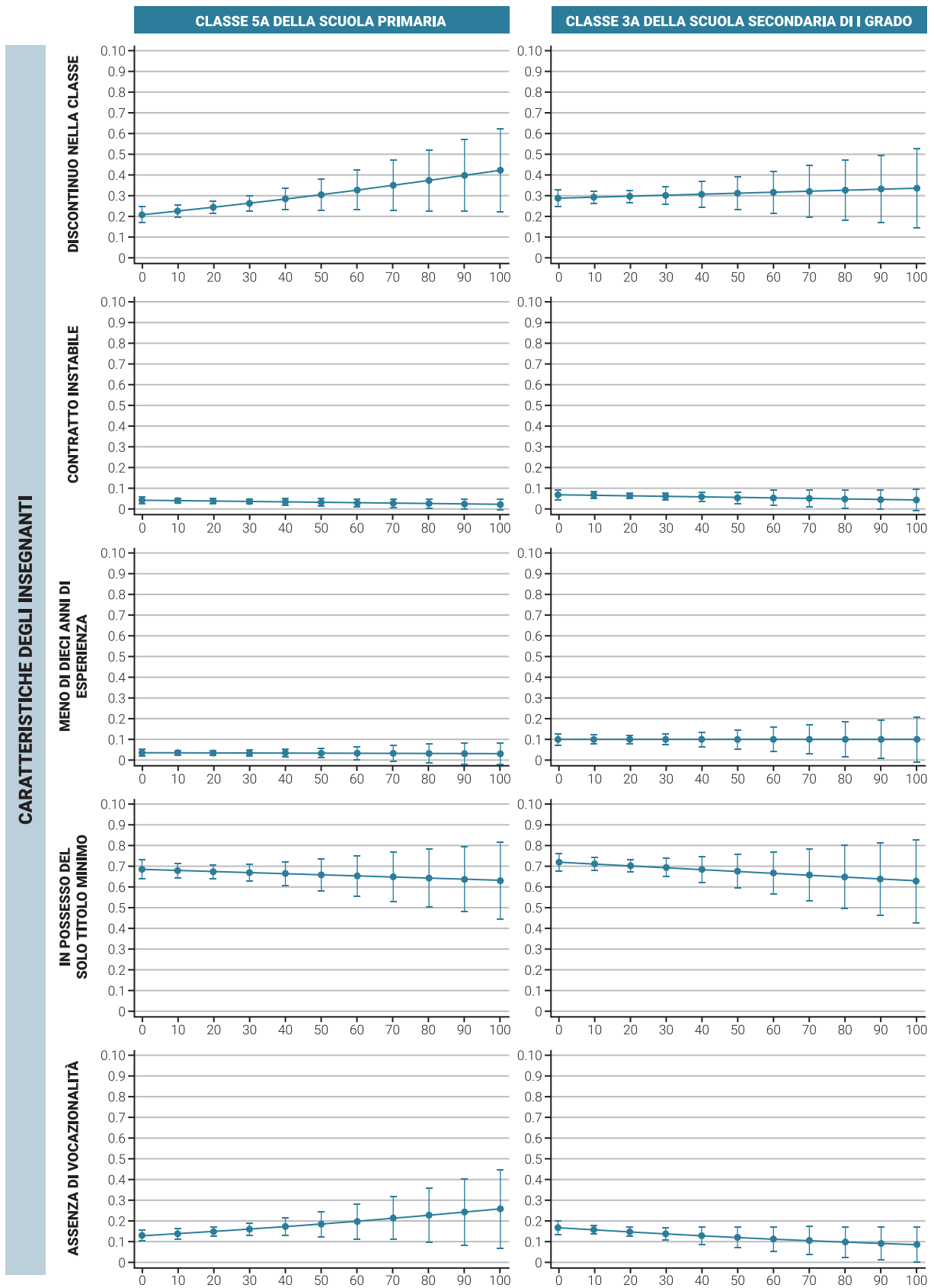
Alla luce del fatto che consideriamo nell'indice un sottoinsieme molto parziale e altamente composto di caratteristiche depotenzianti, pare utile fornire al lettore anche le associazioni di ciascuna di queste con la quota di studenti con background migratorio nelle classi, al netto dell'area geografica, distinte per disciplina e grado scolastico (Figure 6a e 6b).

Le figure vanno lette esattamente come quelle viste in precedenza, solo che in questo caso sulle ordinate è riportata la probabilità degli insegnanti di manifestare ciascuna delle caratteristiche considerate, come da stime dei sottostanti modelli.

Ciò che possiamo osservare è una generale modesta intensità delle associazioni, anche se si stima una forza maggiore dell'abbinamento di insegnanti discontinui e con scarsa vocazionalità nelle classi segregate (ovvero che non hanno insegnato nella stessa classe dall'inizio del ciclo scolastico), soprattutto nella scuola primaria e in particolare per Italiano.

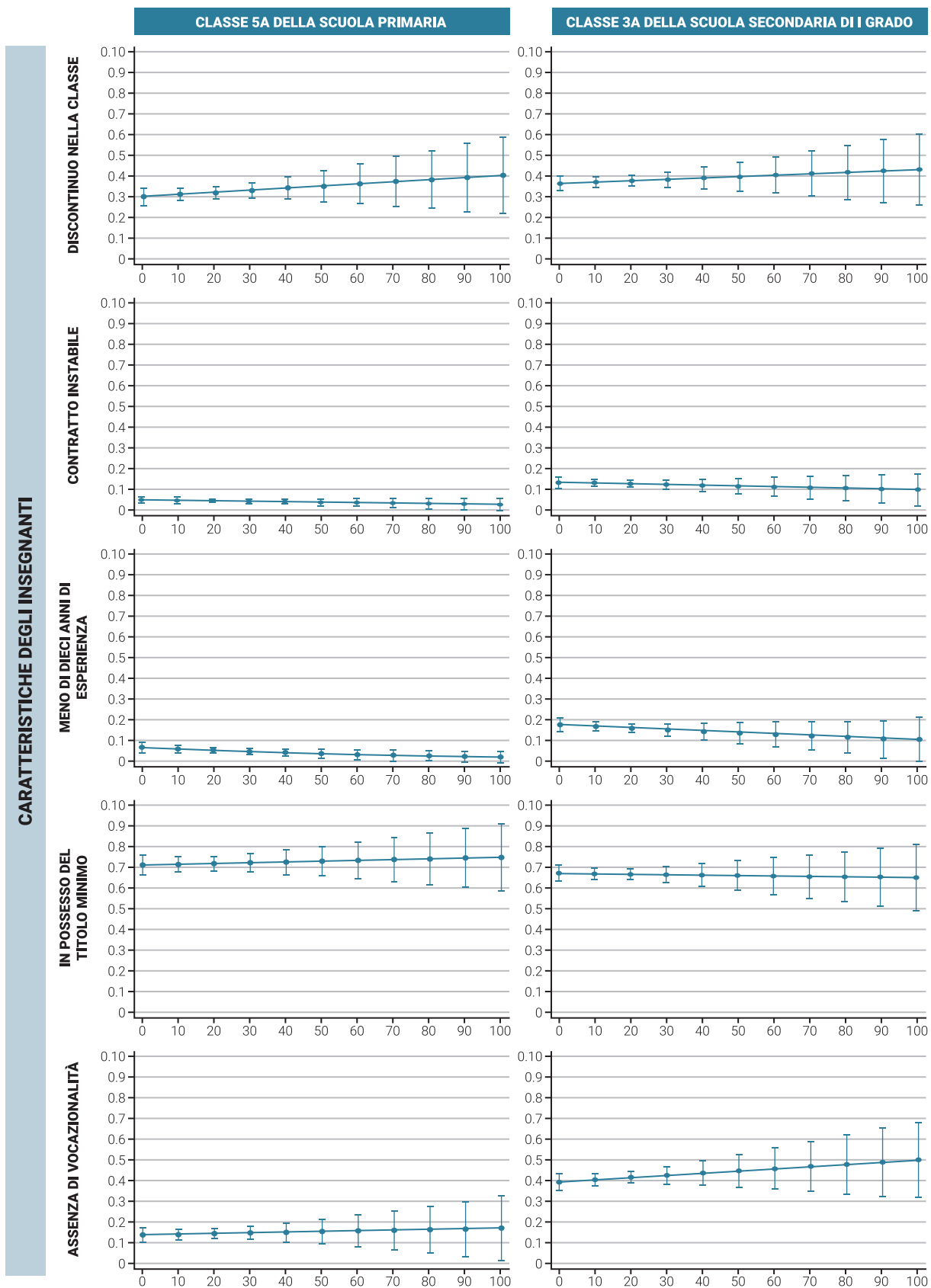
Non mancano comunque nemmeno per Matematica e nella secondaria di primo grado alcune tendenze che confermano l'iniquo abbinamento insegnanti-studenti. Si consideri poi il fatto che le singole caratteristiche mostrano associazioni meno nette con la segregazione degli studenti rispetto all'indice complessivo; ciò rimanda al fatto che quel che accade è che proprio la combinazione delle caratteristiche rende più probabile che un insegnante venga attribuito a una classe con una percentuale più alta di studenti di origine immigrata.

Figura 6a. Associazione nelle classi tra quota di studenti con background migratorio (ascisse) e probabilità di possesso delle singole caratteristiche depotenzianti degli insegnanti (ordinate) al netto dell'area geografica, per grado scolastico – Italiano.



Fonte: nostre elaborazioni su dati INVALSI 2018

Figura 6b. Associazione nelle classi scolastiche tra quota di studenti con background migratorio (ascisse) e probabilità di possesso delle singole caratteristiche depotenzianti degli insegnanti (ordinate) al netto dell'area geografica, per grado scolastico – Matematica.



Fonte: nostre elaborazioni su dati INVALSI 2018

4. Osservazioni conclusive

In questa analisi abbiamo visto che, per quanto attiene la concentrazione di studenti con background migratorio nelle classi, siamo in presenza di situazioni molto differenziate, soprattutto nel Centro e nel Nord, dove sia l'intensità del fenomeno sia la sua associazione con la privazione di risorse socioeconomiche e culturali sono nettamente più forti. Ciò interroga circa le condizioni di apprendimento che vengono a crearsi in alcune classi in quelli che sono i contesti economicamente più avanzati nel Paese e anche con livelli di apprendimento medi migliori. Dall'analisi qui condotta, pare vi siano aree di segregazione marcata, tanto del background migratorio, tanto della mancanza di risorse, che necessitano di ulteriore attenzione e misure compensative.

Al contempo, è emerso che, guardando a un limitato insieme di caratteristiche degli insegnanti che possiamo ragionevolmente pensare siano associate a loro minore efficacia, troviamo traccia di un abbinamento iniquo classi-docenti. Abbiamo cioè visto che, in particolare nella scuola primaria e con forza maggiore per quanto riguarda la discontinuità didattica, nelle classi ad alta concentrazione di studenti con background migratorio troviamo più spesso insegnanti che paiono dotati di minori risorse per la loro efficacia didattica. Vale la pena ribadire che tale associazione emerge a dispetto della debolezza concettuale sottostante la nostra analisi, dove dobbiamo accontentarci di indagare poche e selezionate caratteristiche dei docenti che, con ogni probabilità, approssimano in maniera imprecisa i molti altri tratti alla base dell'efficacia didattica ed educativa.

Ad avviso di chi scrive, sarebbe utile condurre ulteriori analisi con un più ampio set di caratteristiche dei docenti e la cumolazione di più annate di dati INVALSI, così da poter stimare a grana più fine i meccanismi che sottostanno alle indicazioni di abbinamento iniquo qui riscontrate. In particolare, dopo aver trovato ulteriori conferme empiriche sul fenomeno, servirebbe capire in che misura e in che modi siano governabili i processi in questione. In particolare, è importante capire se l'iniquo abbinamento di insegnanti e studenti sia la conseguenza del fatto che in alcuni territori si concentrano un elevato numero di studenti con background migratorio e insegnanti con alcune caratteristiche oppure se la questione non sia meramente di concentrazioni locali.

Si ipotizza che l'iniquo abbinamento osservato origini da processi di scelta degli istituti e delle classi (soprattutto quelli da evitare perché percepiti come contesti di insegnamento difficili) da parte dei docenti stessi. Questa ipotesi è supportata dalla letteratura sul *turnover* degli insegnanti fra scuole²⁴. Diventa allora decisivo capire quale peso abbia la scelta degli insegnanti di scuole diverse e quanto sia invece rilevante l'allocazione discrezionale degli insegnanti in singole classi operata entro ogni scuola, a fronte di contrattazioni tra dirigente, insegnanti e genitori. I due fenomeni in questione probabilmente sono entrambi all'opera e, in qualche modo, si combinano. Venire però a capo dell'intensità relativa dei due sarebbe importante per decidere in merito alle misure di policy da adottare per contrastare un dannoso abbinamento di insegnanti depotenziati a studenti con background migratorio. Si tratta quindi di questioni cruciali per trarre implicazioni di policy da quanto qui analizzato, che richiedono una seria presa in carico della questione da parte di chi monitora, con diversi strumenti di raccolta dei dati, il funzionamento del sistema di istruzione.

24 Barbieri G., Cipollone P., Sestito P. (2007), *Labour market for teachers: demographics characteristics and allocative mechanisms*, in "Giornale degli Economisti e Annali di Economia", 66(3), pp. 335-373.

- CAPITOLO 4 -

Minori stranieri senza famiglia e partecipazione formativa durante la pandemia

di Alessandra Barzaghi*

Seppur i minori stranieri non accompagnati (MSNA) rappresentino una presenza limitata numericamente sul territorio nazionale¹ se paragonata ai quasi 870mila alunni con background migratorio presenti nelle scuole italiane, essi sono portatori di bisogni formativi specifici, da esaminare e tenere in considerazione e nelle politiche e nei programmi di apprendimento. L'attenzione a questo gruppo diventa ancor più significativa in un momento storico in cui, prima a causa dell'emergenza pandemica² e successivamente a fronte dell'"emergenza Ucraina"³, il diritto all'istruzione è stato messo duramente alla prova e non può essere dato per scontato per nessuno degli alunni, in particolare per coloro che presentano maggiori fragilità e vulnerabilità sociali. In questo capitolo dedicato ai minori stranieri soli, si intendono presentare dati e riflessioni che derivano da alcune linee di ricerca portate avanti dalla Fondazione ISMU, considerando in particolare le ricadute della diffusione del Covid19 sui percorsi formativi dei MSNA.

Tra il 2020 e il 2021 è stata condotta un'indagine su incarico del Ministero dell'Istruzione, all'interno del progetto ALI 1 - Alfabetizzazione Linguistica e Accesso all'Istruzione per i MSNA, i cui risultati sono stati pubblicati nello *Studio conoscitivo sui minori stranieri non accompagnati in Italia e l'accesso all'istruzione*⁴: anche se l'analisi non ha avuto come focus specifico di riflessione la pandemia, realizzando la survey nel corso dell'emergenza sanitaria non ci si è potuti esimere dall'osservarne le conseguenze sulla partecipazione formativa dei minori soli. Lo studio ha indagato i percorsi di accesso dei MSNA all'istruzione e agli altri programmi di apprendimento attraverso

* *Alessandra Barzaghi*, antropologa culturale di formazione, è progettista, ricercatrice e formatrice del Settore Educazione di Fondazione ISMU e si occupa attualmente di accoglienza e integrazione di minori stranieri non accompagnati, richiedenti asilo e rifugiati, considerando in particolare l'accesso ai programmi di apprendimento (alfabetizzazione linguistica, istruzione e formazione). Collaborando e coordinando numerose iniziative e progetti, ha approfondito conoscenze e competenze su: dispersione scolastica, formazione linguistica e civica di giovani e adulti migranti, partecipazione dei migranti e associazionismo, acquisizione della cittadinanza italiana.

- 1 Erano 12.284 i minori stranieri non accompagnati presenti e censiti al 31/12/2021, 15.595 al 30/06/2022 e 20.089 al 31/12/2022. Fonte: Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Direzione Generale dell'Immigrazione e delle Politiche di Integrazione Divisione II, *Report mensile Minori Stranieri Non Accompagnati in Italia*, disponibile online in <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/immigrazione/focus-on/minori-stranieri/Pagine/Dati-minori-stranieri-non-accompagnati.aspx>.
- 2 Save the Children (2022), *Alla ricerca del tempo perduto. Un'analisi delle disuguaglianze nell'offerta di tempi e spazi educativi nella scuola italiana*, Roma.
- 3 Si vedano i dati del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. Direzione Generale dell'Immigrazione e delle Politiche di Integrazione (2022), *I minori stranieri non accompagnati in Italia. Rapporto di approfondimento semestrale dati al 30 giugno 2022*, Roma.
- 4 Santagati M., Barzaghi A. (a cura di) (2021), *Studio conoscitivo sui minori stranieri non accompagnati in Italia e l'accesso all'istruzione*, Ministero dell'Istruzione, Fondazione ISMU, Milano. Il progetto, cofinanziato dall'Unione Europea entro le Misure emergenziali del Fondo Asilo Migrazione e Integrazione (N. HOME/2019/AMIF/AG/EMAS/0093), è presentato nella pagina web dedicata: <https://www.ismu.org/progetto-studio-conoscitivo-sui-minori-stranieri-non-accompagnati-in-italia-e-l'accesso-all'istruzione/>.

alcune principali attività di ricerca: una survey nazionale sull'accesso all'istruzione dei MSNA che ha coinvolto i centri di prima e seconda accoglienza del territorio italiano; un'indagine con questionario rivolta ai MSNA beneficiari del progetto di alfabetizzazione linguistica ALI; una ricerca qualitativa su dieci reti territoriali con scuole capofila, che si sono occupate dell'integrazione scolastico-formativa dei MSNA nelle diverse aree del Paese⁵.

Una seconda linea di ricerca che ci permette di riflettere ulteriormente sui MSNA e sui loro percorsi di apprendimento nel corso della pandemia è relativa a un'indagine esplorativa sull'impatto della pandemia sugli alunni con background migratorio, promossa da Fondazione ISMU (2021/2022), di cui alcuni risultati sono già stati presentati nel cap. 2 del presente Rapporto. Osservando le migrazioni in questo particolare periodo, è stato naturale monitorare come la pandemia abbia influito sui processi migratori e sui diversi ambiti di inclusione, tra cui la scuola.

Tra i testimoni privilegiati che sono stati intervistati a livello nazionale, sono stati presi in considerazione anche esperti di scuola, del settore pubblico e del privato sociale, che si interfacciano con il target specifico dei MSNA.

1. Frequenza di attività scolastiche ed extrascolastiche nell'emergenza sanitaria

Lo *Studio conoscitivo sui minori stranieri non accompagnati in Italia e l'accesso all'istruzione*, condotto per conto del Ministero dell'Istruzione, ha permesso di rilevare, attraverso un campione di riferimento⁶, evidenze empiriche sull'accesso alle attività scolastiche ed extrascolastiche per i MSNA nel corso della pandemia, essendo stati i dati rilevati nella seconda parte del 2020. L'ultima sezione del questionario utilizzato per la survey per le strutture di accoglienza, così come quella per l'indagine relativa ai MSNA beneficiari del progetto ALI⁷, hanno raccolto informazioni generali sulla partecipazione dei minori ai programmi scolastico-formativi ed extrascolastici durante la fase dell'emergenza sanitaria.

Dal punto di vista delle strutture di accoglienza, la frequenza ai programmi di apprendimento è stata garantita (risposta "sì") quasi nell'87% dei casi. Tuttavia, per quasi il 40% dei MSNA la partecipazione è stata garantita, ma non facilmente o con difficoltà.

5 A queste azioni di ricerca, a conclusione delle attività svolte sulla piattaforma didattica *Class@Cross Education*, si è affiancata una valutazione delle stesse con il coinvolgimento di alcuni docenti dei 13 istituti scolastici in cui sono state sperimentate, nei territori di Agrigento, Asti, Catanzaro, Cremona, Firenze, Messina, Monfalcone, Parma, Ravenna, Reggio Calabria, Roma e Siracusa.

6 Per quanto riguarda l'universo dei partecipanti all'indagine, il questionario è stato inviato a tutti i 586 enti che si occupavano di accoglienza di MSNA in tutta Italia nel 2020. Tuttavia, al fine di assicurare una raccolta di dati rappresentativa dell'intero panorama nazionale, è stato estratto un campione casuale sistematico stratificato sulla base della collocazione geografica degli enti e del numero di minori presenti sul territorio (5.979 MSNA presenti al 30/09/2020 secondo i dati della DG Immigrazione), composto da 188 enti (un terzo del totale). La rilevazione dei dati si è conclusa il 31/12/2020, in cui sono state raccolte complessivamente 242 schede ente e 2.208 schede utenti. Si è dunque proceduto alla verifica dei questionari compilati, ridefinendo un campione di 130 enti e di 1.400 MSNA a essi associati – corrispondenti rispettivamente circa a un quarto degli enti con strutture di prima e accoglienza e dei MSNA presenti al 30/09/2020. Per approfondimenti si veda: Santagati M., Barzaghi A. (2021), cit.

7 Il progetto ALI1 si è posto il principale obiettivo di costruire una piattaforma per l'apprendimento dell'italiano L2 per MSNA. La piattaforma didattica *Class@Cross Education* è stata costruita dalla società Openet Technologies spa, con l'apporto scientifico e contenutistico dell'Università di Palermo. Fondazione ISMU ha realizzato un questionario per i MSNA che è stato inserito nella piattaforma e compilato dai beneficiari di ALI1 all'inizio del loro percorso di apprendimento online, con il supporto dei docenti. Al 30 settembre 2021 erano stati raccolti 332 questionari.

Vi è infine un 12% di MSNA per i quali, in questo specifico periodo emergenziale, la partecipazione all'offerta di istruzione e formazione è stata sospesa (Tab. 1).

Tabella 1. Partecipazione dei MSNA censiti ai programmi di apprendimento durante l'emergenza sanitaria causata dal Covid19, secondo gli enti di accoglienza. V.a. e V.%

| <i>Durante l'emergenza sanitaria, la partecipazione formativa del minore è stata garantita ...</i> | V.A. | % |
|--|--------------|--------------|
| Sì, con facilità | 662 | 47,3 |
| Sì, ma non facilmente | 368 | 26,3 |
| Sì, ma con difficoltà | 184 | 13,1 |
| Non sempre | 68 | 4,9 |
| Raramente | 47 | 3,3 |
| Non risponde | 71 | 5,1 |
| Totale | 1.400 | 100,0 |

Fonte: ISMU, Survey sugli enti di accoglienza (progetto ALI 2020)

La frequenza di attività extrascolastiche e di tempo libero è quella che, dal punto di vista degli enti di accoglienza, ha risentito ancor di più del lockdown conseguente alla diffusione del Coronavirus. Il 30% dei MSNA ospitati dagli enti "non sempre" o "raramente" ha potuto continuare attività esterne al centro (ad esempio gruppi sportivi, sostegno allo studio, iniziative ludico-ricreative) e continuare a mantenere relazioni anche al di fuori dall'ente ospitante (Tab. 2).

Tabella 2. Partecipazione dei MSNA censiti alle attività extrascolastiche e di tempo libero durante l'emergenza sanitaria causata dal Covid19, secondo gli enti di accoglienza. V.a. e V.%

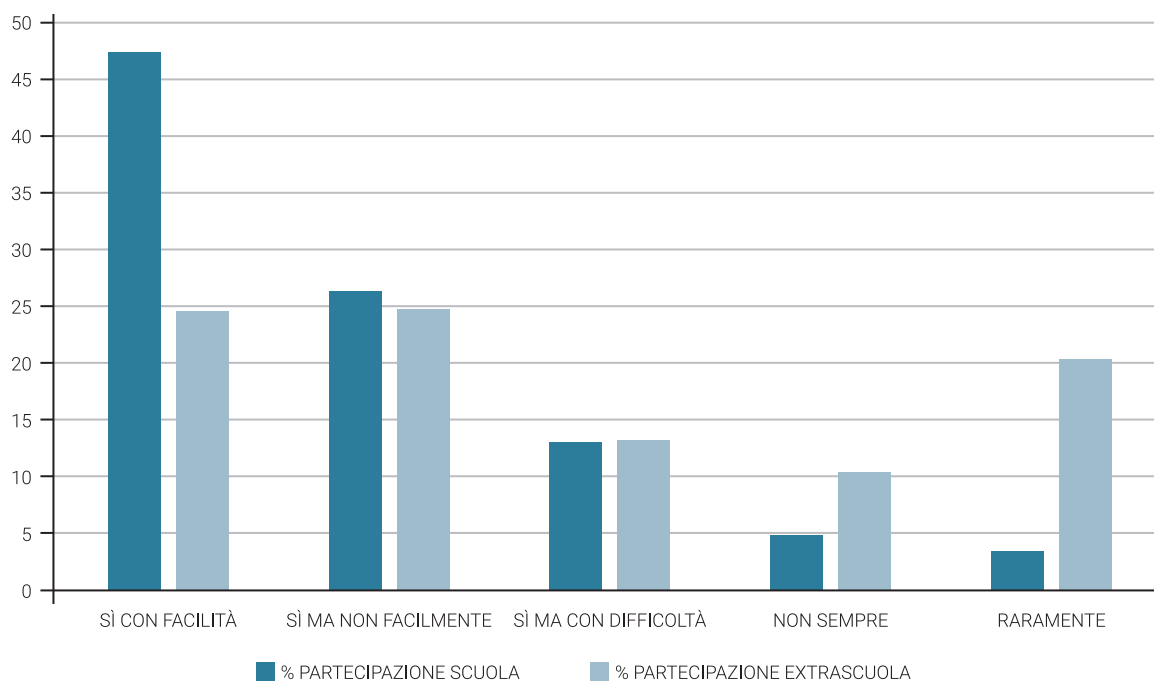
| <i>Durante l'emergenza sanitaria, la partecipazione extraformativa e sociale del minore è stata garantita...</i> | V.A. | % |
|--|--------------|--------------|
| Sì, con facilità | 344 | 24,6 |
| Sì, ma non facilmente | 347 | 24,8 |
| Sì, ma con difficoltà | 184 | 13,2 |
| Non sempre | 145 | 10,3 |
| Raramente | 286 | 20,4 |
| Non risponde | 94 | 6,7 |
| Totale | 1.400 | 100,0 |

Fonte: ISMU, Survey sugli enti di accoglienza (progetto ALI 2020)

Si può rimarcare (Fig. 1) che le percentuali di risposta variano significativamente, osservando la differenza tra partecipazione scolastica ed extrascolastica negli *item* "il minore partecipa con

facilità” o “partecipa raramente”. In entrambi i casi, gli ostacoli maggiori appaiono nell’accesso ad attività socioeducative, fuori dalle istituzioni scolastiche o formative.

Figura 1. Partecipazione dei MSNA a scuola ed extrascuola durante la pandemia. Il punto di vista degli enti di accoglienza. V.%



Fonte: ISMU, Survey sugli enti di accoglienza (progetto ALI 2020)

Dal punto di vista dei minori beneficiari del progetto ALI, la percezione sulla frequenza ai programmi di apprendimento in tempo di pandemia è leggermente differente rispetto a quella degli enti di accoglienza.

Tabella 3. Partecipazione ai programmi di apprendimento durante l'emergenza sanitaria causata dal Covid19 secondo i MSNA beneficiari del progetto ALI. V.a. e V.%

| Durante l'emergenza sanitaria causata dal Covid19, hai partecipato alle attività di formazione e scolastiche... | V.A. | % |
|---|------------|--------------|
| Sì, con facilità | 96 | 30,2 |
| Sì, ma non facilmente | 39 | 12,2 |
| Sì, ma con difficoltà | 47 | 14,8 |
| Non sempre | 62 | 19,5 |
| Raramente | 74 | 23,3 |
| Totale | 318 | 100,0 |

Fonte: ISMU, Survey sui MSNA (progetto ALI 2020/2021)

Più della metà dei minori rispondenti sostiene infatti che la partecipazione è stata garantita (risposta “sì” nel 57,2% dei casi), tuttavia per il 27% dei MSNA la partecipazione è stata garantita

ma non facilmente o con difficoltà. Vi è poi una buona percentuale di minori che sostiene che questa partecipazione all'offerta di istruzione e formazione è stata sospesa nel periodo emergenziale (42,8%) (Tab. 3).

Anche dal punto di vista dei minori, con una percezione più negativa rispetto agli enti di accoglienza, la frequenza ad attività extrascolastiche e di tempo libero è quella che ha risentito di più del lockdown. Ben il 59,8% dei MSNA ospitati dagli enti "non sempre" o "raramente" ha potuto continuare attività esterne al centro e continuare a mantenere relazioni anche al di fuori dall'ente ospitante (Tab. 4).

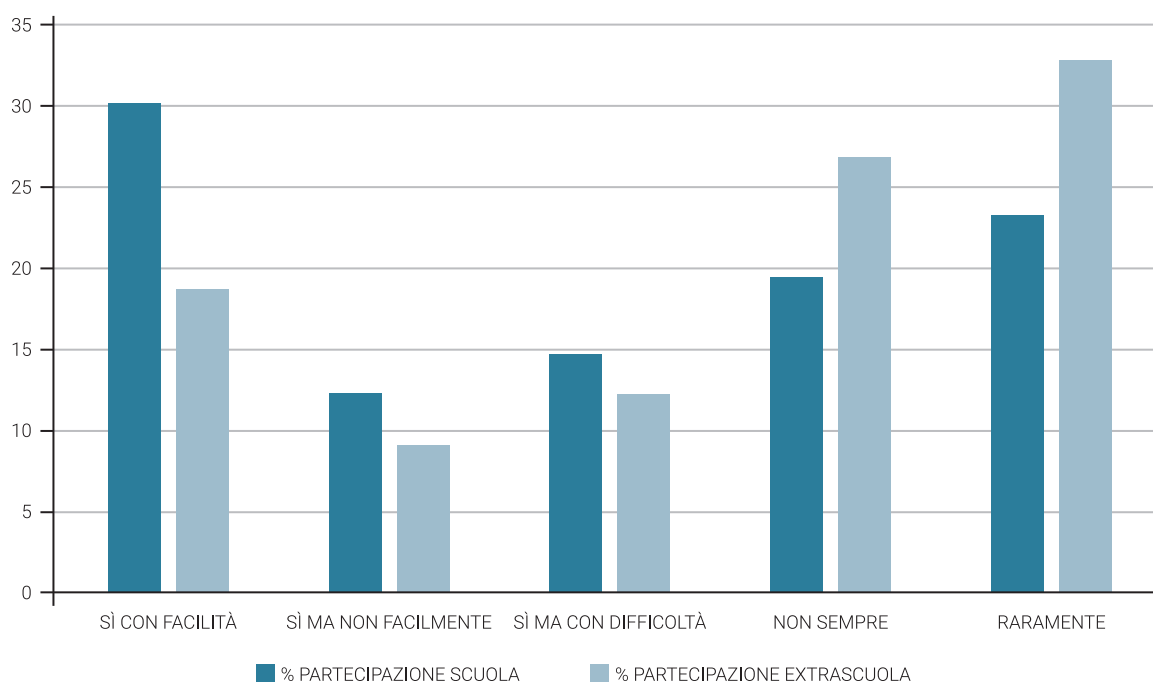
Tabella 4. Partecipazione alle attività extrascolastiche e di tempo libero durante l'emergenza sanitaria causata dal Covid19, secondo i MSNA beneficiari del progetto ALI. V.a. e V.%

| <i>Durante l'emergenza sanitaria causata dal Covid19, hai partecipato alle attività extrascolastiche e di tempo libero...</i> | V.A. | % |
|---|------------|--------------|
| Sì, con facilità | 59 | 18,7 |
| Sì, non facilmente | 29 | 9,2 |
| Sì, ma con difficoltà | 39 | 12,3 |
| Non sempre | 85 | 26,9 |
| Raramente | 104 | 32,9 |
| Totale | 316 | 100,0 |

2 minori non hanno risposto a questa domanda

Fonte: ISMU, Survey sui MSNA (progetto ALI 2020/2021)

Figura 2. Partecipazione ad attività a scuola e nell'extrascuola durante la pandemia, secondo i MSNA beneficiari del progetto ALI. V. %



Fonte: ISMU, Survey sui MSNA (progetto ALI 2020/2021)

2. Punti di forza e di debolezza della didattica a distanza per i minori soli

Se da un lato, i dati presentati nel paragrafo precedente hanno permesso di quantificare la partecipazione formativa ed extra-formativa dei MSNA in pandemia, altre attività di ricerca introdotte all'inizio del capitolo⁸ hanno consentito di identificare, con un approccio qualitativo, punti di forza e di debolezza della didattica a distanza con questo *target* specifico. Dalle interviste raccolte, è emerso con particolare rilievo e all'unanimità come la pandemia abbia avuto la funzione di mettere in luce e rendere più visibili i punti di debolezza già esistenti nel sistema scolastico e in quello dell'accoglienza, nonché le disuguaglianze subite dagli studenti più svantaggiati. Nei percorsi scolastici e formativi per i MSNA a influire negativamente sono stati in particolare i seguenti fattori:

- la difficoltà provocate dalla mancanza o dalla carenza di competenze digitali, sia di una parte del personale docente sia dei MSNA, e dalla non disponibilità di *devices* informatici adeguati, né nelle scuole, né fra gli insegnanti, né nelle comunità di accoglienza ad uso individuale dei MSNA;
- gli impedimenti di tipo logistico, ovvero la carenza di spazi e di aule studio, fuori dalle istituzioni scolastiche e formative, e l'assenza di sufficiente personale dell'accoglienza impiegato nell'affiancamento dei MSNA nella fase di pandemia per proseguire i percorsi di apprendimento;
- la sospensione di spazi di socializzazione extra-scolastici e di immersione nel contesto sociale per i MSNA, che già erano fortemente penalizzati su questo fronte rispetto agli altri alunni con background migratorio in Italia prima della pandemia.

In questa situazione emergenziale, tuttavia, si sono attivate anche dinamiche positive e risposte alla situazione di confinamento forzato e alla didattica a distanza, tra cui:

- l'adozione di modelli flessibili e di modalità didattiche sperimentali nell'insegnamento, soprattutto della lingua italiana per i MSNA;
- l'attenzione alla dimensione di lavoro in rete – tra le strutture di accoglienza, le scuole e i docenti – quale impegno comune per favorire nei minori stranieri soli, attraverso una metodologia didattica a distanza, il superamento dei gap linguistici e digitali, con proposte di insegnamento di tipo scolastico ed extrascolastico.

Nei prossimi paragrafi ci concentreremo sugli aspetti che hanno maggiormente caratterizzato i percorsi di apprendimento dei MSNA in questo periodo particolare, sia in negativo sia in positivo. Come già accennato, parleremo *in primis* degli strumenti digitali entrati in maniera così forte e improvvisa nella vita di tutti; entrando nel merito dell'apprendimento scolastico, guarderemo poi alla didattica personalizzata e non frontale, riportata dagli esperti dell'insegnamento a questo *target* specifico come l'approccio indispensabile da adottare per una buona riuscita del percorso e vedremo le soluzioni adottate nel corso della pandemia. Ci soffermeremo infine sui vari soggetti

8 Ad esempio, i 10 studi di caso sulle reti di scuole che si occupano dell'integrazione scolastico-formativa dei MSNA, all'interno dei quali sono state realizzate 60 interviste semi-strutturate dal Nord al Sud Italia; la valutazione delle attività svolte sulla piattaforma didattica *Class@Cross Education*; l'indagine esplorativa sull'impatto della pandemia sugli alunni con background migratorio comprendente 24 interviste semistrutturate a testimoni privilegiati al fine di ricostruire gli effetti della pandemia da parte dei protagonisti del mondo scolastico, formativo ed educativo e le risposte messe in campo da scuola ed extrascuola per limitare gli impatti negativi.

che ruotano attorno ai MSNA a scuola, nelle strutture di accoglienza e nel territorio di riferimento per analizzare come si sono attivati per provare a garantire loro occasioni di apprendimento e socializzazione.

3. Non solo *smartphone*. La sfida dell'alfabetizzazione digitale e linguistica

Considerando le opinioni sull'impatto della DAD sulla frequenza e sui rendimenti scolastici dei MSNA, dalle interviste emerge che alcuni ragazzi si sono adattati senza grossi problemi a queste nuove modalità di apprendimento e hanno manifestato in breve tempo di possedere buone competenze digitali; altri non avevano a disposizione i mezzi informatici per proseguire il percorso di studio o non erano in grado di utilizzarli, obbligati a lavorare su nuovi contenuti didattici senza sostegni in presenza per lo svolgimento delle prove o dei compiti.

L'obbligo di svolgere didattica a distanza nella prima fase della pandemia (febbraio-giugno 2020) ha spiazzato e spaventato tutti, sia i docenti sia gli studenti di ogni ordine e grado. Questo è risultato ancor più evidente con i MSNA, trattandosi nella maggior parte dei casi di minori debolmente alfabetizzati o analfabeti⁹. Così come per molti studenti di tutta Italia, anche per i MSNA il problema è stato prima di tutto la mancanza di strumenti digitali e di connessioni adeguate¹⁰. Subito dopo la chiusura delle scuole¹¹, i ragazzi hanno usato gli *smartphone* e i primi contatti sono avvenuti su WhatsApp. Anche la connessione nelle strutture di accoglienza spesso era minima, soprattutto per i centri dislocati in periferia o nei piccoli paesi nelle aree rurali e interne del territorio italiano. A volte le scuole sono riuscite a rispondere alle richieste di *devices*, ma spesso è stato il terzo settore ad attivarsi per supplire a queste carenze attraverso raccolte di fondi o di strumentazione specifica.

A volte noi non utilizzavamo il video, spesso utilizzavamo quindi non piattaforme, ma utilizzavamo WhatsApp che è una cosa che in altri tempi sarebbe stata considerata anche fuori luogo, quindi abbiamo utilizzato qualsiasi tipo di modalità (3, Sud, extrascuola).

In più le scuole avevano la difficoltà, molto spesso, per attivare, per acquistare dei devices avevano tutte le loro procedure da Pubblica Amministrazione. Quindi banalmente noi, in alcuni progetti, ci siamo trovati a trasformare delle voci di budget (...) e con questo ci vuole una importante considerazione che è quella della flessibilità che alcuni finanziatori, in particolar modo legati al mondo delle fondazioni, hanno avuto rispetto alla revisione di budget e attività (3, Sud, extrascuola).

Abbiamo provato in qualche modo, dove riuscivamo, a recuperare i famosi PC messi a disposizione dal Ministero per le scuole e portarli, proprio fisicamente, spiegando poi al telefono come scaricare le piattaforme, come usarle proprio. Delle volte facevamo proprio dei video-tutorial, cioè abbiamo provato tutti i modi per cercare di raggiungere tutti. Quindi dal lato delle scuole c'è stato, secondo me, un rendersi conto di quanto tutti gli enti del territorio, del privato sociale, del terzo settore siano importanti (7, Sud, extrascuola).

9 Al momento dell'ingresso presso l'ente, oltre l'80% dei MSNA censiti sono ritenuti analfabeti o scarsamente scolarizzati, con un livello di italiano Alfa o Pre-A1. Questi ragazzi non hanno mai imparato a leggere e scrivere oppure hanno ricevuto poca o nessuna adeguata istruzione formale. Cfr. "I MSNA censiti dalla survey. Caratteristiche, vulnerabilità e risorse per l'apprendimento" in Santagati M., Barzaghi A. (2021), cit., pp. 13-20.

10 Save the Children (2020), *Riscriviamo il futuro. L'impatto del Coronavirus sulla povertà educativa*, Roma.

11 Il 72,4% dei MSNA censiti è inserito in corsi di alfabetizzazione linguistica (di cui il 29,3% presso CPIA); il 44% è iscritto al CPIA (il 29,3% frequenta corsi di alfabetizzazione, il 10,7% corsi primo livello, il 3,9% corsi secondo livello). Cfr. "MSNA tra alfabetizzazione linguistica, istruzione e formazione. Il quadro attuale" in Santagati M., Barzaghi A. (2021), cit., pp. 21-30.

Laddove i *devices* sono stati recuperati e assegnati ai MSNA, ci si è però scontrati con la mancanza di competenze digitali sia da parte dei docenti, sia degli studenti. I docenti si sono inizialmente sperimentati su lezioni soprattutto asincrone, registrando video-lezioni, per poi passare ad attività sincrone con l'utilizzo di piattaforme *ad hoc*. Nel caso dei MSNA analfabeti, il fatto di essere "nativi digitali" non li ha resi automaticamente pronti nel seguire le lezioni in questa modalità, ma ci è voluta una fase di acquisizione degli strumenti.

Noi docenti preparavamo delle video-lezioni che poi postavamo sulla piattaforma di Google e gli davamo degli esercizi da fare che loro dovevano poi svolgere. Inizialmente è stato difficile per loro capire come funzionava la piattaforma, infatti io mi rendevo conto che oltre all'alfabetizzazione qui ci vorrebbe proprio un'alfabetizzazione digitale per loro perché è vero che spesso loro sanno usare WhatsApp, spesso comunicano molto con le emoticon, riescono a interagire con i messaggi; però quando poi si tratta di estendere questa capacità ad altri tipi di piattaforme non sempre sono in grado di capire che per esempio questa piattaforma aveva lo stesso meccanismo di Facebook, quindi non capivano che avrebbero trovato i post con i compiti nella piattaforma. Infatti, con alcuni di loro abbiamo fatto ricorso ai gruppi di WhatsApp e mandavamo tutto sui gruppi. Invece poi in seguito si sono abituati e sono riusciti anche a fare dei test con Google (...) una volta superata la difficoltà di capire dove arrivava il link, come aprire il link, il fatto che ci fossero alcune domande obbligatorie e tutto il resto. Questo però è successo con alunni che non erano proprio analfabeti, questi erano un pochino più avanti, diciamo un livello A1. Con utenti analfabeti o debolmente alfabetizzati non abbiamo ritenuto opportuno far svolgere dei test con questa modalità, però siamo riusciti comunque a lavorare online utilizzando, in particolare per i minori non accompagnati, Jitsi Meet, questa piattaforma che non richiedeva l'utilizzo di e-mail e quindi si doveva solo scaricare (5, Sud, extrascuola).

Ricerche precedenti hanno evidenziato l'importanza dello smartphone per i MSNA in tutto il percorso migratorio¹²: esso, infatti, è utilizzato per l'organizzazione del viaggio, durante il viaggio e nel processo di accoglienza e integrazione. Grazie a questo strumento è possibile rimanere in contatto con la propria famiglia e mantenere i propri riferimenti culturali (come, ad esempio, le applicazioni utilizzate dalle persone musulmane che segnalano i cinque momenti della preghiera nel corso della giornata); con il cellulare è anche possibile svagarsi (social network, giochi, musica), fare amicizia e pianificare le tappe successive del proprio percorso¹³. Il cellulare serve anche per imparare l'italiano: spesso questi minori soli utilizzano applicazioni per la traduzione in italiano e per lo studio in genere, ma lo stesso utilizzo dello strumento costituisce un'immersione in spazi virtuali che, insieme a quelli reali (come i CPIA e le strutture di accoglienza), sono fondamentali nel processo di apprendimento della lingua italiana¹⁴.

Nonostante l'utilizzo quotidiano del cellulare, in molte interviste i docenti hanno riportato una forte difficoltà nel lavorare online, soprattutto con i ragazzi analfabeti. Quando si trattava di leggere e anche di ascoltare è stato spesso possibile avere il pieno controllo della classe, mentre questo è

12 Save the Children (2017), *Atlante minori stranieri non accompagnati in Italia*, Roma.

13 Gucciardo G. (2019), "MSNA: abilità, risorse e competenze", in Di Rosa R., Gucciardo G., Argento G., Leonforte S. (2019), *Leggere, scrivere, esserci. Bisogni formativi e processi di inclusione dei minori stranieri non accompagnati*, FrancoAngeli, Milano, pp. 110-112.

14 Nell'analisi di Gucciardo (2019), cit., quasi la metà del campione (42,7%) ha dichiarato di fare un uso multiplo del dispositivo ossia telefonare, "ascoltare musica e interagire con i social"; il 35,8% lo usa per almeno due funzioni, quali: "telefonare e social" (11,7%), "telefonare e ascoltare musica" (3,6%) o "social network ed ascoltare musica" (20,5%), mentre il 16,1% ha dichiarato di farne un uso limitato a una delle tre funzioni considerate, e nel dettaglio "solo per telefonare" (il 4,6%), "solo per i social network" (il 9,3%) e "solo per ascoltare musica" (il 2,2%). Una percentuale pari al 3,4% invece ha dichiarato di non usare il cellulare/smartphone. Riguardo agli altri usi, tra i MSNA si riscontra una certa corrispondenza con quelli praticati da parte di tutti gli adolescenti, quali per esempio visione di film e video YouTube (10,3%), giochi vari (12,8%), ecc. Allo stesso tempo, tuttavia, figurano utilizzi caratteristici del cellulare/smartphone, riconducibili alle specificità della condizione di immigrati, giovani e giunti da soli; sono, infatti, diffuse le applicazioni per la traduzione in italiano e per lo studio in genere (33,1%), le applicazioni per ricordare il momento di preghiera e per la lettura del Corano (14,0%), ecc.

diventato più faticoso con la produzione scritta, per cui il lavoro in presenza è difficilmente sostituibile. Questo è stato reso ancora più complicato in assenza di *devices* diversi dallo smartphone; per riuscire a utilizzare le piattaforme di e-learning al massimo della loro funzionalità era infatti indispensabile l'utilizzo di un PC o per lo meno di un tablet.

Gli strumenti digitali ovviamente erano pochi, se non ovviamente il cellulare, WhatsApp. Quindi molti si collegavano attraverso WhatsApp con la telecamera del cellulare senza Wi-Fi, la connessione in questi centri era minima. Per cui non ci sono né PC né connessione, appunto una connessione molto scarsa. Noi come terzo settore purtroppo ci siamo sostituiti spesso all'istituzione e ai governi nell'affrontare questo tipo di problematiche; quindi, abbiamo fatto raccolta fondi per PC e tablet (...) abbiamo spesso dei PC e tablet a casa che non usiamo; quindi, abbiamo fatto una raccolta rispetto a questi strumenti. Quindi poi donandoli a centri di accoglienza per fornire loro degli strumenti. Così come per la connessione, abbiamo proprio provato a comprare dei pacchetti, abbonamenti di rete per far sì che questi ragazzini non venissero completamente abbandonati. Purtroppo, questo succede a prescindere dalla pandemia (...) parliamo di centri di accoglienza che sono dislocati in periferia o in paesini (3, Sud, extrascuola).

La rivoluzione digitale ha un doppio aspetto: sicuramente ha un aspetto che esclude le persone più fragili perché comunque devi avere una formazione informatica, almeno di base. Quindi chi non sa scrivere, chi non sa leggere, chi non sa leggere nella nostra lingua, chi non ha i soldi per internet, chi non ha il computer a casa, viene già escluso (18, Centro, extrascuola).

4. Sperimentazioni dell'approccio personalizzato con i MSNA

Entrando nel merito del percorso di scolarizzazione dei MSNA, c'è accordo nel ritenere che i loro percorsi scolastici necessitino una forte personalizzazione in base alle condizioni specifiche di ciascun ragazzo, delle sue caratteristiche e della sua peculiare situazione¹⁵. Molti di questi minori non hanno la motivazione intrinseca verso lo studio, non hanno competenze pregresse (linguistiche, culturali, cognitive, ecc.) adeguate per studiare e, nella maggior parte dei casi, il loro sguardo è già orientato al lavoro¹⁶. Come sostenuto dalle linee guida del Ministero dell'Istruzione *Orientamenti Interculturali*¹⁷, un accurato bilancio delle competenze è indispensabile in quanto permette di accompagnarli al meglio nell'apprendimento, valorizzando il contesto da cui provengono, le esperienze che hanno svolto e le dimensioni caratteriali.

Anche prima del Covid19 i docenti che lavorano con i MSNA hanno sempre riportato la necessità di intervenire su classi piccole, in modo tale da seguire le esigenze del singolo e personalizzare il più possibile la didattica, che dovrebbe essere caratterizzata dalla grande flessibilità di erogazione di ogni disciplina¹⁸. Con questo target specifico, gli esperti sottolineano la necessità di utilizzare

15 Il percorso personalizzato è un approccio fondamentale del lavoro con i MSNA: il PEI (Piano Educativo Personalizzato) è infatti lo strumento indispensabile di lavoro nelle comunità socioeducative che accolgono i MSNA, piano a cui si cerca di rispondere con l'intervento congiunto di una équipe multidisciplinare. In contesto scolastico si parla invece di PDP (Piano Didattico Personalizzato), che deve essere redatto con il coinvolgimento delle figure di riferimento per il minore sia del contesto scolastico, sia di quello dell'accoglienza. Il Ministero dell'Istruzione ha valorizzato questo dispositivo nella realizzazione del progetto ALI2 (seconda fase del progetto già citato *Alfabetizzazione Linguistica e Accesso all'Istruzione per i MSNA*). In tutti i casi il minore è visto come parte integrante e attiva della stesura del piano, che dovrà cercare di rispondere alle sue esigenze e dovrà tener conto delle sue competenze specifiche.

16 Fondazione ISMU (2019), *A un bivio. La transizione all'età adulta dei minori stranieri non accompagnati in Italia*, Unicef, UNHCR, OIM, Milano.

17 Ministero dell'Istruzione (Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale) (2022), *Orientamenti Interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*, Roma.

18 Augelli A. (2020), "Cosa è chiamata a fare la scuola?", in Pavese N. (a cura di), *La scuola incontra i minori stranieri non accompagnati. Soggetti, compiti e diritti*, Fondazione ISMU, Milano, pp. 39-50.

preferibilmente una didattica non frontale, privilegiando un approccio laboratoriale, attraverso la costruzione di unità di apprendimento, che tengano conto dei diversi stili di apprendimento e diano impulso allo sviluppo delle competenze¹⁹.

In questa direzione, la DAD ha offerto un'occasione ai docenti per mettersi in gioco e sperimentare ulteriormente attività con un approccio non frontale, più brevi ma accattivanti, e anche a curare maggiormente la relazione personale con lo studente, altro tassello fondamentale per il supporto di ragazzi con esigenze di apprendimento specifiche. Il fatto di poter condividere tramite computer immagini, audio, video, ha aiutato molto, soprattutto nel caso di studenti analfabeti.

In questa situazione la cosa positiva è che noi docenti potevamo condividere tramite computer dei file, video, audio e soprattutto delle cose con i colori. Perché siccome questi ragazzi sono abituati alle fotocopie, quando invece vedevano, soprattutto per i ragazzi analfabeti, vedere insomma l'alfabetiere con tutti i colori, a volte erano delle foto, o poter ricorrere al motore di ricerca per indicare, mostrare delle foto. Quando loro mi chiedevano cosa significa questo, io allora gli facevo vedere la foto e per loro questo è stato molto positivo. Infatti, questi studenti, che adesso continuo a vedere in classe e che non sono più analfabeti, essendo abituati a questo tipo di cosa, a volte mi chiedono di vedere poi sulla LIM la foto, l'immagine, mi chiedono di mandargliela sul gruppo WhatsApp perché per loro è un grande supporto. (...) E quindi diciamo che non è stata del tutto negativa l'esperienza (5, Sud, extrascuola).

Ci sono alcuni studenti che hanno bisogni educativi speciali (...) a queste condizioni, usando il PC e usando una didattica molto innovativa a distanza, ne hanno quasi beneficiato perché a scuola gli strumenti compensativi non li usavano sempre; quindi se chi dovrebbe usare il PC sempre, a scuola, invece, lo usa una volta a settimana (...) addirittura abbiamo visto dei casi di inversione, di quanto ci si sarebbe dovuto aspettare, ragazzi che partecipavano di più, e questo è stato molto interessante (16, Nord, extrascuola).

La DAD ha avuto quindi anche risvolti positivi. In molte delle interviste raccolte, la sfida attuale sarebbe quella di mantenere questo approccio più creativo e flessibile anche in aula, e utilizzare la DAD come strumento complementare alle attività in presenza sfruttando le sue potenzialità. Risulta essere necessario evitare il ritorno a un approccio frontale e rigido, con il rientro nelle classi, costretto anche dalle regole di distanziamento per la gestione della pandemia.

Dipende quale punto di vista utilizziamo per approcciare questa cosa qua perché se noi pensiamo all'apprendimento a distanza come una semplice trasposizione o un surrogato dell'apprendimento in presenza è banale e anche ovvio che non è la stessa cosa. Un conto è avere una classe di 20 ragazzi in presenza in cui non c'è solo l'elemento dell'apprendimento, l'elemento trasmissivo come invece avviene in una situazione a distanza, lì si concentra solo su concetti e abilità relative alla lezione. In una classe questo non succede è ovvio. Quindi bisognerebbe cambiare la prospettiva, cioè pensare all'uso delle tecnologie come a un'altra modalità di apprendimento che si aggiunge, non sostituisce ma si aggiunge all'apprendimento tradizionale (15, Nord, scuola).

Il mantenimento di un utilizzo della DAD combinato con la didattica in presenza potrebbe inoltre risultare molto utile per il target specifico dei MSNA, soprattutto per coloro che sono accolti in realtà territoriali isolate, per esempio in aree rurali, dove diventa spesso difficile raggiungere le aree urbane in cui si trovano gli istituti scolastici per mancanza di un'adeguata rete di trasporto pubblico. In questi casi la DAD, insieme alla FAD (formazione a distanza, per i CPIA)²⁰, permetterà di alternare l'apprendimento in presenza e online, agevolando la partecipazione degli studenti che vivono in comunità lontane dalle scuole, che hanno maggiori difficoltà di spostamenti e vincoli di orari.

19 Santagati M., Colussi E., Di Rosa R. T., Vetrugno R. (2020), "MSNA dal Sud al Nord Italia. Prassi e modelli di inserimento scolastico-formativo", in Santagati M., Colussi E. (a cura di), *Alunni con background migratorio in Italia. Le opportunità oltre gli ostacoli*, Fondazione ISMU, Milano, pp. 157-196.

20 Il nuovo sistema di istruzione degli adulti prevede che l'adulto possa fruire, a distanza, di una parte del periodo didattico del percorso richiesto, in misura non superiore al 20% del monte ore complessivo del periodo didattico medesimo (D.l. 12 marzo 2015).

5. Supporto di educatori e adulti significativi, cruciali per apprendimento e socializzazione a distanza

Ormai diverse istituzioni scolastico-formative, tra cui soprattutto i CPIA, hanno standardizzato prassi di accoglienza e di integrazione scolastica dei MSNA, mantenendo *in primis* la collaborazione tra scuola, sistema di accoglienza e servizi del territorio²¹. Nella fase in ingresso e accoglienza a scuola, sono considerati indispensabili: il contatto tra la struttura di accoglienza e l'istituzione scolastico-formativa per l'iscrizione e la raccolta della documentazione del minore; la realizzazione di colloqui conoscitivi iniziali con personale docente e formatori, in presenza spesso di un mediatore; l'osservazione durante il primo inserimento per l'identificazione dei bisogni educativi specifici; la personalizzazione del piano didattico. Anche nella fase *in itinere* di tenuta del percorso è previsto l'utilizzo di una didattica flessibile e laboratoriale, cercando di porre sempre attenzione sul potenziamento dell'italiano L2, il tutto in raccordo con le figure educative delle comunità²². Nonostante queste prassi siano consolidate, la pandemia e il conseguente spostamento delle attività scolastiche in modalità a distanza hanno inevitabilmente causato un brusco freno, soprattutto dal punto di vista dell'accoglienza iniziale.

In particolare, si sono potute osservare varie condizioni che hanno facilitato la buona riuscita della DAD, dovuta soprattutto dall'affiancamento più o meno costante degli operatori delle comunità educative ai MSNA. In alcuni territori si è rilevata, subito dopo la chiusura delle istituzioni scolastiche e formative, una forte presenza di educatori e mediatori, il cui supporto e accompagnamento è stato indispensabile per l'aggancio iniziale dei ragazzi alle lezioni in DAD. In altri contesti invece, la scarsa presenza e/o coinvolgimento di queste figure ha portato a un insuccesso nell'avvio delle attività a distanza e a un conseguente elevato tasso di abbandono da parte dei minori dei programmi di apprendimento. Il ruolo assente o limitato delle figure di supporto non è derivato solo da una mancanza di volontà da parte degli operatori: nelle interviste, piuttosto, si parla di orari di lavoro ridotti e di paghe inadeguate che non permettevano al personale di assistere i MSNA ospitati nella didattica online.

Hanno provato anche grazie agli operatori o alle operatrici che erano lì presenti anche in modo... purtroppo in modo saltuario (...) c'è il problema delle operatrici che non vengono pagate, e con lo scoppio della pandemia si è anche quello molto accentuato. Sì, diciamo che hanno continuato, anche se in forma saltuaria o con difficoltà, hanno continuato a seguire il percorso di studi (3, Sud, extrascuola).

Così come per la popolazione scolastica in generale si è spesso discussa e rilevata in questo periodo l'importanza del supporto delle famiglie per una buona riuscita della DAD²³, per i MSNA sono le comunità di accoglienza a supplire a quel ruolo e, in caso di assenza degli educatori e altri operatori dell'accoglienza, se ne sono rilevati infatti gli effetti negativi sull'apprendimento.

Trattandosi spesso di ragazzi vicini alla maggiore età e con una forte esigenza di imparare l'italiano o di concludere il percorso per la licenza media a fini lavorativi, tuttavia, una volta passato lo scoglio iniziale di comprensione dei meccanismi della DAD e dei suoi strumenti, c'è stata motivazione e autonomia da parte degli allievi.

21 "L'integrazione dei MSNA tra scuole e territorio. Punti di forza e debolezza, rischi e opportunità", in Santagati M., Barzaghi A. (a cura di) (2021), cit., pp. 51-62.

22 Cfr. "Prassi scolastiche ordinarie e progetti speciali", in Santagati M., Barzaghi A. (a cura di) (2021), cit., pp. 45-50.

23 Save the Children (2020), *Riscriviamo il futuro. L'impatto del Coronavirus sulla povertà educativa*, Roma.

L'aiuto iniziale degli operatori, nei casi di successo, è stato però sempre fondamentale.

L'anno scorso erano 92/93 credo, insomma intorno al centinaio, in genere è questa la media dei nostri minori non accompagnati, però il lavoro con loro si fa anche in collaborazione con le strutture. Quindi diciamo non c'è una famiglia, ma ci sono comunque degli adulti, degli educatori di riferimento ed è capitato che anche i computer in comodato d'uso siano stati dati alle strutture e quindi gli studenti si sono collegati direttamente dalle strutture. Quindi c'è stato anche questo coinvolgimento di enti esterni che però avevano una relazione educativa, una relazione pedagogica con i loro ragazzi, con questi studenti e la cosa ha funzionato abbastanza bene (15, Nord, scuola).

Per quanto riguarda la fruizione delle lezioni in questa modalità a distanza, inizialmente è stato importante che ci fossero degli operatori che gli indicassero già come scaricare la piattaforma, come inserire il loro nome questo sì (...) però successivamente i ragazzi erano molto motivati autonomamente (5, Sud, extrascuola).

Oltre alla connessione tra scuola (docenti) ed enti di accoglienza (operatori), per una buona riuscita della DAD e la prevenzione dell'abbandono scolastico dei MSNA è stato molto importante anche l'intervento delle cooperative sociali e delle fondazioni, così come delle associazioni culturali e di volontariato operanti a livello locale nei vari contesti, che hanno cercato di supportare le istituzioni coinvolte nel trovare soluzioni ad alcune problematiche contingenti.

Abbiamo per esempio già sottolineato il loro intervento per l'aiuto nella raccolta di *devices*; inoltre le organizzazioni dei vari territori sono state indispensabili anche per la realizzazione di attività online con i minori non solo didattiche, come ad esempio laboratori online di produzione video o di fotografia, al fine di tenere aperti degli spazi di confronto e socialità dei MSNA con i coetanei, seppur virtualmente in periodo di distanziamento sociale. Si evidenzia inoltre che le realtà no profit locali sono state ancor più importanti nel fornire un supporto nella fase di graduale riapertura post-lockdown, mettendo per esempio a disposizione i propri spazi per la realizzazione di attività a scuole chiuse e nell'estate del 2020.

Affrontavamo questi laboratori in diverse lingue per cercare di non perdere i ragazzi. Questi laboratori in qualche modo servivano per l'aspetto relazionale, lo abbiamo ricevuto come feedback da parte dei ragazzi stessi, servivano in qualche modo come momento per loro per sfogarsi, per tirar fuori quelle esigenze, anche relazionali, il parlare con qualcuno, il confrontarsi. Erano laboratori in cui non c'era solo il ragazzo immigrato, ma c'era anche il ragazzo della scuola, quindi potersi confrontare, potersi anche in qualche modo aprire rispetto al fatto che poi le problematiche erano sempre uguali perché erano giovani, punto. Questo è stato un aspetto importante che ha tenuto in qualche modo il collante rispetto alle problematiche (3, Sud, extrascuola).

Sono due estati ormai che lavoriamo con modalità solo laboratoriale, con piccoli gruppi di massimo 10 ragazzini, tutti outdoor. Quindi la maggior parte dei laboratori viene fatta all'aria aperta nei parchi. Anche laboratori creativi, non solo quelli più sportivi e ricreativi. Sicuramente è una cosa che è stata molto utile a questi ragazzini. E poi il lato relazionale, cioè la possibilità di stare di nuovo insieme ai propri compagni perché questo, sicuramente, è stato una grossa mancanza (16, Nord, extrascuola).

Abbiamo fatto insieme anche un laboratorio fotografico proprio per spezzare un po' questo sforzo scolastico. È una fanzine con cui poi abbiamo pubblicato le fotografie che i ragazzi hanno scattato. Tra gli obiettivi che noi volevamo prefiggerci era quello di farli uscire un po' dall'isolamento in cui vivono, per consentire loro di vedere un po' non dico il mondo, ma quanto meno la provincia (9, Sud, extrascuola).

A volte è stato infatti difficile individuare nelle comunità di accoglienza spazi adeguati che consentissero a tutti gli ospiti minori di seguire le lezioni a distanza. In molti territori, il terzo settore ha quindi ospitato questi minori nelle proprie sedi (MSNA e altri), garantendo sia uno spazio fisico con una adeguata connessione in cui seguire le lezioni in DAD, sia il supporto di operatori e volontari, utile soprattutto per i ragazzi analfabeti, con scarsi livelli di scolarizzazione, con ridotte competenze linguistiche e, pertanto, con maggiore necessità di accompagnamento.

6. Spazi di contatto e immersione per l'inclusione educativa e sociale

Come ultimo punto da segnalare, sulla base del già citato *Studio conoscitivo* condotto da Fondazione ISMU nel 2020/21, emerge l'importanza per il minore di aver accesso e frequentare, grazie alla rete tra scuole e territorio, attività scolastiche o formative ed extrascolastiche con i nativi, in ambienti accoglienti, protetti e non segreganti, in cui si può radicare l'esperienza di crescita, di inserimento e di partecipazione in Italia. La possibilità di una buona inclusione sociale, per i MSNA, è infatti strettamente connessa all'opportunità di fare esperienze anche al di fuori delle comunità di accoglienza, a partire dalla scuola. I contesti multiculturali in cui sono presenti anche ragazzi autoctoni possono consentire ai MSNA di costruire relazioni informali con i pari, di incrementare il loro capitale sociale e di implementare le loro possibilità di integrazione. Queste parole risultano però dissonanti in un periodo, come quello della pandemia, in cui il distanziamento sociale ha influito sulla vita di tutti, soprattutto sui più giovani e sui loro bisogni di socializzazione, tra cui i MSNA, già piuttosto isolati e con scarse relazioni con i pari italiani. Inoltre, questa situazione emergenziale ha influito negativamente sull'apprendimento dell'italiano, *in primis* per i neoarrivati nel corso della pandemia, non avendo occasioni al di là delle lezioni online per praticare la lingua, la cui conoscenza si rafforza e si amplia grazie all'immersione nel contesto di riferimento e alla pratica con i pari.

Immaginiamo poi soprattutto i neoarrivati proprio nel periodo del Covid, sono rimasti totalmente esclusi da un'immersione nella lingua italiana e quindi questo adesso lo vediamo, post-Covid vediamo come le competenze degli studenti più fragili tra virgolette sono gli studenti stranieri. Ecco perché io dico che adesso bisogna lavorare in maniera importante perché rischiamo di creare futura marginalità, perché abbiamo degli studenti che sono in affaticamento in questo momento. Adesso bisogna investire, non tanto per recuperare, quanto per consolidare, dare delle basi solide per poter andare avanti (14, Centro, scuola).

Con la didattica a distanza, per i ragazzi con background migratorio, che invece a maggior ragione, soprattutto se neoarrivati, hanno bisogno di un'immersione profonda fisica, fatta di contatto, tutto questo è venuto a mancare (7, Sud, extrascuola).

Parlando invece della sfera relazionale e riflettendo sulla vita dei MSNA in comunità di accoglienza, verrebbe da pensare che nel corso del lockdown, per lo meno, potessero avere l'occasione di vivere insieme ai coetanei e di supportarsi vicendevolmente in questo periodo difficile. Dalle interviste raccolte, però, questa ipotesi viene a volte smentita: i ragazzi, anche quando vivono nella stessa comunità, talvolta si comportano come *isole*.

Parlando con i ragazzi, emerge spesso che il mangiare insieme o il fare i compiti in gruppo sia una cosa che succede qualche volta, ma non sempre. Nonostante la vita in comunità, quindi, è stato rilevato anche un forte senso di solitudine.

Anche quando sono della stessa comunità mi risulta dalla mia esperienza che i ragazzi comunque sono un po' delle isole, anche quando sono nella stessa camera e sono magari della stessa nazionalità non è scontato che parlino tra loro, cucinino e mangino insieme. Questa è una cosa che mi ha colpito perché io pensavo che sarebbe stato naturale che si instaurasse un rapporto, insomma, non dico goliardico perché la situazione è quella che è, però insomma un po' più di socialità me la immaginavo. Invece ho visto, parlando con i ragazzi, che questo spesso non succede, anche quando io chiedevo "dove è" anche il suo compagno di stanza spesso loro non lo sapevano, dicevano "non lo so". Io dicevo "Perché non si è collegato?" "Non lo so" "Dove è?" "Non lo so". Cioè non è una cosa che succede così facilmente, così scontata (5, Sud, extrascuola).

Gli enti che sono riusciti a organizzare attività di socializzazione online riportano valutazioni positive di esperienze che hanno permesso di creare occasioni di confronto e sfogo con i pari in un

momento caratterizzato da un forte disagio²⁴. Questo ha funzionato particolarmente nelle situazioni in cui è stato possibile mettere in contatto ragazzi di diversa provenienza, anche autoctoni, appartenenti a contesti diversi. In questo modo è stato per loro possibile constatare che, nonostante le diverse appartenenze, anche altri coetanei stavano vivendo lo stesso senso di solitudine e disagio, trovando nella condivisione un po' di conforto.

Un'altra cosa da sottolineare è il disagio psichico. Molti dei ragazzi all'interno dei centri di accoglienza hanno un disagio psichico forte, connesso anche a tutto quello che erano le regole relative al Covid, lavarsi le mani, mascherine (...) ai tempi dell'inizio della pandemia trovare una mascherina era difficile, anche applicare quelle regole in un centro di accoglienza non è stato per niente facile. Il disagio psichico che già affrontano alcuni ragazzi è aumentato in modo proprio rilevante (3, Sud, extrascuola).

A conclusione possiamo confermare che l'ipotesi che la pandemia abbia accentuato ulteriormente ciò che in ambito scolastico ed extrascolastico già non funzionava in passato, per gli studenti in generale, e quindi anche per i MSNA. Analizzando i percorsi di accesso all'istruzione dei MSNA in Italia, anche prima della pandemia, si possono individuare ancora grossi nodi da sciogliere. Tra questi possiamo concentrarci su alcuni aspetti particolari: a livello burocratico e giuridico, per esempio, ricordiamo che il tempo è un fattore cruciale nei percorsi di apprendimento dei MSNA per coloro che arrivano in Italia in procinto della maggiore età²⁵.

Sappiamo che la sfida è quella dell'offrire ai MSNA un percorso verticale, che vada dalla prima alfabetizzazione alla licenza media e successivamente si concluda con diploma di scuola secondaria di secondo grado, ma è quasi impossibile farlo con chi arriva in Italia alle soglie della maggiore età. Il blocco della didattica vissuto da tutti gli studenti almeno in una fase iniziale della pandemia avrà quindi sicuramente influito ancor più negativamente su questi percorsi caratterizzati dalla rincorsa rapida dell'obiettivo. Così come per i MSNA con 14 o 15 anni, per cui è spesso difficile trovare una collocazione adeguata nel sistema scolastico ordinario (secondaria di primo e/o secondo grado), ma anche presso i CPIA: se già normalmente restavano in attesa di essere inseriti nei percorsi di licenza media dei CPIA frequentando, dove possibile, corsi di alfabetizzazione linguistica, in questa situazione sono probabilmente rimasti semplicemente in un limbo, o hanno approcciato l'italiano con le difficoltà già citate della DAD.

Parlando poi degli aspetti socioeducativi, conosciamo l'iniziale scarsa motivazione dei MSNA ad aderire alle proposte formative poiché concentrati sulla ricerca di un lavoro, aspetto su cui sarà stato ancora più difficile intervenire con la didattica a distanza²⁶. Per agire sulla motivazione, oltre che un lavoro più diretto e personalizzato dei docenti, è infatti importante anche il confronto con i pari, dimensioni relazionali mancate quasi totalmente nel corso del lockdown.

Un altro aspetto riportato spesso parlando di MSNA a scuola è il fatto che sono inseriti talvolta in classi di soli MSNA, senza la possibilità di confronto con i pari autoctoni. A causa del Covid questo aspetto è stato ulteriormente accentuato dal fatto che anche le occasioni di socializzazione extrascolastiche sono scomparse²⁷. Alcune esperienze e riflessioni emerse durante la pandemia invitano quindi le realtà educative e scolastiche che lavorano con i MSNA a rivedere e orientare

24 Unicef (2021), *Percorsi sospesi. Il benessere psicosociale dei minori stranieri non accompagnati e giovani migranti ai tempi del COVID-19 in Italia*, Roma.

25 Cfr. "Dilemmi e scelte delle istituzioni scolastiche. Accesso all'istruzione e accoglienza scolastico-formativa" in Santagati M., Barzaghi A. (a cura di) (2021), cit., pp. 35-44.

26 Ibidem.

27 Ibidem.

ancor più le pratiche didattiche e le azioni pedagogiche ordinarie nell'orizzonte della personalizzazione dei percorsi e della considerazione di bisogni formativi specifici, fra cui quelli di carattere relazionale e sociale come quelli legati alla progettualità futura²⁸.

La sfida per scuola, comunità educative ed enti del territorio in questo particolare periodo diventa quella di tenere a mente le buone prassi di inclusione dei MSNA strutturate negli anni e provare a tradurle all'interno degli spazi virtuali e non, che possono essere mantenuti e assicurati. Per far questo è indispensabile continuare a dare importanza al lavoro in rete, al fine di co-progettare attività specifiche che siano in grado di tenere insieme, nonostante tutto, le diverse dimensioni della crescita.

28 Augelli A. (2020), cit.

- CAPITOLO 5 -

Alla ricerca di interventi efficaci per i figli degli immigrati

di Davide Azzolini*

La presenza di individui e comunità di origine immigrata è una caratteristica consolidata delle società contemporanee. Nel 2020 si stima che fossero 281 milioni le persone che vivevano in un Paese diverso da quello di nascita. Una cifra che ammonta a poco più del 3% della popolazione mondiale, ma che è in crescita: nel 1990 i migranti internazionali erano stimati essere solo 153 milioni. L'Italia non è esclusa da questo fenomeno. Nel 2020 i residenti con cittadinanza straniera erano 5 milioni (8,4% della popolazione), mentre nel 1993 erano solo 629mila. Dal 2013 ad oggi – pur in un contesto normativo poco favorevole alle naturalizzazioni – ogni anno più di 100mila stranieri residenti hanno ottenuto la cittadinanza italiana. Inoltre, la quota di bambini con background migratorio (figli di immigrati, nati all'estero oppure in Italia, e figli di coppie miste), è in costante aumento.

La società italiana – al pari di tutte le altre società in cui si registrano tali mutamenti demografici – affronta la sfida di assicurare che la crescita socioeconomica sia inclusiva e che sia garantita una reale equità nelle condizioni di partenza e nelle chance di piena partecipazione alla vita associata. La scuola svolge un ruolo chiave rispetto a questo obiettivo, in virtù della posizione che essa ricopre nella società e per la sua funzione di formare competenze e conoscenze nelle giovani generazioni. Come già evidenziato nell'introduzione del presente Rapporto, nell'anno scolastico 2020/21 nelle scuole italiane di ogni ordine e grado risultavano iscritti 865.388 studenti di cittadinanza non italiana (il 10,3% del totale). Una presenza che nell'ultimo decennio ha segnato una crescita costante, anche se inferiore rispetto a quella registrata nel decennio precedente, e che risulta essere sempre più trainata dalle cosiddette seconde generazioni, ossia dai figli di immigrati nati in Italia. Nonostante il quadro sia piuttosto variegato, in media gli studenti di origine immigrata mostrano, rispetto ai loro coetanei nativi, livelli di successo scolastico inferiori, sia quando si guarda agli apprendimenti che agli effettivi esiti scolastici¹. Poiché l'inclusione e la piena partecipazione nella società degli "ultimi arrivati" passano anche, in larga parte, da una loro piena integrazione nel sistema scolastico, è importante chiedersi quali sono le strategie più efficaci per sostenerne il successo scolastico. Di fronte a questa sfida educativa e sociale è necessario che gli attori della scuola siano messi nelle condizioni di poter beneficiare di risultati di ricerca solidi e concretamente utilizzabili.

* *Davide Azzolini*, ricercatore presso l'Istituto per la Ricerca Valutativa sulle Politiche Pubbliche della Fondazione Bruno Kessler (FBK-IRVAPP) e Affiliated Scholar dell'Urban Institute. Si interessa di *evidence-based policy* e valutazione in ambito scolastico e formativo, con particolare riguardo ai processi di inserimento scolastico dei figli di immigrati, ai programmi di diritto allo studio e al ruolo delle tecnologie digitali nei processi formativi.

1 Come emerge anche dal precedente Report 3/2021, Santagati M., Colussi E. (2021), *Alunni con background migratorio in Italia. Generazioni competenti*, curato da Fondazione ISMU per il Ministero dell'Istruzione. Si veda anche Azzolini D., Mantovani D., Santagati M. (2019), "Italy: Four Emerging Traditions in Immigrant Education Studies", in Peter A.J., Stevens A., Dworkin G. (a cura di), *The Palgrave Handbook of Race and Ethnic Inequalities in Education*, Palgrave MacMillan, pp. 695-746.

Ma qual è lo stato della conoscenza sugli interventi efficaci per migliorare l'integrazione e il successo scolastico dei figli degli immigrati? E com'è possibile fare in modo che le migliori evidenze di ricerca siano concretamente utilizzate per orientare, riorientare e supportare gli interventi a livello scolastico? Per cercare di rispondere a questi due interrogativi, il capitolo propone una rassegna della letteratura valutativa e discute le azioni necessarie per far sì che gli interventi in questo ambito siano sempre più basati sull'evidenza empirica.

1. Una rassegna della ricerca valutativa

La rassegna è effettuata su due livelli. In primo luogo, si prendono in esame gli studi empirici che permettono di definire e comprendere i termini del problema oggetto di interesse, vale a dire il successo scolastico dei figli di immigrati. La rassegna è condotta principalmente sul caso italiano, sfruttando la ricerca quantitativa e qualitativa realizzata negli ultimi dieci anni², la quale consente di identificare gli indicatori di successo scolastico da monitorare e di sintetizzare i principali fattori di eterogeneità nella popolazione di origine immigrata.

Il secondo livello della rassegna, invece, risponde al seguente interrogativo: quali interventi e azioni funzionano per risolvere il problema proposto? Questa domanda pone una questione di carattere metodologico: attribuire a uno specifico intervento o pratica scolastica un dato effetto causale sugli esiti scolastici degli studenti richiede infatti l'adozione di protocolli di ricerca precisi. A questo tipo di finalità rispondono i metodi ispirati all'approccio controfattuale, che consentono, con disegni di tipo sperimentale o quasi-sperimentale, di identificare l'effetto causale di un intervento³.

Gli studi sperimentali sono riconosciuti per l'elevata validità interna, ossia per la robustezza e credibilità delle stime prodotte della reale efficacia degli interventi. Tuttavia, tali studi sono spesso carenti in termini di validità esterna, ossia di trasferibilità dei risultati ad altri contesti. Gli studi sull'efficacia degli interventi a supporto degli esiti scolastici dei figli di immigrati sono particolarmente affetti da questo problema, poiché sul tema esistono relativamente pochi studi e principalmente confinati in specifiche realtà. La maggior parte di questi è stata condotta in Paesi anglosassoni e riguarda principalmente i cosiddetti *English learners*, i quali sono in gran parte, ma non interamente, figli di immigrati.

2. Caratteristiche e origini dello svantaggio scolastico dei figli di immigrati in Italia

Definire il problema è il primo passo per individuare il target degli interventi e calibrare gli stessi, al fine di massimizzarne l'efficacia. L'analisi della letteratura empirica sui percorsi scolastici dei figli degli immigrati condotta nel nostro Paese⁴ consente di identificare tre elementi chiave: le di-

2 Sistematizzata in Azzolini D. et al. (2019), cit.

3 Martini A., Sisti M. (2009), *Valutare il successo delle politiche pubbliche*, il Mulino, Bologna. La ricerca si è quindi basata su motori di ricerca scientifici (ad esempio Scopus, IES-ERIC, Google Scholar) e su database dedicati a *systematic reviews* di interventi in ambito scolastico, come *l'Education Endowment Foundation* e il *What Works Clearinghouse*.

4 Azzolini D., Mantovani D., Santagati M. (2019), cit.

mensioni su cui valutare il successo scolastico, ovvero gli ambiti nei quali si registrano differenze sistematiche tra figli di immigrati e nativi (accesso, performance ed esiti); i livelli a cui tali gap si manifestano (età o livello scolastico); i principali fattori di eterogeneità nel successo scolastico (status migratorio/generazionale, origini nazionali).

Questa letteratura ha messo in luce che gli esiti scolastici dei figli di immigrati in Italia sono mediamente più bassi degli esiti medi osservati tra i nativi: i primi vanno incontro a maggiori rischi di abbandono, di non ottenimento del diploma e di segregazione in segmenti formativi segregati⁵. Ciò non significa che tutti gli studenti di origine immigrata vadano necessariamente incontro a qualche forma di insuccesso scolastico, poiché vi sono casi di successo anche tra i figli di immigrati⁶ e, più in generale, vi è evidenza di esiti scolastici altamente eterogenei in questa popolazione.

Il primo fattore di rilievo è relativo allo status generazionale. Per quanto le differenze non siano sempre molto nette, le prime generazioni – i figli di immigrati nati essi stessi all'estero e poi arrivati con i genitori in Italia – mostrano esiti scolastici medi inferiori rispetto alle seconde generazioni – i figli di immigrati nati in Italia – e ancora di più rispetto ai figli di coppie miste – ossia i figli di un genitore nativo e uno immigrato, i quali sono spesso assimilabili ai nativi per quanto riguarda l'apprendimento (come anche per il possesso della cittadinanza italiana). La Tabella 1 mostra un quadro di sintesi dello svantaggio scolastico dei figli di immigrati, differenziato a seconda dello stato generazionale⁷.

Tabella 1. Gap scolastici tra italiani e figli di immigrati in Italia

| | Apprendimenti | | | Esiti | |
|-----------------------|------------------------------|-----------------------------|-------------------------------------|---------------------|---|
| | Test Invalsi scuola primaria | Voto esame di stato I ciclo | Test Invalsi scuola sec. di I grado | Iscrizione al liceo | Completamento della scuola sec. di II grado |
| Prime generazioni | +++ | +++ | +++ | +++ | +++ |
| Seconde generazioni | ++ | +++ | ++ | 0 | 0 |
| Figli di coppie miste | 0 | + | 0 | 0 | 0 |

Legenda: "+" indica l'esistenza di uno svantaggio rispetto ai nativi, "0" indica una situazione di sostanziale parità con i nativi, mentre "-" indica l'esistenza di un vantaggio degli immigrati sui nativi. Doppio o triplo "-" o "+" indicano divari più forti. La tabella si riferisce alle differenze tra figli di immigrati e nativi stimate al netto del background socioeconomico.

Fonte: Azzolini D. (2012), *Immigrant-native educational gaps: A systematic inquiry into the schooling of children of immigrants throughout the Italian education system*, Doctoral dissertation, University of Trento.

La letteratura ha messo in luce che i gap nativi/immigrati negli esiti rilevati nella scuola secondaria sono da ricondurre principalmente ai livelli inferiori di performance e agli apprendimenti pregressi dei figli di immigrati, e non tanto nell'esistenza di preferenze o scelte educative differenziate tra famiglie native e immigrate. Le differenze nei tassi di transizione al liceo tra nativi e figli di immi-

5 Ibidem.

6 Santagati M. (2021), *Writing Educational Success. The Strategies of Immigrant-Origin Students in Italian Secondary Schools*, in "Social Sciences", 10(5), p. 180.

7 Esistono alcune differenze nei gap tra gruppi nazionali, ma queste – salvo casi di gruppi particolarmente svantaggiati per i quali incidono fattori linguistici e culturali – sono tipicamente spiegate dai diversi livelli di condizioni socioeconomiche che caratterizzano i vari gruppi. Si veda Azzolini D. (2012), *Immigrant-native educational gaps: A systematic inquiry into the schooling of children of immigrants throughout the Italian education system*, Doctoral dissertation, University of Trento.

grati, stimate al netto delle condizioni socioeconomiche familiari, si riducono infatti drasticamente quando si controlla per il voto ottenuto all'esame di licenza media⁸. Questo non significa che il passaggio dalla scuola secondaria di primo grado alla scuola secondaria di secondo grado sia privo di problemi — esistono infatti prove di discriminazioni sistematiche nei confronti degli studenti immigrati nel consiglio orientativo⁹ — ma, nel complesso, i differenziali osservati nelle scelte sono determinati in misura maggiore dai percorsi scolastici precedenti degli studenti. Questa conclusione è peraltro in linea con le evidenze empiriche derivanti dalla letteratura internazionale, da cui emerge come esistano spesso degli “effetti positivi” del background migratorio sulle scelte scolastiche, una volta che condizioni socioeconomiche e performance pregresse sono tenute sotto controllo¹⁰.

È sugli apprendimenti, quindi, che pare necessario investire in modo prioritario. Tra i principali ostacoli su questo tema si trovano fattori di natura socioeconomica: il fatto che, in media, le famiglie di origine immigrata si trovino a vivere in condizioni occupazionali ed economiche più svantaggiate rispetto alle famiglie native, comporta che esse abbiano anche minori capacità e possibilità di offrire opportunità educative ai minori¹¹. Altri elementi, sistematicamente indicati come fattori di ostacolo ai processi di apprendimento dei figli di immigrati, sono la limitata conoscenza della lingua parlata nel Paese e il ruolo dei genitori — inteso come loro coinvolgimento attivo e loro conoscenze specifiche del sistema educativo del Paese ospitante, che contribuiscono a formare le aspettative e a determinare il tipo di supporto ottenuto¹². Infine, va menzionato il ruolo degli insegnanti, la cui capacità di gestire la diversità nelle classi è ritenuta essere un fattore determinante per gli apprendimenti degli alunni con background migratorio¹³.

3. **What works? Aree emergenti dalle evidenze empiriche sull'efficacia degli interventi**

Gli interventi di promozione del successo scolastico dei figli di immigrati si collocano in due macroaree: (1) le azioni di sistema; (2) gli interventi specificamente rivolti ai figli di immigrati¹⁴. In questa rassegna, diamo maggiore spazio al secondo gruppo, per due motivi: a) sono più facilmente attuabili, spesso a livello di singola scuola; b) vi è un'evidenza più rigorosa sulla loro efficacia.

8 Azzolini D., Ressa A. (2015), *Quanto incide il background migratorio sulle transizioni scolastiche? Effetti primari e secondari sulla scelta della scuola secondaria superiore*, in “Quaderni di Sociologia”, (LIX), 67, pp. 9-28.

9 Aktas K., Argentin G., Barbetta G.P., Barbieri G., Colombo L.V.A. (2021), *High school choices by immigrant students in Italy: Evidence from administrative data*, “Working Paper”, n. 108, Università Cattolica del Sacro Cuore, Dipartimento di Economia e Finanza (DISCE), Milano.

10 Kristen C., Granato N. (2007), *The Educational Attainment of the Second Generation in Germany. Social Origins and Ethnic Inequality*, in “Ethnicities”, 7, pp. 343-366; Jackson M., Jonsson J., Rudolphi F. (2012), *Ethnic Inequality in Choice-driven Education Systems: A Longitudinal Study of Performance and Choice in England and Sweden*, in “Sociology of Education”, 85(2), pp. 158-178.

11 Heath A., Rothson C., Kilpi E. (2008), *The Second Generation in Western Europe: Education, Unemployment and Occupational Attainment*, in “Annual Review of Sociology”, 34, pp. 211-235.

12 Kristen C., Granato N. (2007), cit.; Jackson M., Jonsson J., Rudolphi F. (2012), *Ethnic Inequality in Choice-driven Education Systems: A Longitudinal Study of Performance and Choice in England and Sweden*, in “Sociology of Education”, 85(2), pp. 158-178.

13 PPMI (2017), *Preparing Teachers for Diversity: The Role of Initial Teacher Education. Final Report*, European Commission, disponibile online in <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/b347bf7d-1db1-11e7-aeb3-01aa75ed71a1/language-en>

14 Nusche D. (2009), *What Works in Migrant Education? A Review of Evidence and Policy Options*, “OECD Education Working Papers”, n. 22, OECD Publishing, Paris.

Riportiamo, tuttavia, le principali riflessioni emergenti dalla letteratura sugli interventi di sistema, poiché ogni intervento condotto a livello scolastico si colloca all'interno di un dato contesto educativo, il quale può vanificarne o amplificarne l'efficacia.

3.1 Le azioni di sistema

La letteratura identifica diverse azioni di sistema che possono rivelarsi utili al sostegno del successo scolastico dei figli di immigrati e alla riduzione dei gap educativi nativi/immigrati¹⁵. Una delle raccomandazioni più consolidate è quella di adottare misure volte a ridurre la segregazione dei/delle ragazzi/e di bassa estrazione sociale e con origini straniere in alcuni canali e percorsi formativi, o specifiche scuole di bassa qualità. In particolare, una proposta è quella che prevede la riduzione delle forme di *tracking* o di posporre il più possibile la canalizzazione degli studenti in diversi percorsi formativi¹⁶. Tale proposta si adatta particolarmente al contesto italiano, dove al termine della scuola secondaria di primo grado gli studenti sono tenuti a una scelta dalle conseguenze durature e fortemente influenzata dalle origini sociali¹⁷ e, come visto, anche dal background migratorio.

La qualità degli insegnanti è considerata l'input scolastico più importante per favorire gli apprendimenti degli studenti¹⁸. Gli studenti di origine immigrata e, in generale, gli studenti di famiglie economicamente svantaggiate, sono gli studenti che, in linea teorica, beneficiano maggiormente della qualità dell'insegnamento. Tuttavia, essi frequentano spesso scuole con una maggiore incidenza di insegnanti poco formati o con meno esperienza¹⁹. Secondo Nusche²⁰ è raccomandabile, quindi, che le politiche di reclutamento degli insegnanti prevedano l'assunzione di un numero maggiore di insegnanti in modo che ogni studente riceva un supporto pedagogico individualizzato. Inoltre, è raccomandabile aumentare la retribuzione degli insegnanti per attrarre e trattenere insegnanti di alta qualità anche in scuole svantaggiate o periferiche, dove spesso si concentrano i figli di immigrati. Una terza azione di sistema raccomandata è quella di rafforzare l'offerta di servizi socioeducativi per la prima infanzia e l'età prescolare. Questi sono considerati uno degli investimenti in istruzione più redditizi alla luce della letteratura sulle *skill formation*²¹. Un corposo filone di studi empirici dimostra che la frequenza di servizi socioeducativi per la prima infanzia ha effetti

15 Ibidem; European Commission, EACEA, Eurydice (2019), *Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe: National Policies and Measures*, "Eurydice Report", Publications Office of the European Union, Luxembourg.

16 Gamoran A. (2017), *Engaging English learners with rigorous academic content: Insights from research on tracking*, William T. Grant Foundation, New York; Callahan R. (2005), *Tracking and high school English learners: Limiting opportunity to learn*, in "American Educational Research Journal", 42, pp. 305-328.

17 Checchi D., Flabbi L. (2006), "Mobilità intergenerazionale e decisioni scolastiche in Italia", in Ballarino G., Checchi D. (a cura di), *Sistema scolastico e disuguaglianza sociale*, il Mulino, Bologna, pp. 27-56; Contini D., Scagni A. (2013), "Social Origin Inequalities in Educational Careers in Italy. Performance or Decision Effects?", in Jackson M. (ed.), *Determined to Fail? Performance, Choice and Education*, Stanford University Press, Stanford, pp. 149-84.

18 Coleman J. S., Campbell E. Q., Hobson C. J., McPartland F., Mood A. M., Weinfeld F. D. (1966), *Equality of Educational Opportunity*, U.S. Dept. of Health Education and Welfare Office of Education, Washington, DC; Hanushek E. A., Rivkin S. G. (2010), *Generalizations about using value-added measures of teacher quality*, in "American Economic Review", 100(2), 267-71.

19 Sulle caratteristiche degli insegnanti presenti nelle classi ad alta concentrazione di alunni con background migratorio, si veda il cap. 3 di G. Argentin nel presente Rapporto.

20 Nusche D. (2009), cit.

21 Cunha F., Heckman J. J., Lochner L., Masterov D. V. (2006), "Interpreting the Evidence on Life Cycle Skill Formation", in Hanushek E., Welch F., *Handbook of the Economics of Education* (Vol. 1), Elsevier, Amsterdam.

particolarmente benefici per i figli degli immigrati. È questo il caso che si verifica, ad esempio, in Germania²², in Norvegia²³ e anche in Italia²⁴. Le due spiegazioni più ricorrenti per questi effetti particolarmente positivi ruotano attorno alle più basse competenze linguistiche di partenza dei figli di immigrati e al conseguente valore aggiunto apportato dalla loro interazione con il personale educativo e con il gruppo dei pari.

3.2 Interventi specifici per promuovere il successo scolastico dei figli degli immigrati

Rispetto agli interventi dedicati agli alunni di origine immigrata, la rassegna della letteratura valutativa ha portato all'individuazione di tre aree di intervento prioritario per la promozione del successo scolastico dei figli di immigrati: l'insegnamento della lingua parlata nel Paese di destinazione; la preparazione degli insegnanti per la gestione delle diversità e l'insegnamento in contesti multiculturali; il coinvolgimento dei genitori nei processi scolastici e di apprendimento dei figli²⁵.

3.2.1 Sostenere l'apprendimento della lingua italiana

La poca familiarità con la lingua parlata a scuola è da molti ritenuto l'ostacolo principale fronteggiato dai figli di immigrati. I ragazzi e le ragazze che a casa parlano prevalentemente una lingua straniera, infatti, mostrano sistematici svantaggi in termini di apprendimenti²⁶. È pertanto prioritario investire risorse in programmi volti a facilitare l'acquisizione della lingua del Paese di destinazione²⁷. In generale, gli "ingredienti chiave" affinché le azioni di insegnamento della lingua siano efficaci sono tre: l'adozione di curricula sviluppati a livello centrale e secondo standard validati; la formazione e assunzione di docenti formati nell'insegnamento della seconda lingua; la realizzazione di moduli linguistici di tipo intensivo condotti in modo continuativo per periodi prolungati sia a livello di scuola primaria che secondaria²⁸. Una raccomandazione, quest'ultima, che è esplicitata anche negli *Orientamenti Interculturali* pubblicati nel 2022 dal Ministero dell'Istruzione e già prima nelle *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* del 2014 del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. Oltre al carattere intensivo, un altro aspetto da tenere in considerazione è che prima i bambini acquisiscono le competenze linguistiche necessarie, meglio è: conoscenze linguistiche acquisite precocemente consentono loro di prepararsi meglio alla

22 Dustmann C., Raute A., Schönberg U. (2013), *Does universal child care matter? Evidence from a large expansion in pre-school education*, Manuscript, Department of Economics, University College London.

23 Drange N., Telle K. (2015), *Promoting integration of immigrants: Effects of free child care on child enrollment and parental employment*, in "Labour Economics", 34, pp. 26-38.

24 Corazzini L., Meschi E., Pavese C. (2021), *Impact of early childcare on immigrant children's educational performance*, in "Economics of Education Review", 85, <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2021.102181>.

25 Nusche D. (2009), cit.; European Commission, EACEA, Eurydice (2019), cit.

26 Schnepf S.V. (2004), *How Different Are Immigrants? A Cross-Country and Cross-Survey Analysis of Educational Achievement*, "IZA Discussion Paper Series", 1398.

27 Nusche D. (2009), cit.

28 Christensen G., Stanat P. (2007), *Language Policies and Practices for Helping Immigrants and Second-Generation Students Succeed*, The Transatlantic Taskforce on Immigration and Integration, Migration Policy Institute (MPI) and Bertelsmann Stiftung, <https://www.migrationpolicy.org>.

scuola²⁹. Inoltre, acquisire consapevolezza fonologica nei primi anni di vita è importante per lo sviluppo della conoscenza della lingua in futuro³⁰. Da questo punto di vista, lo *screening* precoce delle competenze (per esempio effettuato al momento del primo ingresso nel nuovo sistema scolastico) è importante per identificare i bisogni degli studenti e personalizzare gli interventi di supporto³¹.

Inoltre, è raccomandabile investire in programmi di insegnamento linguistico aggiuntivi rispetto alle normali ore di lezione in classe piuttosto di investire in programmi *pull-out*³², che prevedono di spostare (temporaneamente) i bambini con scarse competenze linguistiche dalle loro classi per inserirli in classi preparatorie³³. Questo tipo di approccio è criticabile alla luce dei connessi rischi di ghettizzazione, stigma e accresciuta difficoltà di integrazione nel gruppo dei pari e nel sistema scolastico "normale"³⁴. Tuttavia, per quanto quasi inesistente in Italia, dove l'accoglienza però si connette a vari dilemmi che gli insegnanti devono affrontare³⁵, questo approccio è ancora diffuso in diversi Paesi europei³⁶, sulla base della considerazione che sia un metodo efficace per colmare le carenze linguistiche degli studenti immigrati appena arrivati nel Paese. In questi casi, l'approccio raccomandato è favorire la maggiore integrazione possibile con i percorsi curriculari e fornire un supporto agli apprendimenti di contenuti allo scopo di far (ri-)entrare gli studenti nelle classi di appartenenza il prima possibile³⁷.

Ma quale evidenza sperimentale, o quasi sperimentale, esiste sull'efficacia di specifici programmi di insegnamento della seconda lingua? Su questo fronte, gli studi rigorosi non mancano, ma sono principalmente realizzati sui cosiddetti *English learners* e in contesti, quindi, in cui l'inglese è la lingua ufficiale e più diffusa, quindi contesti anglosassoni e, ancora più precisamente, spesso gli Stati Uniti. La letteratura valutativa su questi interventi di supporto/insegnamento dell'inglese come seconda lingua è raccolta in due *systematic reviews*, realizzate da due organizzazioni di riferimento in materia, il *What Works Clearinghouse* (WWC) e l'*Education Endowment Foundation* (EEF).

La review di EEF³⁸ prende in esame 975 studi, ammettendone all'analisi solo 29, dopo una selezione basata su criteri di solidità del disegno valutativo molto stringenti. Gli autori della rassegna concludono che gli interventi che privilegiano l'utilizzo sistematico di testi scritti (ad esempio *shared book reading*, *reading tasks*) sono quelli che mostrano gli effetti positivi più solidi sull'ampiezza

29 Nusche D. (2009), cit.

30 Ehri L. C., Nunes S. R., Willows D. M., Valeska Schuster B., Yaghoub-Zadeh Z., Shanahan T. (2001), *Phonemic Awareness Instruction Helps Children Learn to Read: Evidence from the National Reading Panel's Meta Analysis*, "Reading Research Quarterly", Vol. 36 No. 3, pp. 250-287.

31 Nusche D. (2009), cit.

32 Connell C. (2004), *English Language Learners: Boosting Academic Achievement. Research Points: Essential Information for Education Policy*, Volume 2, Issue 1, Winter 2004, American Educational Research Association, disponibile online in <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED485186.pdf>.

33 European Commission, EACEA, Eurydice (2017), cit.

34 Nusche D. (2009), cit.

35 I "dilemmi" affrontati dagli insegnanti in fase di accoglienza dei nuovi arrivati sono molteplici e vanno dall'iscrizione nella classe (età anagrafica) al tipo di inserimento in classe (uscita durante orario curricolare, esonero di alcune materie, laboratori L2 in orario extracurricolare, ecc.). Cfr. Bertozzi R., Santagati M., Saruis T. (2020), *I dilemmi degli insegnanti nella scuola multiculturale. Un approfondimento teorico ed empirico in prospettiva street-level*, in "Professionalità", 3, pp. 90-116.

36 European Commission, EACEA, Eurydice (2017), cit.

37 Ibidem.

38 Murphy V. A., Unthiah A. (2015), *A systematic review of intervention research examining English language and literacy development in children with English as an Additional Language (EAL)*, Education Endowment Foundation, <https://educationendowmentfoundation.org.uk/evidence-summaries/evidence-reviews/english-as-an-additional-language-eal/>.

del vocabolario e l'espressività linguistica dei minori. Lo studio mette inoltre l'accento sull'efficacia differenziata di alcune componenti dei programmi di apprendimento linguistico. Per i bambini che non hanno problemi di lettura, l'insegnamento deve principalmente puntare sullo sviluppo di un vocabolario scolastico, in quanto quest'ultimo è un forte predittore del successo nello studio. Invece, per i soggetti che esperiscono delle difficoltà di lettura, è importante che gli interventi prediligano lo sviluppo della conoscenza alfabetica e delle abilità di decodifica.

Gli studi che, invece, riguardano interventi che agiscono sulla dimensione familiare – altro aspetto che, come abbiamo visto, è teoricamente collegabile ai maggiori rischi di insuccesso scolastico dei figli di immigrati – non mostrano evidenza molto robusta. Nello specifico, programmi finalizzati a incentivare interazioni genitori-figli con attività strutturate rivolte a sviluppare *literacy* fuori dalla scuola o durante le vacanze, in generale, sembrano avere poco effetto sull'acquisizione della seconda lingua da parte dei bambini³⁹.

Infine, su un'area di intervento teoricamente critica – la formazione dei docenti nell'insegnamento dell'inglese come seconda lingua – la rassegna di EFF denuncia la disponibilità di pochi studi e, quindi, la pressoché totale assenza di evidenza empirica rigorosa.

La review di IES (Institute of Education Sciences/WWC)⁴⁰ è altrettanto selettiva in termini di solidità dell'impianto metodologico degli studi valutativi: dei 1.405 studi censiti, solo 55 hanno superato i criteri metodologici. Rispetto alla prima review, la review di IES ha un target più specifico – gli insegnanti e i *policy maker* scolastici – e fornisce raccomandazioni e indicazioni operative supportate dall'evidenza valutativa. La prima raccomandazione è insegnare una serie di parole del vocabolario generale o scolastico (ossia, l'insieme di vocaboli che sono usati intensamente nell'insegnamento delle discipline scolastiche, quali, ad esempio, scienze, storia, geografia, matematica, ecc.) in modo intensivo per diversi giorni utilizzando una varietà di attività didattiche. La seconda raccomandazione riguarda l'importanza di integrare l'insegnamento della lingua inglese, sia orale che scritta, con l'insegnamento delle aree di contenuto. In aggiunta a queste due raccomandazioni fortemente supportate da evidenza empirica, lo studio individua altre due aree teoricamente promettenti ma su cui l'evidenza di ricerca è ancora poco sviluppata, perché gli studi realizzati sono pochi e i risultati incoerenti. La prima di queste due raccomandazioni riguarda l'adozione di programmi didattici regolari e strutturati (es. task specifici regolari e feedback positivi e costruttivi) per sostenere le competenze scritte di studenti con basse competenze di inglese. La seconda è quella di sfruttare l'approccio dei "piccoli gruppi" allo scopo di rendere più efficace l'intervento didattico rivolto agli studenti che riscontrano maggiori problemi di alfabetizzazione e sviluppo della lingua inglese.

3.2.2 Preparare gli insegnanti alla gestione delle diversità

La preparazione degli insegnanti alla gestione della diversità culturale nelle classi è fondamentale per un'istruzione inclusiva ed efficace in contesti multiculturali. Gli stessi insegnanti lamenta-

39 Harper S., Platt A., Pelletier J. (2011), *Unique Effects of a Family Literacy Program on the Early Reading Development of English Language Learners*, in "Early Education and Development", 22(6), pp. 989-1008.

40 Baker S., Lesaux N., Jayanthi M., Dimino J., Proctor C. P., Morris J., Gersten R., Haymond K., Kieffer M. J., Linan-Thompson S., Newman-Gonchar R. (2014), *Teaching academic content and literacy to English learners in elementary and middle school*, NCEE, n.2014- 4012, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance (NCEE), Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, Washington, DC, disponibile online in <https://ies.ed.gov/ncee/wwc/PracticeGuide/19>

no di essere impreparati a insegnare in classi culturalmente diverse⁴¹ e ritengono che ci sia bisogno di più formazione iniziale e continua dedicata specificatamente alla gestione della diversità⁴². La necessità di istituire percorsi di formazione strutturati sul tema dell'intercultura nell'ambito della formazione in ingresso è riconosciuta anche nei già citati documenti ufficiali del Ministero dell'Istruzione. Integrazione, competenze di cittadinanza e cittadinanza globale sono considerate priorità formative del Piano Nazionale della formazione del personale scolastico del Ministero dell'Istruzione⁴³.

Secondo uno studio condotto a livello europeo⁴⁴, diverse istituzioni ed enti incaricati della formazione iniziale degli insegnanti offrono – all'interno dei loro programmi formativi – moduli o percorsi dedicati alla gestione della diversità nelle classi. Tuttavia, non vi è evidenza sull'efficacia di questa formazione sugli esiti scolastici degli studenti.

Secondo lo studio citato, le uniche ricerche valutative rigorose sull'efficacia dei programmi di formazione iniziale sono state realizzate in Nord America. Queste ricerche pongono l'attenzione su alcune aree di intervento promettenti. In primo luogo, l'evidenza valutativa suggerisce che i programmi di formazione che mettono in risalto l'apprendimento cooperativo e il tutoraggio tra pari migliorino gli atteggiamenti verso la diversità tra gli studenti accrescendone anche i livelli di consapevolezza e rispetto per le diversità culturali. Aspetti, questi, sui quali i giovani italiani si collocano in fondo alla "classifica" europea: l'analisi dei dati PISA 2018⁴⁵, infatti, restituisce un quadro estremamente critico circa le capacità dei quindicenni italiani di comprendere le prospettive degli altri, il loro interesse nel conoscere altre culture e, infine, il loro rispetto nei confronti di persone di altre culture.

In conclusione, lo studio di PPMI⁴⁶ individua due principali limiti nell'attuale offerta di formazione iniziale degli insegnanti in tema di gestione della diversità ed educazione interculturale: primo, la natura *ad hoc* e frammentaria dei contenuti formativi in materia di diversità; secondo, l'eccessivo scollamento tra l'impostazione teorica e accademica dei moduli formativi e la pratica dell'insegnamento. Un altro ambito su cui sembrerebbe importante investire è l'inserimento del tema delle relazioni interculturali nel programma educativo formale della scuola (ad esempio la comunicazione con persone di culture o Paesi diversi; la conoscenza di culture diverse; l'apertura a esperienze interculturali; il rispetto per la diversità culturale; le lingue straniere; la capacità di pensiero critico). Ciò dovrebbe spingere gli insegnanti ad ampliare la loro conoscenza della diversità. Tuttavia, l'esistenza di una correlazione – per non dire di un rapporto causa-effetto – tra questa pratica e gli atteggiamenti e i comportamenti degli studenti non è chiara. Sulla base di un'analisi correlazionale effettuata sui dati PISA 2018⁴⁷ si evidenzia che, più del curriculum formale o esplicito, sembra fare la differenza quello non intenzionale, implicito, inteso come l'insieme delle relazioni educative e peda-

41 Parkhouse H., Lu C.Y., Massaro V. R. (2019), *Multicultural education professional development: A review of the literature*, in "Review of Educational Research", 89(3), 416-458.

42 OECD (2019), *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.

43 Colussi E. (2021), "La formazione in servizio degli insegnanti. Proposte formative istituzionali", in Colussi E. (a cura di), *La formazione interculturale dei docenti: professionalità, risorse e sfide globali*, Fondazione ISMU, Milano, pp. 33-42.

44 PPMI (2017), cit.

45 Fabretti V., Azzolini D. (2022), *Try walking in my shoes. Il rapporto con l'alterità culturale degli adolescenti italiani e il possibile contributo della nuova educazione civica*, in "Scuola democratica", 13(1), pp. 85-110.

46 PPMI (2017), cit.

47 Fabretti V., Azzolini D. (2022), cit.

gogiche che si sviluppano a scuola. Da questo punto di vista è importante investire nello sviluppo di modelli e strumenti che permettano agli insegnanti di valutare le loro competenze interculturali e, quindi, diventare più consapevoli dei loro fabbisogni formativi e, in ultima istanza, orientare la loro azione educativa⁴⁸.

3.2.3 Coinvolgere i genitori nella vita scolastica

Sul fatto che i genitori giochino un ruolo cruciale nello sviluppo delle competenze cognitive e non cognitive dei figli e nel sostegno scolastico agli stessi vi sono pochi dubbi. Tuttavia, quando i genitori sono immigrati può accadere che essi non possiedano gli strumenti e le risorse educative o una conoscenza approfondita del sistema scolastico del Paese ospitante e che, per questi motivi, non riescano a sostenere adeguatamente i figli nella partecipazione scolastica e nelle scelte educative⁴⁹. Spesso, inoltre, il loro attivo coinvolgimento nei rapporti con le istituzioni scolastiche è ostacolato da fattori linguistici o culturali⁵⁰.

L'importanza del coinvolgimento dei genitori nelle attività scolastiche è riconosciuta anche dagli *Orientamenti Interculturali* e dalle *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli studenti stranieri* nelle quali si afferma che i "genitori sono la risorsa fondamentale per il raggiungimento del successo scolastico" e si sottolinea che è "necessario da parte della scuola instaurare un rapporto di ascolto con la famiglia per comprenderne le specifiche condizioni ed esigenze". Le linee guida affermano anche che "accogliere la famiglia e accompagnarla a una graduale integrazione corrisponde a coinvolgerla e renderla partecipe delle iniziative e delle attività della scuola, condividendo un progetto pedagogico che valorizzi le specificità dell'alunno. In questo percorso la scuola può avvalersi di mediatori culturali o interpreti, per superare le difficoltà linguistiche e anche per facilitare la comprensione delle scelte educative della scuola". Le linee guida individuano nel "foglio informativo", tradotto nelle diverse lingue, uno strumento utile a illustrare "l'organizzazione della scuola e le diverse opzioni educative, contenente il calendario degli incontri scuola-famiglia e una breve sintesi delle modalità di valutazione delle competenze".

Diversi studi mostrano che un maggior coinvolgimento dei genitori porti a maggiori apprendimenti degli studenti⁵¹. Tuttavia, i livelli e le modalità di coinvolgimento dei genitori variano tra Paesi e tra scuole⁵² e non si sa ancora molto su quali interventi siano efficaci per aumentare il coinvolgimento delle famiglie di origine immigrata. Uno studio valutativo sperimentale del programma *Family Skills*, condotto in Inghilterra, fornisce alcune indicazioni di interesse⁵³.

48 Bertozzi R. (2021), "La valutazione delle competenze interculturali di insegnanti e alunni", in Colussi E. (a cura di), *La formazione interculturale dei docenti: professionalità, risorse e sfide globali*, Fondazione Ismu, Milano. pp.73-96.

49 Casacchia O., Natale L., Paterno A., Terzera L. (2008), *Studiare Insieme, Crescere Insieme? Un'indagine Sulle Seconde Generazioni in Dieci Regioni Italiane*, FrancoAngeli, Milano.

50 Favaro G. (1990), *I colori dell'infanzia. Bambini stranieri nei servizi educativi*, Guerini e Associati, Milano.

51 Argentin G., Barbetta G.P., Maci F. (2016), *Increasing parental involvement to promote dropout prevention. Lessons from an RCT in Italian lower secondary schools*, Society for Research on Educational Effectiveness, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED567232.pdf>

52 Borgonovi F., Montt G. (2012), *Parental Involvement in Selected PISA Countries and Economies*, "OECD Education Working Papers", n. 73, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5k990rk0jsjj-en>.

53 Husain F., Wishart R., Marshall L., Frankenberg S., Bussard L., Chidley S., Hudson R., Votjkova M., Morris S. (2018), *Family Skills Evaluation report and executive summary*, Education Endowment Foundation, disponibile online in <https://educationendowmentfoundation.org.uk/projects-and-evaluation/projects/family-skills>.

Il target del programma valutato sono genitori di bambini di 4/5 anni che imparano l'inglese come seconda lingua. Il programma consiste in una serie di sessioni settimanali dedicate ai genitori e incentrate sulla lettura ai bambini, la fonetica, la valorizzazione del bilinguismo, l'apprendimento attraverso il gioco e la conoscenza del sistema di scuola primaria in Inghilterra. I genitori sono anche incoraggiati a svolgere attività educative con i figli a casa e a visitare una biblioteca locale. I risultati dell'esperimento indicano che i bambini dei genitori che hanno ricevuto l'invito a partecipare a queste iniziative non mostrano alcun miglioramento degli apprendimenti rispetto ai bambini del gruppo di controllo. Tuttavia, la valutazione, per quanto si tratti di uno studio specifico e condotto in un contesto diverso da quello italiano, è interessante anche nella misura in cui evidenzia, ancora una volta, che far partecipare i genitori in attività educative rivolte ai figli è molto difficile.

Solo il 30% dei genitori invitati ha effettivamente partecipato ad almeno una delle sessioni proposte. Lo studio mette in guardia rispetto a interventi di messaggistica e incoraggiamenti solo online e sottolinea che per assicurare livelli più alti di partecipazione è importante organizzare attività faccia a faccia e pianificare l'invio di promemoria in modo continuativo. Da questo punto di vista, quindi, il contesto pandemico – e le conseguenti misure di distanziamento sociale – rappresentano un ulteriore ostacolo alle capacità di coinvolgimento delle famiglie straniere e impongono un ripensamento delle pratiche e l'adozione di approcci adeguati al mutato contesto. Lo sforzo potrebbe essere ripagato in quanto, in base allo studio, i figli dei genitori che hanno partecipato mostrano alcuni – sia pur deboli e da confermare con altri studi – miglioramenti nell'alfabetizzazione. Come detto, si tratta di uno studio unico e quindi la base empirica per poter formulare indicazioni di *policy* precise in questo ambito non è molto robusta. Ulteriori studi valutativi sono quindi necessari per poter individuare le concrete strategie di azione da intraprendere.

4. In conclusione. Possibili prospettive e investimenti

In Italia, come in molti altri contesti, i figli di immigrati raggiungono livelli di scolarizzazione mediamente inferiori rispetto ai loro coetanei nativi. Come già illustrato, vi sono diverse ragioni dietro a questo svantaggio educativo. La ricerca suggerisce che il principale aspetto da considerare siano gli apprendimenti acquisiti a partire dai primi anni di scuola. Questi incidono non solo sul bagaglio di competenze accumulabili nel corso delle carriere scolastiche, ma si riverberano in modo cumulativo anche sulle scelte scolastiche future e sulle chance di portare a termine con successo percorsi scolastici e formativi più ambiziosi.

Per far sì che le aspirazioni educative delle famiglie immigrate si traducano in risultati scolastici concreti è importante capire quali sono le azioni e gli interventi efficaci da mettere in campo per aumentare gli apprendimenti dei figli di immigrati. A tal fine, in questo capitolo, si è realizzata una rassegna della ricerca valutativa che adotta protocolli metodologici rigorosi per l'inferenza causale. La rassegna porta all'attenzione tre aree di intervento prioritario: (i) sostenere l'apprendimento della lingua; (ii) preparare gli insegnanti alle diversità; (iii) coinvolgere i genitori.

La prima area è cruciale, perché è noto che la lingua costituisce un'importante barriera per gli apprendimenti dei figli di immigrati ed è anche l'area su cui è stato prodotto il maggior numero di studi valutativi. Sulle altre due aree, invece, lo stato dell'arte è molto meno consolidato: gli studi sono meno numerosi e, di conseguenza, le conclusioni e le implicazioni meno chiare. In generale,

tuttavia, e quindi anche nel caso degli interventi in campo linguistico, l'evidenza valutativa fa spesso riferimento a contesti "lontani" da quello italiano, per cui non è chiaro quanto essa sia trasferibile nel nostro.

Detto altrimenti, se nel contesto italiano lo stato della conoscenza del problema dello svantaggio formativo dei figli degli immigrati è oggi relativamente ben sviluppato, sul fronte delle possibili soluzioni si sa ancora molto poco⁵⁴. Questo impedisce di elaborare delle raccomandazioni precise e concrete sulle azioni da intraprendere. Cosa si può fare concretamente per aumentare la base di evidenza empirica a supporto degli interventi di promozione degli apprendimenti dei figli di immigrati?

In primo luogo, è necessario investire in ricerca valutativa finalizzata a testare l'efficacia di interventi già in essere o in cantiere o a replicare studi effettuati in altri contesti. In questa prospettiva, è auspicabile che il finanziamento di attività progettuali in questo ambito sia sempre più accompagnato da criteri stringenti circa la qualità e la solidità della valutazione al fine di contribuire a produrre conoscenza pubblica e condivisa per il miglioramento del disegno degli interventi futuri.

In secondo luogo, è auspicabile che si investa nella realizzazione di rassegne sistematiche dell'evidenza empirica e nella costruzione di banche dati di programmi ed evidenze valutative e che queste informazioni siano rese disponibili in modo trasparente e accessibile agli *stakeholders* della scuola, come già realizzato con successo in altri contesti.

Su un piano più sostantivo, va ricordato che gran parte dello svantaggio educativo dei figli di immigrati dipende da fattori di natura socioeconomica e non tanto da ragioni specificamente collegate al background migratorio. Interventi direttamente rivolti ai bambini di origine immigrata sono utili per affrontare problematiche specifiche (soprattutto la lingua), ma è necessario che essi vengano affiancati da interventi universalistici, volti a ridurre il peso delle condizioni sociali familiari per tutti gli studenti, indipendentemente dal loro background migratorio.

Infine, un'attenzione a parte va posta al tema della scolarizzazione di minori non accompagnati, richiedenti asilo e rifugiati⁵⁵. Per motivi inerenti alla loro condizione estremamente precaria, anche dal punto di vista giuridico, si tratta di un segmento particolarmente vulnerabile della popolazione giovanile, anche in ambito educativo. Il protrarsi di situazioni di crisi umanitarie può comportare effetti negativi di breve e lungo termine sugli esiti scolastici. Basti pensare che i figli di rifugiati a livello mondiale mostrano dei tassi di partecipazione bassissimi anche al livello dell'istruzione primaria – 61% contro un 90% complessivo a livello globale⁵⁶ – e che possono quindi arrivare nel nostro Paese sprovvisti di una scolarizzazione anche minima. Questi soggetti necessitano spesso di strategie di intervento personalizzate.

54 Un'eccezione è lo studio di Carlana e colleghi, i quali esaminano, mediante un esperimento randomizzato controllato, l'efficacia di un intervento di *tutoring e counseling* rivolto a studenti di origine immigrata con elevate performance scolastiche sulla scelta dell'indirizzo formativo nella scuola secondaria di secondo grado, trovando effetti misti a seconda del genere, positivi per i ragazzi e nulli per le ragazze. Carlana M., La Ferrara E., Pinotti P. (2022), *Goals and gaps: educational careers of immigrant children*, in "Econometrica", 90(1), pp. 1-29.

55 Su questo ambito specifico di intervento si veda il capitolo 4 di questo rapporto, nonché la parte dedicata agli alunni non accompagnati in Santagati M., Colussi E. (a cura) (2020), *Alunni con background migratorio in Italia. Le opportunità oltre gli ostacoli*, Fondazione ISMU, Milano; nonché i recenti rapporti di Santagati M., Barzaghi A. (2021), *Studio conoscitivo sui minori stranieri non accompagnati in Italia e l'accesso all'istruzione* e (2022), *Studio conoscitivo sui minori stranieri non accompagnati nel sistema di istruzione e formazione*, Fondazione ISMU, Milano, www.ismu.org/progetto-studio-conoscitivo-sui-minori-stranieri-non-accompagnati-in-italia-e-l'accesso-all'istruzione.

56 UNHCR (2018), *Turn the tide: Refugee education in crisis*, disponibile online in <https://www.unhcr.org/turnthetide/>

Tuttavia, secondo quanto emerge chiaramente dal programma *Humanitarian Education Accelerator*⁵⁷, l'evidenza credibile sull'efficacia di soluzioni che possano sostenere la scolarizzazione di questo segmento vulnerabile di giovani migranti è estremamente limitata. Si tratta quindi di un'area su cui è urgente investire maggiormente, facilitando la costituzione di collaborazioni tra enti governativi, organizzazioni non governative e mondo della ricerca.

57 Il programma *Humanitarian Education Accelerator* è supportato da UNHCR, UNICEF e dal Department for International Development del Regno Unito. Maggiori informazioni sul programma sono disponibili in <https://www.unhcr.org/hea>.

TERZA PARTE

OLTRE I CONFINI

- CAPITOLO 6 -

Migrant families and parental involvement. A comparative action-research

di Mònica Macià Bordalba*

1. Immigrant families and schools: barriers and challenges

Parental involvement can be defined as parents' investment in their children education. In other words, parental involvement is generally referred to parents' interactions with children and schools in order to promote their children's academic and social success. Thus, parental involvement includes a wide range of actions and activities, such as volunteering at school, parent-teacher communication, involvement in academic-related activities at home or the quality of parent-teacher relationships, all of them aimed at influencing children's and promoting their academic and social achievement.

In fact, a large research tradition¹ has documented the substantial influence of parental involvement on students' success, including children of immigrants from different ethnic groups². This means that children of immigrants also benefit from parental involvement and from an efficient family-school relationship, having been demonstrated that the advantages of involving parents in their sons or daughter's education are consistent across different ethnic groups. But, to what extent are immigrant families involved in their children's school experience?

Firstly, it should be stated that parents cannot be viewed as a homogeneous group because they do not participate in the same ways. Among immigrant families there are differences concerning level of education, occupation, length of residence in the host country or language comfort³ which influences their involvement and commitment to their children's schooling. Nevertheless, it is often claimed that, in general, minority and immigrant parents are less likely than their native-born counterparts to participate in activities at their children's school or to attend school social events⁴. Similarly, they have little contact with the school staff, so as they do not feel that it is necessary except

* Mònica Macià Bordalba, researcher and professor at the Universitat of Lleida (Catalonia, Spain).

- 1 Epstein J. (2005), *A case study of the partnership schools Comprehensive School Reform (CSR) Model*, in "The Elementary School Journal", 106(2), pp. 151-170; Jeynes W. (2015), *A meta-analysis: The relationship between father involvement and Student academic achievement*, in "Urban Education", 50(4), pp. 387-423; Park S., Holloway S. D. (2017), *The effects of school-based parental involvement on academic achievement at the child and elementary school level: A longitudinal study*, in "The Journal of Educational Research", 110(1), pp. 1-16.
- 2 Kao G. (2004), *Parental influences on the educational outcomes of immigrant youth*, in "International Migration Review", 38(2), pp. 427-449; Kim E. (2002), *The relationship between parental involvement and children's educational achievement in the Korean immigrant family*, in "Journal of Comparative Family Studies", 33, pp. 529-543.
- 3 LaRocque M., Kleiman I., Darling S. (2011), *Parental involvement: The missing link in school achievement*, in "Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth", 55(3), pp. 115-122; Turney K., Kao G. (2009), *Barriers to school involvement: Are immigrant parents disadvantaged?*, in "The Journal of Educational Research", 102(4), pp. 257-271.
- 4 Turney K., Kao G. (2009), cit.

when a problem arises⁵. They see their role rather as providing support and giving encouragement to their children. This type of involvement, focused on their child especially at home, may not be as apparent, with teachers expecting more direct participation. Moreover, it is important to state at the outset that many families, particularly those from ethnic minorities or those facing economic difficulties, have a weak relationship with the educational institutions, but they still have a strong desire to be involved in their children's learning path⁶. To sum up, migrant parents are interested and committed to the education of their children, but there are many barriers that prevent them from achieving an effective and wide-range involvement.

Firstly, cultural differences in terms of school system and parental involvement present a potential for real and perceived misunderstanding. For example, teachers are viewed by some migrant cultures as the expert with specialized skills. They assume that teachers are the best equipped to guide the child's academic and moral development, and parental involvement in schooling would be considered inappropriate and disrespectful. Otherwise, parents tend to expect the school to contact them rather than the other way round⁷. Similarly, some teachers and migrant families do not share a common understanding of what is meant by parental involvement. Migrant families conceive their engagement as just helping their children at home, while teachers expect more in-school participation from those families⁸. Secondly, unfamiliarity with the host educational system also acts as deterrent to greater parental involvement since many parents from migrant background know little about the education system⁹. Language also represents a key barrier to parental involvement. The lack of confidence in their host society language leads to difficulties in communication with school personnel and non-attendance neither participation in some school activities or events¹⁰. The low-level of education of parents, their frequently low socio-economic levels, and the need to work many hours also prevent them from being more involved in their child's education¹¹.

Moreover, we should talk about teachers' negative perceptions towards the efficacy and capacity of migrant parents. Teachers and other educational professionals often refer to migrant parents as "hard to reach"¹², interpreting the low levels of parental involvement at school as a signal about the extent to which parents care about their children's educational outcomes. This perception leads to misunderstandings and increases the family-school distance. Similarly, the possibility of access to school building and the scheduling of school events may prevent migrant families from feeling welcome at their child's school¹³. Therefore, migrant parental involvement needs to be addressed, focusing the attention on the most important barriers and how they can

5 Crozier G., Davies J. (2007), *Hard to reach parents or hard to reach schools? A discussion of home-school relations, with particular reference to Bangladeshi and Pakistani parents*, in "British Educational Research Journal", 33(3), pp. 295-313.

6 Crozier G., Davies J. (2007), cit.; Levine-Rasky C. (2009), *Dynamics of parent involvement at a multicultural school*, in "British Journal of Sociology of Education", 30(3), pp. 331-344; Turney K., Kao G. (2009), cit.

7 Crozier G., Davies J. (2007), cit.; García Coll C., Akiba D., Palacios N., Bailey B., Silver R., DiMartino L., Chin C. (2002), *Parental involvement in children's education: Lessons from three immigrant groups*, in "Parenting: Science and Practice", 2(3), pp. 303-324; LaRocque M., Kleiman I., Darling S. (2011), cit.

8 Pérez G., Drake C., Calabrese A. (2005), *The importance of presence: immigrant parents' school engagement experiences*, in "American Educational Research Journal", 42(3), pp. 465-498.

9 Crozier G., Davies J. (2007), cit.; García Coll C. et al. (2002), cit.

10 Turney K., Kao G. (2009), cit.

11 Williams T., Sánchez B. (2013), *Identifying and decreasing barriers to parent involvement for inner-city parents*, in "Youth & Society", 45(1), pp. 54-74.

12 Crozier G., Davies J. (2007), cit.

13 Turney K., Kao G. (2009), cit.

be overcome. In this frame, this chapter presents the results of an Erasmus+ Key Action 2 project (Cooperation and innovation and the exchange of good practices) entitled “Families and schools. The involvement of foreign families in schools”¹⁴. This project aimed at analysing the implication of foreign families in schools in different countries, including the analysis of factors that foster or inhibit their involvement, such as the schools’ welcoming, the parents’ knowledge regarding the host education system and the family-school communication. In this regard, national research carried out on these themes was collected, along with the official documentation (policies, regulations, and programs) on the evolution of the political discourse. Then, focus groups with migrant families and school staff were conducted in each country, to approach the practices and discourses of parents and teachers to better define the social, political, and educational discourses about parental involvement of migrant families. In each country we conducted two focus groups in primary schools, one with migrant families and the other with school staff, involving in Italy (Brescia) and Spain (Barcelona) 16 parents and 14 teachers in April-May 2019. The same grid was used for each discussion group based on four general dimensions: 1) welcome of migrant families and children’s integration; 2) what migrant families know about the local education system; 3) parent-school communication; 4) parental involvement in the school setting and at home.

2. From policies to practices: a focus on Spain and Italy

This section presents a comparative document analysis on policies and regulations concerning migration and schooling, as well as a meta-analysis on parental involvement (and, specifically, on the involvement of foreign families) conducted in each country.

2.1 National policies on parental involvement

During the Seventies, both in Italy and Spain the educational renewal movements, the presence of progressive teachers, as well as groups of parents and other civic stakeholders, defended the right to be informed and consulted by the school management team for every issue regarding students and families. In other words, they defended the need to democratise the management of schools, a democratisation that included the participation of parents, students, administrative staff, and local communities. This strong pressure exerted by “grassroots movements” led to a specific regulation of the social management of schooling in both countries. In Italy, the decree n. 416 was promulgated in 1974, which established a “social management of schooling”. In Spain, the Spanish Constitution of 1978 included the participation of families in its education regulations. Thus, both countries started the democratization of their schools in a similar way and at the same decade.

Another similarity between both countries (which arrived also at the same time, in 2006 in Spain, and in 2007 in Italy) concerns the creation of an educational contract that has to be signed by parents and the headmaster, as a sign of the commitment that both family and school adopt

14 To learn more about the project and its results, see the website <http://familyandschool.eu/>, cfr. also Macià M., Llevot N. (Eds) (2019), *Families and Schools. The involvement of foreign families in schools*, Edicions de la Universitat de Lleida, Lleida.

(which is still in force). However, the mere formal signing of this document does not guarantee neither in Italy nor in Spain the parents' deep and systematic engagement in the co-management of the school - a situation which is exacerbated when talking about migrant families.

In both countries, moreover, formal bodies which handle the participation of the school community in the control and management of schools exist. In Spain, the School Councils assume this commitment (regulated since 1985), and in Italy there are the Assessment Committees which monitor the implementation of PTOF (Triennial Plan of the Educational Offer). Nevertheless, their functioning is quite often little democratic and non-participatory.

Positive aspects also emerge from the documents' analysis. The co-responsibility of children's education between school and family is the current trend-topic in Italy which re-designs the role of parents within the school environment. In fact, the final step of parental involvement, according to national legislation, was reached by the last school reform (Law n.107) promulgated in 2015. This law notes the central role of parents as co-builders of the educational process and co-beneficiaries of the school service, endorsing a new collaborative trend in the school-family relationship. Similarly, in Spain (and more specifically in Catalonia, the region in Spain where the project was conducted) recent regulations (ruling of 10-11 July, 2007) state that parental involvement and collaboration with schools is essential to achieve the best educational results, and two types of parental involvement are defended and promoted: the involvement at classroom level and the involvement in formal bodies of participation. Further, it develops different measures to help schools in the commitment of improving such involvement.

Furthermore, both countries promulgated some recommendations to deal with parents of foreign origin. In Italy, these recommendations are pointed out in the Ministerial Decree n. 643 in 2017, although the first official document devoted to immigrant pupils and their families is the Circular Letter issued by the MIUR n. 24 in 2006, which says that "it is down to the school to audit and listen to immigrant families". Regarding the latest regulation (Decree n. 643), some examples of the recommendations to teachers and principals are the following:

- informing and convincing migrant parents of the importance of preschool education;
- involving immigrant parents in the educational plan for their children;
- using multilingual communication and the language intermediation service;
- encouraging immigrant parents to take part in democratic elections for representatives of parents on the management boards of school;
- organizing learning opportunities for parents with an immigrant origin, particularly for those who are unemployed and more isolated, i.e. mothers belonging to certain immigrant groups.

The Catalan government also promotes the use of an interpreter service, although it is not mandatory, and the government does not finance its use by all schools. The figure of the intercultural mediator is also promoted, although their recruitment obeys specific agreements between associations, non-profit organizations, and some governmental organizations. Therefore, also intercultural mediation is not a measure implemented homogeneously in all schools¹⁵. Similarly, the presence of intercultural mediators in Italian schools is occasional and limited, due to the low

15 González Falcón I. (2007), *La integración socio-educativa de los padres y madres inmigrantes en los centros de educación infantil y primaria: propuestas de mejora a partir de un estudio de casos*. Tesis doctoral, Universidad de Huelva, Huelva.

budget available to schools¹⁶. Another recommendation promulgated by the Catalan government is to conduct additional and specific meetings for migrant families in order to explain to them how the schools work and to clarify any other matters of common interest. Finally, it must be stated that the Catalan government has translated into different languages (Spanish, English, German, Chinese and Arabic, among others) the most important documents for the registration of migrant students in schools, as well as other documents informing about key aspects of the functioning of schools and the structure of the education system in Spain (such as the general timetable, the rules of the Catalan school system, the educational services that families can use or the notes that schools can send to inform families about their children's education).

2.2 A Meta-analysis on Italian and Spanish research

Migrant families are often less involved in their children's education than their counterparts¹⁷. According to the Italian research, foreign families show difficulties in complying with school rules and in receiving information that they do not understand, they interact less with school than natives and do not participate in representative bodies. Spanish literature analyzes similar dimensions of parental involvement and the rates of participation in the parents' association appear higher in schools without foreign students, and there are statistically significant differences between native and foreign families concerning the following dimensions: parental attendance at school meetings, parental attendance at personal interviews, knowledge of the daily life in schools, and parental participation in the school setting. However, in both countries, there are studies that show a more positive side of parental involvement, finding that immigrant families do participate in the education of their children in other ways. In this regard, Italian research points out that immigrant families talk a lot about school with their children¹⁸, help their children with homework even sometimes more than natives and show more commitment to school activities than Italian parents¹⁹.

Spanish research found two key activities where migrant parents are quite involved: they tend to participate actively in school initiatives, such as intercultural events or special celebrations, i.e., collaborating with the organisation of a henna painting workshop, storytelling activities, or cooking typical food of the country of origin²⁰.

16 Lagomarsino F., Torre A. (eds.) (2009), *La scuola "plurale" in Liguria. Una ricerca su didattica e mediazione culturale*, Il Melangolo, Genova.

17 See for Italy: Cotesta V., Di Franco G., Tognonato C. (2009), *Le aspettative delle famiglie immigrate nei confronti del sistema scolastico italiano*, Cnel, Roma; Mantovani D., Gasperoni G. (2017), *Il divario di genere nell'interazione fra genitori e docenti nelle scuole italiane*, in "Quaderni di Sociologia", 74, pp. 53-76. For Spain: Garreta J. (2008), *School, immigrant families and participation*, in "Revista de Educación", 345, pp. 133-155; Hernández M. A., Gomariz M.A., Parra J., García M. P. (2016), *Familia, inmigración y comunicación con el centro escolar: un estudio comparativo*, in "Educación XX1", 19(2), pp. 127-151; Lozano J., Alcaraz S., Colás M.P. (2013), *Los centros educativos multiculturales y sus relaciones con las familias: el caso de la Región de Murcia*, in "Educación XX1", 16(1), pp. 210-232.

18 Colussi E. (2012), "La relazione scuola-famiglia nei processi di integrazione", in Besozzi E., Colombo M., *Relazioni interetniche e livelli di integrazione nelle realtà scolastico/formative della Lombardia. Rapporto 2011*, Fondazione ISMU, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multiethnicità, Milano, pp. 129-144.

19 Monteduro G. (2015), *School and Integration in Multi-Ethnic Classes: School and Family Relations*, in "Journal of Arts & Humanities", 4(11), pp. 30-48.

20 Leiva J. (2011), *Participación de las familias inmigrantes y educación intercultural en la escuela*, in "Contextos educativos", 14, pp. 119-133; Maiztegui C., Ibarrola A. (2012), *Réditos potenciales de la participación de las familias inmigrantes en el centro escolar y posibles dificultades*, in "Aloma. Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport", 30(2), pp. 33-41.

And secondly, they are, above all, involved in educational activities at home²¹. There is another positive aspect highlighted by national studies in both countries: migrant families consider school to be an instrument of social promotion, integration and personal growth, so they value education highly and give great importance to it²². To sum up, it could be stated that education is a priority for many migrant families, so they encourage their children to undertake ambitious educational projects and to have high aspirations. Moreover, with this goal in mind, migrant families are quite often committed to the education of their children, although sometimes their involvement does not reach optimal levels or is not in the areas or activities that teachers expect.

Thus, studies conducted in both countries suggest a common list of barriers that may prevent migrant families from being highly involved in their children's education. Firstly, they frequently manage cultural codes and values which differ from the ones spread in the host society. This leads, quite often, to cultural clashes between parents and schools and triggers a feeling of inferiority and inability among many migrant families, which reduces them to a condition of "silence"²³. Secondly, migrant families do not know properly how the education system works, which increases their uncertainties and fears and, consequently, prevents them from exercising greater control and monitoring their children's progress²⁴. Thirdly, language represents also a core barrier for family-school communication and school involvement, since families express quite often their difficulty in helping their children with their homework, due to their lack of language skills in the host language²⁵.

Fourthly, the living conditions of parents, an overload of working hours, other children to care, weak social networks and limited economic, social, and cultural resources do not allow migrant families to assume a very active role in their children's education²⁶. Finally, reciprocal prejudices between teachers and families are linked to communication problems and lower levels of parental involvement. In other words, the scant knowledge that teachers have of the cultural codes and the educational models of migrant families, along with the existence of a rather negative social imaginary around migration, models the existence of some teachers' attitudes based on stereotypes and non-founded ideas. For example, quite often the cultural code of migrants of not going to school unless teachers call them is interpreted by many teachers as a lack of interest of these families towards the education of their children²⁷. Thus, more teacher training to work in multicultural contexts is needed in both countries to achieve higher levels of quality in family-school relationship and mutual understanding.

21 Santos Guerra M. A., De la Rosa L. (2016), *La participación de las familias de alumnos y alumnas inmigrantes en las instituciones educativas*, in "Revista Ideales", 1, pp. 9-21.

22 See for Spain: Carrasco S., Pàmies J., Bertran M. (2009), *Familias inmigrantes y escuela: desencuentros, estrategias y capital social*, in "Revista Complutense de Educación", 20(1), pp. 55-78; Maiztegui C., Ibarrola A. (2012), cit. For Italy: Eve M. (2015), *Immigrant Optimism? Educational Decision-Making Processes in Immigrant Families in Italy*, Università del Piemonte Orientale, Alessandria; Pinelli P. et al. (2004), *Interculturalità e integrazione nella scuola elementare. Il punto di vista del bambino straniero. Ricerca esplorativa pilota*, VIS, Roma; Santagati M. (2018), *Turning Migration Disadvantage into Educational Advantage. Autobiographies of Successful Students with an Immigrant Background*, in "Revista de Sociología de la Educación", 11(2), pp. 315-334.

23 Leiva J. (2011), cit.

24 Carrasco et al. (2009), cit.; Mantovani D., Gasperoni G. (2017), cit.

25 Ricucci R., Premazzi V. (2014), *Oltre l'accesso. Educazione e cura per la prima infanzia tra famiglie italiane e stranieri*, Fieri, Torino; Santos Guerra M.A., De la Rosa L. (2016), cit.

26 Cotesta V. et al. (2009), cit.; Garreta J. (2009), *Escuela y familias inmigradas. Relaciones complejas*, in "Revista Complutense de Educación", 20(2), pp. 275-291.

27 Colussi E. (2012), cit.; Santos Guerra M. A., De la Rosa L. (2016), cit.

Santagati²⁸ creates a wide list of learning and relational needs of migrant families which would need to be satisfied in order to enhance parental involvement in schools: among the cognitive needs, families need welcoming and open schools, in which they can be informed and can understand the school's requests or be accompanied in the difficult transition from one educational level to another; among the relational needs, families express the need for mediation, simpler communication in which they can understand and are understood, and knowing chances and opportunities to participate and to be represented. In fact, many of these necessities are cited by families and teachers in the focus groups conducted within the Erasmus+ project, which enhances their importance: the next section of the chapter is going to present more in depth the results of these focus groups.

3. Discussing with foreign families and teachers: focus groups' analysis

This section presents the results of the focus groups with migrant families and teachers conducted in both countries. More specifically, this empirical research was aimed at analyzing how schools conceptualise and develop approaches to the integration and involvement of foreign families, as well as to detect their main weaknesses and needs.

3.1 The school integration of newly arrived children and families

The focus groups' results point out a similar welcome protocol in both countries. First, the school administration is in charge of collecting new coming pupils' documents and general information (in Spain, the school office is normally accompanied by a member of the management team in this first contact). Then, a specific educational professional of the school has an interview with the newly arrived family to explain general school rules and to collect useful information about the child's family. What differs from one country to another is the person in charge of conducting this interview. In Spain, it is the welcome classroom teacher or the Social Integration Experts who carry out this interview with families in schools with a high percentage of migrant students; in the rest of schools, this initial contact is carried out by the academic coordinators or by some representatives of the management teams. In Italy, the teacher responsible for migrant students usually carries out the first interview. However, there is an important difference between both countries regarding the protocol of welcoming: whilst in Italy every school has an established hosting protocol ("welcome guidelines") in which there is a clearly detailed list of specific tasks for each professional role involved in the process, in Spain this protocol is not well-established, since there is not a general welcome protocol to guide professionals in the best strategies for ensuring harmony between families and schools. Thus, representatives of management teams in Spain highlight this weakness and call for actions in this respect.

Another weakness mentioned by parents and principals in Spain is the lack of integration of newly arrived families in the classroom as there are no strategies to facilitate this knowledge and

28 Santagati M. (2013), "Students with non-Italian citizenship in the education system", in Cesareo V. (ed.), *Migration: a picture from Italy*, Fondazione ISMU, Milano, pp. 63-72.

relationship. In some schools, the tutor presents the new family to other families of the same cultural origin who can help them with educational or social matters. Nevertheless, this is a spontaneous action that depends on the teacher, not an established protocol strategy in every school. The third weakness detected in Spanish focus groups is the lack of continuity of families' welcoming and integration beyond the first few days. That is, the need for schools to improve monitoring and support for families throughout the school year.

In Italy, school staff and migrant families express the following weak points. Firstly, there is, quite often, a lack of cultural mediators or translators during communication and interviews because of insufficient financial resources or the geographical distance. Secondly, some educational practitioners do not pay attention to the cultural gap and do not adapt the way to interview families according to their ethnicity. There are cultures in which questions have to be direct, getting this straight; but in other cases, long preambles are necessary if we want to have the information we need. And teachers must know these specificities and act in congruence. Finally, useful documents for new-coming families are not updated and are only translated into a few foreign languages. These documents should be bilingual and always upgraded.

However, despite all the weaknesses detected, in both countries schools carry out interesting initiatives to promote a warm welcome to families, which should be conceived as possible strategies to foster the family-school relationship from the beginning. Some initiatives implemented in Spanish and Italian schools are the following.

In Spain, some schools use the initial contact with the families to show them the school and to meet the teachers, so that before the student begins lessons, the family already knows the areas of the school, the teachers and their child's classroom and classmates. Another good practice is to conduct an individual interview with the students' tutor after the initial family-school contact (after the two steps aforementioned) but also before the child starts lessons. This contact will increase the confidence of families in the schools so that it means, surely, that the relationship between both educational agents begins in a favorable way. Thirdly, there are schools that split the information that they give to families into two different moments: on first contact, they just provide very basic information, and after some time, they conduct another interview to talk about more complex issues.

In Italy, many schools try to contain the lack of cultural mediators or translators by looking for "informal mediators": directly asking other parents of the same ethnic group to help teachers to facilitate communication. Another important action is the informal peer-to-peer network created among foreign families (especially mothers). In many schools, groups of mothers, belonging to a similar culture and language, welcome the newly arrived family and they represent important figures to contact with when any kind of problem or doubt arises. To sum up, schools in both countries conduct interesting initiatives to foster a warm welcome; however, there are still many aspects that need to be taken into consideration and improved.

3.2 What migrant families know about the educational system of the host country

According to teachers' opinions, migrant parents do not know the Italian and the Spanish school system at all. For Italian teachers, the crucial point is the lack of knowledge regarding the general functioning of Italian schools and the local organisation of the local school system, such as educa-

tional levels, school timetables, general rules, mealtimes or homework. In Spain, families especially mention the lack of knowledge regarding the new pedagogies implemented in schools as well as how the children's learning is monitored. In any case, the little knowledge that foreign families have of the host education systems is a clear consequence of the big cultural distance between the pedagogical systems of the countries of origin of foreign families (especially those where a more memory-based and traditional type of education prevails) and the education systems in Italy and Spain.

Thus, to manage this situation, both countries suggest two key actions. Firstly, it would be a good practice to have a specific meeting at the beginning of the school year with foreign and newly arrived families. Some schools in Italy and Spain already conduct this specific meeting for foreign families in October or November in which some teachers and the principal explain school matters. However, this meeting should be a general practice throughout all the Italian and Spanish schools, since it is not possible to take some school issues for granted, being necessary to give reasons for certain rules, customs and habits. Secondly, all the information given to migrant families should be given by using codes that families can understand, such as images or key words in their language, or even by using translators or cultural mediators who can help the teaching staff in their commitment of ensuring an efficient family-school communication. Nevertheless, there is an important difference between both countries: whilst families in Spain ask to be informed and trained, in a deeper and more ongoing way, in the new methodologies that are being rolled out in schools, parents in Italy would like to be more aware of school rules, habits and customs, as they are not often made explicit and clear. For instance, the ones about the school timetable, the equipment that pupils need for Physical Education lessons, the meaning of school trips, or how meal breaks work.

However, not only families need to improve their knowledge. It is also important to provide teachers with specific training to learn how the education systems of other countries work. There is a clear need for teachers in every school to be aware of and to know those systems, as well as the cultural and social ways of doing things in other parts of the world. This knowledge is essential for fostering the intercultural skills of the educational staff; necessary and indispensable tools for better understanding behaviours and thoughts of migrant families and, consequently, for having an open attitude and dialogue with them.

3.3 Parent-school communication

When analysing family-school communication, one great drawback emerged in both countries: the language issue. However, in Spain parents and teachers are especially concerned about this issue since in Catalonia (the region where we conducted the study) the official language in schools is Catalan (not Spanish). This means that all teaching and the official communication of the school are in this language, whilst very often migrant families do not know this language at all (and there are families who have almost zero knowledge of either Catalan or Spanish, which further hinders family-school communication even more). Considering this situation, practitioners and families are aware that the language barrier is a core weakness that must be overcome if we wish to improve the information and understanding between both educational agents. In this regard, they suggest three important consequences of the current situation: firstly, they mention the lack of information regarding school matters since they cannot understand the messages given by schools; secondly, they explain that many families no longer go to school when there are group meetings or when

there are activities in which families can take part; and finally, the third important consequence is the distancing that occurs between the two worlds (family and school).

But, what could be done to reverse this situation? The first strategy suggested by principals and families in both countries is to use more interpreters or cultural mediators since there is scarce presence of these professionals in schools. In this regard, when it is not possible to request their intervention, parents, especially mothers, feel they are in trouble and usually seek help from other mothers or their partner. Another strategy, suggested by families in Spain, is to make all school communications in two languages, whether this is Catalan and Spanish, Catalan and English, or Catalan and any other language of the families in the schools.

Finally, we should mention another drawback pointed out by families in both countries: the use of digital means of communication. According to several families, the lack of information they suffer is even greater than before when the school uses new technologies to communicate, seeing thus the need for ICT training for migrant families. Otherwise, they prefer informal and face-to-face communication. They explain, in this regard, that they could better understand the message when words are accompanied by other kinds of communication codes, such as gestures or tone of voice. So, we have to add a new barrier to the language one: the technology barrier, also important if we want to improve family-school communication.

3.4 School-based and home-based parental involvement

Regarding parental involvement, the results of focus groups show trends similar to those identified by the international literature: little participation of families in the school setting but higher levels of involvement at home. Focusing first on parental involvement in the school setting, one of the first considerations shared by teachers in both countries is the difficulty in involving migrant families in “school life” and, besides that, low attendance of parents in school activities. According to professionals in Spain, migrant families participate little when they are called to group meetings at the start of the school year, or when they are invited to participate in activities and training courses (such as Catalan courses for immigrants). Teachers in Italy also point out that for migrant families it is very difficult to take part in school meetings, especially in school assemblies. The reason given by families to this lack of involvement is the following: many families do not attend the meetings because they do not understand what they are being told. Firstly, and as a principal barrier, is language. Secondly, the language is particularly formal and often too technical, and teachers talk too fast to make it possible for migrant parents (who very often have a basic knowledge of the host language) to understand.

Another area where parents are not involved is on parents’ associations or School Boards. According to Italian parents, they do not feel ready, and can also feel themselves inadequate, to be a parents’ representative. They consider the task too hard for them and consider themselves inappropriate in comparison to other parents who are high-qualified or simply Italian native speakers. However, migrant families value education and want to be involved in their children’s education. The parents interviewed in Italy explained that they were available for volunteering at school or for paying a small amount of money to fund some school projects. They also mentioned the higher rates of attendance on peer-to-peer interviews in which teachers usually talk slowly and have a much easier language. Furthermore, for individual interviews time is flexible (hours are agreed) and

this allows participation by working parents as well. In Spain, the professionals perceive that migrant families participate a lot in activities that do not require their physical presence in the school. One example would be when teachers invite families to create a handicraft with their children (at home) to decorate the school. To sum, foreign families are involved in their children's education at home and see education as a means of social promotion. However, both management teams and families (in both countries) recognise that, very often, the great handicap that these families find when helping their children with educational tasks is their lack of knowledge of the host language. To tackle this problem, parents usually seek some help for homework from other mothers of the same ethnic group or their own child's classmates.

4. Conclusions

This chapter presents a general picture of migrant families' involvement in their children's education, mapping its trends and weaknesses, and providing key insights for the enhancement of parental involvement in schools. The *first idea* to point out is that national studies in Italy and Spain confirm the difficulty and highlight the barriers for migrant parental involvement suggested at the international level²⁹: different cultural codes; little knowledge of the host education system; scarce knowledge of the host language; low levels of socioeconomic and cultural levels; and teachers' prejudices. Moreover, all these barriers also appear in the teachers' and families' discourses during the focus groups, when talking about the four dimensions analysed: welcoming of migrant families, knowledge regarding the school system, parent-teacher communication, and parental involvement. Our study, as well as previous national research in Spain and Italy, are of high value when analysing the barriers preventing migrant families from having a high-quality partnership with schools.

Similarly, the results of focus groups suggested that the parents' scant competence in the host society language prevents families from helping children with homework and from participating in school-related activities, such as group school meetings, reducing families' involvement to "silence". Migrant families are neither involved in parents' associations nor School Boards since they do not feel adequate nor prepared. They suffer, therefore, a feeling of inferiority compared to other national-born families. However, our analysis shows the importance given by migrant families to education since they participate in activities which do not require a high level of language understanding, such as parties, volunteering in some school activities or decorating the school walls. Moreover, many parents expressed that they frequently support their children at home and are interested in their children's education, seeing it as an instrument of social promotion and integration. This picture, which could be summarized as little participation of migrant families in the school setting (specially in group meetings and parents' associations) but higher levels of involvement at home, is aligned with previous national research³⁰ and with much international research³¹.

29 Crozier G., Davies J. (2007), cit.; García Coll C. et al. (2002), cit.; Turney K., Kao G. (2009), cit.; Williams T., Sánchez B. (2013), cit

30 See for Italy: Maggioni G., Vincenti A. (eds.) (2007), *Nella scuola multiculturale: Una ricerca sociologica in ambito educativo*, Donzelli, Roma; Monteduro G. (2018), "L'integrazione delle famiglie", in Colozzi I., *Capitale sociale e rendimento scolastico*, Erickson, Trento. For Spain: Hernández M. A. et al. (2016), cit.; Santos Guerra M.A., De la Rosa L. (2016), cit.

31 García Coll C. et al. (2002), cit.; Crozier G., Davies J. (2007), cit.; LaRocque M. et al. (2011), cit.

Thus, once again, we must emphasize the importance and relevance of our project since the results are in congruence with what other important researchers in the field have found.

The *second idea* that must be highlighted is related to migrant families' knowledge on the host educational system. Families and teachers from both countries expressed the lack of knowledge that many migrant families have towards the general functioning of the school and their organization (education levels, school timetables, the evaluation system, the pedagogical model, among others) due to a big cultural distance between the pedagogical systems of their countries and the education systems in Italy and Spain. Other national studies³² and some international research³³ also state that families need to be better informed about how school works.

In this regard, our study suggests two *specific strategies* to reverse this situation. The first one is to conduct a specific meeting, at the beginning of the academic year, dedicated to migrant families to explain to them the key aspects of the pedagogical system and other school-related issues. In this meeting, all the information must be given by using codes that families can understand, such as images, keywords in their languages and, if possible, with the presence of a translator or a cultural mediator. The second strategy is to provide teacher training on this topic. In Italy and Spain, participants expressed that there is a cultural gap between many families and teachers, so teachers should know the cultural codes of families in order to change their way of asking questions and talking with families in personal interviews, school meetings or any other contact with parents. Similarly, it is also important for teachers to conduct specific training to learn about the functioning and the main characteristics of other education systems, so as to better understand migrant families' attitudes and behaviours. To summarise, there is a need, shared by the two analyzed contexts, to improve the intercultural competence of teachers.

The *third important finding* concerns the welcoming of migrant families and their integration. In this regard, we would like to highlight some interesting practices conducted in Italy or Spain which could help other schools to improve the welcoming of newly arrived families in their educational community. In Italian schools, there are informal 'peer-to-peer' networks among foreign families who welcome the newly-arrived family and provide them with practical information regarding the school and the education system. Similarly, they contain the lack of cultural mediators or translators by using 'informal mediators' (usually mothers from the same origin). In Spain, some schools use the first contact with newly-arrived families to show them the school and the personal staff. They also conduct a peer-to-peer interview between the migrant family and the tutor of their child before classes begin to increase the confidence of families in the schools. Another strategy implemented in this country is to split the information given to families into two different moments: on first contact, they just provide very basic information, and after a time, they conduct another interview to talk about more complex issues.

Finally, we would like to mention a set of 'innovative actions' that we designed within the Erasmus project³⁴ based on the results of the focus groups, but also underpinned by extensive previous research at national level. These strategies are the following.

32 See for Italy: Santagati M. (2013), cit.; Santos Rego M. A., Lorenzo M., Priegue D. (2011), *Infancia de la inmigración y educación: la visión de las familias*, in "Revista de Investigación Educativa", 29(1), pp. 97-110.

33 Crozier G., Davies J. (2007), cit.; Williams T., Sánchez B. (2013), cit.

34 To find out specific experiences carried out by schools in Italy and Spain with respect to the innovations proposed, you can read the following book: Macia M., Burriel F. (Coords) (2021), *Foreign families and schools. Innovative strategies for improving the family-school relationship*, Edicions de la Universitat de Lleida, Lleida. This book collects reports from various schools on how they implemented the strategies proposed and the results obtained.

Welcoming of migrant families and their integration

- Sharing the information materials used in the welcoming of migrant families between the national schools (to homogenise this part of the process of the families' integration into the school system).
- Linking parents inside schools (if we do not find parents inside schools, look for respected people outside the school).
- Giving migrant families only the main information on the first day that they arrive in the school. Then, 2 or 4 weeks later, conducting another meeting in order to provide further information to families as well as to know how their integration is going, what their doubts and needs are, etc.

Knowledge regarding the education system and family-school communication

- Using pictures with translations: the idea is to create a list of images that, combined with keywords, schools can use to communicate with migrants who do not speak the host language.
- Improving teachers' intercultural competence (that is, teachers' knowledge regarding migrant cultural and language codes, as well as teachers' attitudes and skills on working with a foreign population). Specifically, it is proposed to use school experts from foreign countries to help teachers understand how their school system works, what the main traits of their culture are, and how teachers could communicate and relate better with migrant families.

Parental involvement in the school setting and at home

- Enhancing activities including parents (and specially, aimed at fostering migrant families' involvement). The idea is to promote school and classroom activities in which parents can participate, as well as to work on how to involve migrant families in these activities (how we inform them of these activities, how we engage them, etc.).
- Giving responsibilities to parents regarding events organisation.
- Linking parents at classroom level. That is, providing some references at classroom level for migrant families, who they can contact when having problems with the understanding of their children's homework or other home-related issues.
- Looking for neighbours or other educational associations that can help pupils with their homework.



Fondazione ISMU è un ente scientifico indipendente che promuove studi, ricerche, formazione e progetti sulla società multietnica e multiculturale, con particolare riguardo al fenomeno delle migrazioni internazionali. ISMU collabora con istituzioni, amministrazioni, terzo settore, istituti scolastici, aziende, agenzie internazionali e centri di ricerca scientifica italiani e stranieri.

via Copernico 1 – 20125 Milano (Italia)
tel. +39 02 6787791 – ismu@ismu.org
www.ismu.org

ISBN 9788831443210