



6 (2023)

1

Human Migrations and Mobility: Insights and Current Paths

Edited by

Carla Ferrario and Raffaella Afferni

EDITORIAL

Migrazioni e Mobilità umana: approfondimenti e percorsi attuali 9
Carla Ferrario - Raffaella Afferni

SPECIAL ISSUE

L'associationnisme sénégalais en Italie. Pratiques sociales 17
et dynamiques de territorialization

Diana Ciliberti

Femmes en migration en Afrique de l'Ouest: un avenir 29
d'émancipation?

Emanuela Gamberoni - Papa Demba Fall - Pierre Kamdem

Il flusso inverso. Un primo inquadramento geografico degli italiani 43
di ritorno

Flavia Cristaldi - Silvia Omenetto

La percezione dell'identità (plurale) di luogo da parte delle donne 59
russe in Liguria

Kristina Mamayusupova

Studenti internazionali e immigrati di seconda generazione 73
nel sistema universitario italiano

Carla Ferrario

Giovani con background migratorio. Percorsi di multiculturalità nella scuola italiana <i>Raffaella Afferni</i>	89
La Comunità forale di Navarra regione plurale d'Europa <i>Alessandro Arangio</i>	105

OTHER EXPLORATIONS

On Interpreting 'Peninsula' and the Japanese 半島 'Half-Island' <i>Simone dalla Chiesa</i>	123
The Role of Geography and Territorial Planning in the Spreading of SARS-CoV-2: A Case Study on the Peculiarities of the Swedish Rurality <i>Carlo Giunchi</i>	137

Giovani con background migratorio

Percorsi di multiculturalità nella scuola italiana

Raffaella Afferni

Università del Piemonte Orientale

DOI: <https://doi.org/10.7358/gn-2023-001-affr>

ABSTRACT

Young People with Migrant Background: Multicultural Paths in Italian School

Migration is an import field of geographical analysis. The article focuses on the paths of multiculturalism within the Italian educational model. In particular, the author will propose some considerations about children with a migrant background (both nationals and non-nationals) distribution among the different degrees of education. These issues provide an overview of the presence of pupils across the country and the characteristics of the families of origin. Finally, the document explores opportunities and constraints associated with current dynamics and shows the difficulties in learning that migrant children face in school and highlights how influences the integration of a significant and structural component of the population can take place.

Keywords: migration; foreign pupils; migrant background; school; Italy.

Parole chiave: migrazione; alunni stranieri; background migratorio; scuola; Italia.

1. INTRODUZIONE

La migrazione rappresenta uno dei temi di ricerca principali della geografia ed è stata oggetto nel tempo di un'ampia bibliografia nazionale e internazionale (Brusa 1999, 2004, 2006; Nodari 2004; Vandermotten *et al.* 2004; Meini 2008; Gentileschi 2009; Samers 2012; De Vecchis 2014; Cristaldi 2021). Tra i filoni di approfondimento, la scuola costituisce un ambito interessante per la sua dimensione multiculturale e multilingue

(Gobbo 2003; Zoletto 2007; Colombo e Sciortino 2008; Castagnoli 2012; Commissione Europea - EACEA - Eurydice 2019).

In Italia i dati sulla popolazione scolastica mostrano una presenza crescente di bambini e ragazzi con una storia, diretta o familiare, legata alla migrazione, che sollecita la scuola verso nuovi compiti educativi (Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'intercultura del Ministero dell'Istruzione 2015). Nelle aule gli insegnanti si devono rapportare non solo con alunni autoctoni, ma anche con neoarrivati e con coloro che, giuridicamente stranieri perché ancora in attesa di cittadinanza, sono nati e scolarizzati in Italia.

L'articolo si propone, nella prima parte, di analizzare i percorsi di multiculturalità derivanti dalla presenza di alunni con background migratorio nelle scuole italiane, a partire dai dati riguardanti la loro distribuzione tra i diversi gradi, la concentrazione geografica e le caratteristiche delle famiglie di origine.

Questa riflessione sul sistema educativo cercherà di fare emergere, nella seconda parte dell'articolo, le opportunità e i vincoli legati alle dinamiche attuali e cogliere quanto esse siano in grado di condizionare la velocità e la profondità con la quale potrà avvenire l'integrazione di una componente rilevante e strutturale della popolazione. Questo approfondimento quali-quantitativo permetterà di evidenziare come dagli esiti dell'esperienza scolastica dipenderanno le possibilità di sviluppo economico e civile del Paese, che potrà tener conto non solo delle intelligenze e dei talenti degli italiani per nascita e origine familiare, ma anche dei "nuovi italiani". La scuola rappresenta infatti il contesto nel quale si può sviluppare la con-cittadinanza che la Nota del MIUR definisce in termini di capacità di apertura al mondo globale, interdipendente e interconnesso, e nella quale la pluralità è una delle basi fondanti per imparare a conoscersi, superando le reciproche differenze (Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'intercultura del Ministero dell'Istruzione 2015).

2. I GIOVANI CON BACKGROUND MIGRATORIO NELLA SCUOLA ITALIANA

I giovani con background migratorio hanno assunto nel tempo un ruolo rilevante all'interno del sistema scolastico italiano. Tale affermazione è supportata dai dati statistici divulgati dal Ministero dell'Istruzione e del merito che mostrano, già a partire dall'anno scolastico 1983/1984, una

progressiva crescita degli studenti con cittadinanza non italiana¹ (Fig. 1). Gli stranieri nelle scuole sono oggi pari a 865.388 (a.s. 2020/2021), un valore in calo rispetto all'anno precedente di circa 11.400 unità (-1.3%) (MIUR 2022). Questo andamento non va tuttavia interpretato come un'inversione di tendenza del flusso migratorio.

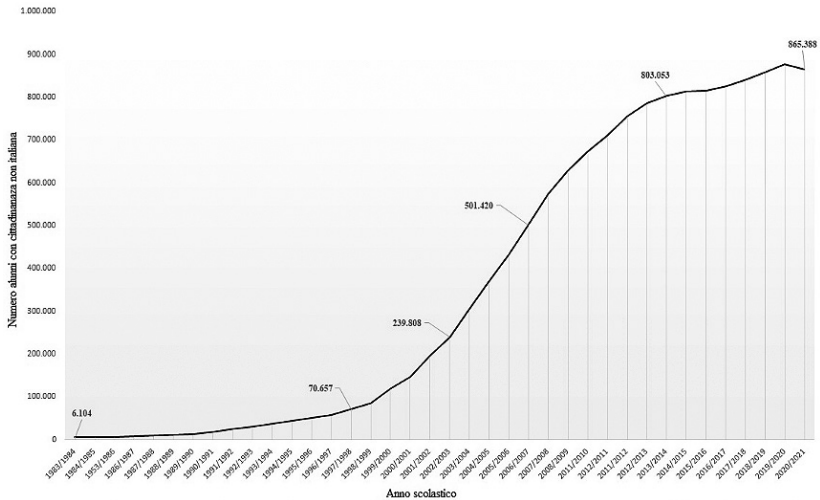


Figura 1. – Alunni con cittadinanza non italiana nella scuola italiana a.s. 1983/1984 - 2020/2021.
Fonte: elaborazione dell'autrice su dati MIUR (2022).

Al fine di comprendere correttamente il dato è necessario analizzarlo più nel dettaglio, facendo riferimento sia alla contrazione delle nascite², sia alla situazione contingente, fortemente condizionata dalla diffusione della

¹ Nei dati pubblicati dal Ministero non sono tuttavia considerati gli alunni che, con o senza riconoscimento formale della cittadinanza, sono “portatori di sensibilità” e provenienze che “arricchiscono il tessuto multiculturale e plurilingue delle scuole italiane: alunni appartenenti ai gruppi rom e sinti, bambini e ragazzi figli di adozioni internazionali, studenti partecipi di scambi internazionali, minori stranieri non accompagnati o rifugiati” (Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale 2022, 10).

² Negli ultimi anni si assiste ad una riduzione delle nascite in Italia. Tra gli immigrati si rileva una tendenza all'assettamento, in linea con i comportamenti riproduttivi della componente italiana della popolazione, con la conseguente riduzione del numero di bambini che frequentano i livelli di base del sistema scolastico italiano.

pandemia da SARS-Covid 19. Gli effetti innescati da quest'ultima sono stati tali da condizionare, negativamente, la presenza degli studenti nei diversi ordini della scuola, a partire da quella dell'infanzia, che non prevede l'obbligo della frequenza. Il *trend* negativo è particolarmente evidente per gli studenti con cittadinanza non italiana e per specifici ordini di scuola: i primi tre gradi (Infanzia, Primaria e Secondaria di primo grado) perdono insieme 24.500 unità, a fronte di un aumento di 13.000 unità della Secondaria di secondo grado. Un fattore che può aver influito su tale andamento, evidenziato dall'ultimo Rapporto del MIUR (2022), riguarda il maggiore ricorso all'istruzione parentale³, che ha subito un innalzamento sensibile nelle scuole Primarie e in quelle Secondarie di primo grado.

Questa tendenza va valutata con la progressiva redistribuzione degli alunni con background migratorio nei diversi ordini di scuola, già evidenziata da Enrico Squarcina all'interno del XIII Rapporto della Società Geografica Italiana. Nel periodo 2001-2016 “i bambini stranieri frequentanti la scuola dell'infanzia rimangono sostanzialmente stabili oscillando tra il 20.1% del 2001 e il 20.4% del 2015” mentre “la scuola primaria ha visto invece una notevole diminuzione della percentuale degli alunni senza cittadinanza italiana passati dal 42.8% al 36.5%” e “anche la secondaria di primo grado ha visto un decremento percentuale degli alunni passati dal 23% al 20.1%” (Squarcina 2018, 94). Lo stesso Rapporto evidenzia un'inversione di tendenza “per la Secondaria di secondo grado, la cui percentuale di alunni stranieri passa dal 14% del 2001/02 al 23% del 2015/16”, un dato che nel 2020/2021 cresce ulteriormente e raggiunge il 25.2% dimostrando come anche tra la popolazione straniera si stia diffondendo l'idea che il proseguimento degli studi da parte dei giovani sia un investimento per il loro futuro (MIUR 2022).

Secondo Squarcina la tendenza ad uno spostamento della componente non italiana degli alunni verso i livelli più elevati d'istruzione era in gran parte spiegato nel 2015/2016 da una progressiva stabilizzazione e integrazione dei migranti all'interno della Repubblica Italiana. Si ritiene questa affermazione ancora valida e condivisibile perché tiene conto di un progressivo accesso da parte degli immigrati a lavori contrattualizzati, che permettono una stabilizzazione e la messa in atto di processi di radicamento territoriale nel luogo di accoglienza (Meini 2005; Cassi e Meini 2013). Questi ultimi si concretizzano nell'ottenimento dei permessi al

³ L'istruzione parentale rappresenta un'alternativa alla frequenza delle aule scolastiche per i bambini in età da Scuola Primaria e Secondaria di primo grado. Tale istruzione è conosciuta anche come scuola familiare, paterna, *homeschooling* e *home education*.

ricongiungimento familiare e la nascita di figli anche in Italia. In questo caso, pur non avendo la cittadinanza italiana, i giovani nativi non autoctoni partecipano al processo formativo e mostrano anche una maggiore propensione al proseguimento degli studi rispetto ai neo-trasferiti dall'estero.

Un ulteriore elemento di interesse per comprendere le dinamiche della popolazione scolastica senza cittadinanza italiana riguarda i Paesi di origine della famiglia. Il dato riferito agli allievi si allinea con quello complessivo degli immigrati in Italia e rivela la presenza di quasi 200 Paesi differenti, con circa il 45% di studenti di origine europea, più di 1/4 di origine africana, il 20% di asiatici e circa l'8% di latinoamericani (Fondazione ISMU ETS 2023, 123). Nell'a.s. 2020/2021 i romeni rappresentano il 17.83% dell'insieme degli studenti senza cittadinanza italiana, seguiti dagli albanesi (13.50%), dai marocchini (12.64%), dai cinesi (5,88%), dagli egiziani (3.62%), dagli indiani (3.41%), dai moldavi (2.95%) e dai filippini (285%) (MIUR 2022).

I dati sopracitati si riferiscono al quadro generale italiano, che non tiene conto della concentrazione di etnie alle scale intermedie e locali e che, in alcuni contesti urbani e in specifiche scuole, potrebbe essere percepito dalla popolazione autoctona italiana con preoccupazione e generare tensioni sociali. Disaggregando i dati alla scala regionale, la Lombardia si conferma al primo posto, sia per numero di stranieri presenti 1.190 milioni all'1/01/2021 (su 5.1 milioni in totale⁴), sia per alunni con cittadinanza non italiana nelle scuole pari a 220.771 (25.51% del totale). Per comprendere pienamente quest'ultimo valore occorre pesarlo sulla popolazione studentesca lombarda; ne consegue una percentuale media di scolari con cittadinanza non italiana pari al 16.02%, che raggiunge il 19.3% e il 18.2% rispettivamente nelle province di Cremona e di Milano.

Considerando i valori assoluti degli alunni stranieri, si classificano al secondo e terzo posto tra le Regioni italiane l'Emilia-Romagna e il Veneto, che raggiungono valori superiori alla media italiana (10.3%) anche in rapporto all'insieme della popolazione scolastica regionale (rispettivamente 17.1% e 14.1%).

Diversa è la situazione che emerge dai dati raccolti dal MIUR (2022) alla scala provinciale e comunale: mentre le scuole delle Province lombarde raggiungono percentuali inferiori al 20%, in Italia si distinguono alcune realtà urbane caratterizzate da valori ampiamente superiori alla media nazionale e con una forte concentrazione etnica, come a Prato e Campi Bisenzio in Toscana (60.1% e 55.9% di cinesi contro una media

⁴ <https://demo.istat.it/> [14/04/2023].

nazionale del 5.9%) e nei Comuni di Tivoli e Guidonia Montecelio nel Lazio (64.1% e 62.5% di rumeni contro una media del 17.8%).

Per quanto riguarda la concentrazione di stranieri nelle singole classi, che rappresenta un aspetto di centrale importanza per il processo d'inclusione scolastica degli alunni con cittadinanza non italiana, il MIUR ha stabilito alcuni criteri organizzativi circa la loro distribuzione. La Circolare Ministeriale n. 2 dell'8/01/2010 ha fissato al 30% la concentrazione massima nella singola classe. Si tratta di un valore di riferimento che in molti casi viene derogato con determinazione del Direttore generale dell'Ufficio Scolastico Regionale, a fronte della presenza di alunni già in possesso di adeguate competenze linguistiche, come nel caso dei nati in Italia. I dati rilevati nell'a.s. 2020/2021 mostrano una diminuzione della concentrazione rispetto agli anni precedenti; scende il numero delle scuole che superano il 40% e nel complesso le maggiori presenze si assestano nella fascia tra lo zero e il 15% (57.8% in media). Si tratta principalmente di scuole che sorgono in centri abitati, e in specifico in quartieri nei quali il fenomeno migratorio ha maggiore incidenza e la popolazione autoctona è stata progressivamente sostituita da quella immigrata in cerca di alloggi a minor costo. Le percentuali elevate sono infine connesse anche con la scelta, da parte di alcuni genitori di alunni italiani residenti proprio in quei quartieri multietnici, di iscrivere i figli in altri istituti scolastici cittadini per la convinzione, spesso infondata, che la presenza di alunni stranieri possa abbassare il livello di insegnamento. Ne consegue per queste realtà un *white flight*, cioè un allontanamento delle famiglie italiane, con una corrispondente segregazione scolastica degli alunni stranieri, che non favorisce di certo il processo di integrazione tra autoctoni e migranti.

3. LA SCUOLA ITALIANA ALLA PROVA NELLA PANDEMIA GLOBALE DA SARS-CoV-2

L'a.s. 2019/2020 rappresenta indubbiamente uno spartiacque in Italia che ha visto la chiusura nazionale di molte attività dall'inizio di marzo del 2020. Per le scuole, in particolare, le misure adottate dal Governo per ridurre la diffusione del virus SARS-CoV-2 (Casti 2020) hanno provocato la sospensione delle lezioni in presenza (Sarno 2020), che sono riprese solo nel mese di settembre del 2020 in modo differenziato nei diversi gradi, con comprensibili effetti in termini di apprendimento e

di benessere complessivo⁵. Come evidenzia Morri (2020), la reazione e l'adattamento delle istituzioni scolastiche all'emergenza, ha messo in evidenza e amplificato problematiche già preesistenti (Morri 2019), con conseguenze differenziate a scala territoriale, oltretutto connesse all'origine della popolazione. Tra coloro che sono stati maggiormente colpiti dall'interruzione delle normali attività didattiche rientrano infatti gli alunni con background migratorio, a causa dello svantaggio linguistico, della minore disponibilità di accesso a dispositivi e connessioni Internet adeguati per seguire le lezioni, del poco supporto dei genitori nello svolgimento delle attività di apprendimento e della mancanza di spazi della casa adatti allo studio individuale (Indire 2020; Save the Children 2020). Anche nella Nota condivisa dai coordinatori dei gruppi di lavoro dell'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'intercultura del MIUR (2020) diffusa prima dell'avvio della scuola in presenza nell'a.s. 2020/2021 si sottolineano questi elementi di criticità e come essi abbiano portato a ritardi, abbandoni scolastici precoci e a livelli di apprendimento complessivamente più bassi per gli alunni con cittadinanza non italiana. La causa principale evidenziata dai ricercatori risiede nella differenza tra la scuola a distanza e quella in presenza: quest'ultima è l'unica in grado di garantire una risposta ai bisogni educativi speciali di cui sono portatori i ragazzi con background migratorio e i quali, a causa delle lezioni in remoto, vedono ridursi o interrompersi le occasioni di "pratica della lingua italiana" e delle attività di potenziamento ad essa connesse (Milione e Landri 2021).

L'integrazione nell'ambito scolastico e sociale non può infatti avvenire senza l'appropriazione della lingua italiana, che per gli alunni costituisce una tappa fondamentale per la riuscita scolastica e per la costruzione di buone relazioni con compagni e insegnanti (Favaro 2014; MIUR 2014; Santagati 2014, 120). Le competenze linguistiche, insieme a quelle disciplinari apprese a scuola e multiculturali derivanti dagli scambi tra soggetti, sono da intendersi, secondo quanto evidenziato dall'UNESCO e dall'ISMU nei suoi Rapporti nazionali, come una risorsa collettiva, relazionale e plurale e permettono di affrontare positivamente contesti formativi e di vita in continuo cambiamento (UNESCO 2014; Santagati e Colussi 2019, 2020; Santagati e Colussi 2021, 5). Se è vero che l'apprendimento e l'inclusione sono processi che coinvolgono tutti e durano

⁵ I reali effetti connessi con la sospensione delle attività didattiche in presenza durante la prima fase della pandemia da SARS-Covid 19 potranno essere rilevati solo nel medio e lungo periodo e per questo motivo non sono ancora pienamente emersi e indagati.

tutta la vita, dall'infanzia alla vecchiaia, come afferma Filosa (2022, 11) “a maggior ragione l'integrazione, scolastica e sociale, degli alunni migranti andrebbe inquadrata in una prospettiva *lifelong e lifewide*”. L'autrice aggiunge che le lacune accumulate “già in tenera età, nel percorso di apprendimento della lingua del Paese ospitante, possono ripercuotersi sui successivi cicli dell'istruzione fino a portarli a mancare l'aggancio con il sistema della formazione e dell'inserimento lavorativo in età adulta”.

Oltre al diverso livello di competenza linguistica, anche il *digital divide*⁶ delle famiglie di origine straniera ha sicuramente reso molto difficile durante il periodo di *lockdown* (Santagati e Barabanti 2020) non solo l'accesso dei bambini e dei ragazzi alla didattica a distanza (DAD), ma ne ha notevolmente limitato, se non del tutto impedito, la partecipazione, con chiare ripercussioni anche sul rendimento scolastico degli allievi che spesso necessitano, una volta rientrati nelle aule in presenza, di una acquisizione o riacquisizione di tali competenze (ISTAT 2020). Il divario digitale, secondo Sarno (2020, 220), si configura “come divario culturale” perché “i moderni *device* digitali stigmatizzano l'estraneità, ai processi di *e-learning*, non solo di alcune aree geografiche, considerate periferiche, ma anche di fasce di popolazione”, tra cui in particolare le persone con background migratorio.

La pandemia sembra pertanto aver esacerbato tutte le disuguaglianze descritte, implicando un maggiore svantaggio scolastico per gli studenti con background migratorio, anche in termini di povertà educativa e digitale, che mette a rischio la loro futura permanenza nel sistema scolastico-formativo e successivamente in quello produttivo (Cordini and De Angelis 2021; Bonini 2022; Fondazione ISMU ETS 2023).

4. I PERCORSI DI MULTICULTURALITÀ NELLA SCUOLA: OPPORTUNITÀ E OSTACOLI

A partire dalle premesse espresse nei paragrafi precedenti, si propone di seguito una riflessione sui percorsi di multiculturalità adottati nella scuola italiana.

⁶ Già nel 2008 Vittorio Amato sottolineava come ci fosse una geografia profondamente differenziata: “se, da un punto di vista tecnologico in senso stretto, la rete Internet è globale nella sua portata, essa è però territorialmente irregolare e gerarchizzata nella sua disposizione in termini di capacità”.

Favaro nel 2014 (57) affermava come vi sia stato nella scuola un viva-
ce “brusio delle pratiche”, che “[...] attende ancora di diventare discorso
condiviso, illuminato da riferimenti e principi, definito nelle azioni e nei
dispositivi, sostenuto dalle risorse e dai mezzi da utilizzare”.

Le esperienze, le sperimentazioni e le buone pratiche si sono deposi-
tate progressivamente nella scuola a partire dalla fine degli anni Ottanta,
alimentando la formazione di un substrato didattico caratterizzato da dif-
ferenti approcci.

Per quanto riguarda le prime esperienze con gli alunni stranieri, l'o-
biettivo principale perseguito dalla scuola italiana era quello della loro
“accoglienza e inserimento”. Il numero limitato di stranieri e la loro con-
centrazione, soprattutto all'interno della Primaria, ha condotto inizial-
mente a pratiche approssimate e, rispetto ad oggi, attuate in un clima di
scarsità di strumenti mirati e di minore professionalità. L'attenzione alle
“culture d'origine”⁷ era piuttosto enfatizzata ed espressa, a volte, in modo
folcloristico e stereotipato, presentandone i tratti più esotici e tranquil-
lizzanti, come il cibo, le feste, le danze o la musica. Nelle classi l'atteg-
giamento nei confronti dei bambini e dei giovani migranti era un mix tra
apertura e curiosità.

Intorno al 2000, con l'aumento degli alunni stranieri, l'attenzione si
è gradualmente indirizzata verso misure ed interventi “compensatori”,
con la diffusione di azioni destinate in specifico a coloro che hanno alle
spalle un background migratorio. Questi alunni e i loro bisogni sul pia-
no dell'apprendimento sono stati volti a sostenere l'insegnamento della
lingua italiana, la mediazione linguistico-culturale, a raccogliere infor-
mazioni sulle competenze e sulle biografie scolastiche e linguistiche in
ingresso, a definire le modalità di valutazione più opportune. Gli inse-
gnanti hanno così potuto contare su materiale più strutturato rispetto
agli anni precedenti, con esempi di protocolli di accoglienza, di tracce di
programmazioni, di testi di studio semplificati e più accessibili dal punto
di vista linguistico, di materiali didattici specificatamente creati per alun-
ni con background migratorio e in generale su una maggiore competen-
za derivante dagli scambi professionali, anche a distanza (Favaro 2014).
Per quanto riguarda i materiali didattici, i loro contenuti si sono rivolti
ad alunni stranieri con carenze linguistiche perché NAI (neo arrivati in

⁷ Si veda la Circolare Ministeriale n. 301 dell'8/09/1989 nella quale l'attenzione è
posta principalmente sugli alunni stranieri, per disciplinare l'accesso generalizzato al di-
ritto allo studio, l'apprendimento della lingua italiana e la valorizzazione della lingua e
cultura d'origine (MIUR 1989; Zinant 2017).

Italia), di contenuto curricolare e che si trovano in situazioni di emergenza tali da necessitare un loro ‘accompagnamento verso la normalità’ in termini di apprendimento di contenuti curricolari.

L’approccio più recente orientato all’inclusione ed esplicitato nella Circolare Ministeriale n. 2 dell’8/01/2010 dedica particolare importanza al “corretto ed esauriente orientamento dei flussi delle iscrizioni tra le varie istituzioni scolastiche dei contesti interessati e l’equilibrata ripartizione degli alunni tra le classi” (MIUR 2010, 2). Si tratta di un presupposto e di un requisito che il Ministero definisce come irrinunciabile, in quanto consente “di coniugare efficacemente l’obiettivo della massima inclusione con quello di un’offerta formativa qualitativamente valida, che tenga conto delle situazioni di partenza e delle necessità di ciascun alunno” (*ibid.*). Il contesto sociale contemporaneo deve infine tenere conto anche di due recentissime dinamiche, rappresentate dalla pandemia globale e dall’emergenza connessa con i flussi di profughi provenienti dall’Ucraina⁸. Il documento ministeriale dal titolo “Orientamenti interculturali” (Osservatorio nazionale per l’integrazione degli alunni stranieri e l’educazione interculturale 2022) ha pertanto avanzato, secondo quanto evidenziato dal Rapporto sulle migrazioni dell’ISMU (2023), delle proposte volte ad un rinnovamento della didattica in realtà dal pluralismo culturale crescente “vista la necessità di azioni di sostegno per una piena attuazione dei diritti socio-educativi degli studenti svantaggiati, di innalzamento della qualità inclusiva della scuola, nonché di un investimento sul fronte dell’educazione civica e della partecipazione democratica delle nuove generazioni”.

5. CONCLUSIONI

I processi migratori in atto a livello globale hanno modificato, e continuano a modificare, la società e di conseguenza anche la scuola. Il quadro del sistema formativo italiano tracciato nei paragrafi precedenti evidenzia nella scuola la presenza di alunni con background migratorio assestata, plurale e distribuita. Il ritmo di crescita del numero di bambini e di giovani di origine straniera mostra incrementi annui sempre più contenuti e

⁸ I recenti flussi di profughi ucraini nei diversi Paesi europei sono la conseguenza diretta delle tensioni tra Russia e Ucraina iniziate nel 2014 e del conflitto generato dall’invasione da parte delle truppe russe del territorio ucraino avvenuta il 24 febbraio 2022.

derivati soprattutto dai nati in Italia, con una pluralità di provenienze e di lingue d'origine, una diffusione capillare della presenza all'interno del territorio italiano e una distribuzione in tutti gli ordini di scuola, con un numero significativo anche nelle Secondarie di secondo grado, principalmente negli istituti professionali.

La scuola è immagine di una “società plurale e globalizzata”, nella quale la migrazione rappresenta un dato strutturale importante, caratterizzato da differenti bagagli autobiografici e competenze linguistiche, che impongono al sistema formativo di fornire una risposta ai bisogni culturali e di apprendimento espressi, non limitandosi però all'accoglienza e all'inserimento, ma rimettendo al centro il tema della multiculturalità (Stillo 2018; Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale 2022).

Secondo Pattaro, “la scuola è un luogo di scambio, di contatto, di confronto/scontro tra culture, modi di vita, stili di pensiero e di comportamento” (2010, 9). Proprio in tale contesto e all'interno delle classi, composte da “nativi multiculturali” si potrà imparare la con-cittadinanza adottando approcci culturali aperti e sensibili alle interconnessioni e alla reciproca dipendenza in un mondo sempre più grande, interdipendente e interconnesso.

La scuola può divenire il campo di allenamento alla convivenza in una pluralità diffusa in cui imparare a conoscere le diversità culturali e religiose, superare le reciproche diffidenze, sentirsi responsabili di un futuro comune. Se ben attrezzata mediante investimenti diretti all'incremento delle professionalità e della formazione interculturale del corpo docente (Colussi 2021), la scuola multiculturale, nella quale la normalità è rappresentata dalla classe multi-etnica, può diventare pienamente un laboratorio di convivenza e di nuova cittadinanza.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Amato, V. 2008. “Centralità, periferizzazione e marginalizzazione nello spazio della Rete”. In *La geografia al tempo di Internet*, a cura di L. Carbone e F. Salvatore, 39-57. Roma: Società Geografica Italiana.
- Bonini, E., a cura di. 2022. *Contrastare l'abbandono scolastico durante la pandemia*. Rapporto dell'Osservatorio sulla dispersione scolastica del Comune di Milano. Milano: Comune di Milano - Fondazione ISMU.
- Brusa, C. 1999. *Immigrazione e multiculturalità nell'Italia di oggi*. Milano: FrancoAngeli.

- Brusa, C. 2004. "L'immigrazione straniera. Un tema centrale per la Geografia" (rassegna bibliografica). *Ambiente, Società, Territorio. Geografia nelle Scuole* 6: 44-45.
- Brusa, C. 2006. "La ricerca geografica italiana e i problemi delle migrazioni e della formazione di una società multiculturale". In *Un geografo per il mondo. Studi in onore di Giacomo Coma Pellegrini*, a cura di E. Bianchi, 107-121. Milano: Istituto Editoriale Cisalpino.
- Cassi, L., e M. Meini. 2013. *Fenomeni migratori e processi di interazione culturale in Toscana*. Bologna: Pàtron.
- Castagnoli, D. 2012. "Un'indagine qualitativa sul multiculturalismo delle scuole primarie romane". *Geotema* 43-44-45: 101-105.
- Casti, E. 2020. "Geografia a 'vele spiegate'. Analisi territoriale e mapping riflessivo sul Covid-19 in Italia". *Documenti Geografici* 1: 61-83. doi: 10.19246/DOCUGEO2281-7549/202001_03.
- Colombo, A., e G. Sciortino, a cura di. 2008. *Stranieri in Italia. Trent'anni dopo*. Bologna: il Mulino.
- Colussi, E., a cura di. 2021. *La formazione interculturale dei docenti. Professionalità, risorse e sfide globali*. Guida ISMU, dicembre. Milano: Fondazione ISMU.
- Commissione Europea - EACEA - Eurydice. 2019. *Integrazione degli studenti provenienti da contesti migratori nelle scuole d'Europa. Politiche e misure nazionali*. Rapporto Eurydice. Bruxelles: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione Europea.
https://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2019/01/Integrazione_studenti_migranti.IT_.pdf
- Cordini, M., and G. De Angelis. 2021. "Families between Care, Education, and Work: The Effects of the Pandemic on Educational Inequalities in Italy and Milan". *European Journal of Education* 56: 578-594.
- Cristaldi, F. 2021. *Di qua e di là. Riflessioni di una geografa sulle migrazioni*. Bologna: Pàtron.
- De Vecchis, G. 2014. *Geografia della mobilità*. Roma: Carocci.
- Favaro, G. 2014. "'È la lingua che ci fa uguali'. L'italiano L2 nella scuola dell'inclusione". In *Incontrarsi nello spazio dell'accoglienza*, a cura di D. Hoxha e V. Lannutti, 57-88. Villamagna (CH): Tinari.
- Filosa, G. 2022. "Gli alunni con cittadinanza non italiana e le verifiche sugli apprendimenti". *Ambiente Società Territorio. Geografia nelle Scuole* 3: 11-15.
- Fondazione ISMU ETS. 2023. *Ventottesimo Rapporto sulle migrazioni 2022*. Milano: FrancoAngeli.
- Gentileschi, M.L. 2009. "Prospettive geografiche sulle migrazioni in Italia. Una rassegna delle pubblicazioni dei geografi italiani negli anni 2004-2007". *Studi Emigrazione / Migration Studies* 173: 205-232.
- Gobbo, F., a cura di. 2003. *Multiculturalismo e intercultura. Interpretazione dei contesti, progettualità migratori*. Padova: Imprimerit.

- Indire. 2020. "Indagine tra i docenti italiani. Pratiche didattiche durante il lockdown". [20/07/2020].
<http://www.indire.it/wp-content/uploads/2020/07/Pratiche-didattiche-durante-il-lockdown-Report-2.pdf>
- ISTAT. 2020. "Identità e percorsi di integrazione delle seconde generazioni in Italia". [16/04/2020].
<https://www.istat.it/it/files//2020/04/Identit%C3%A0-e-percorsi.pdf>
- Meini, M. 2005. "L'insediamento di popolazione extracomunitaria in Italia. Dalla precarietà alla stabilizzazione". In *Geografia. Dialogo tra generazioni*. Atti del XXIX Congresso Geografico Italiano, a cura di A. Di Blasi, vol. II, 411-418. Bologna: Pàtron.
- Meini, M. 2008. *Mobilità e territorio. Flussi, attori, strategie*. Bologna: Pàtron.
- Milione, A., e P. Landri. 2021. "L'inclusione scolastica degli alunni con background migratorio nell'emergenza sanitaria Covid-19. Una battuta d'arresto?". In *Migrazioni di virus. Numeri e linguaggi*, a cura di C. Bonifazi, M.E. Cadeddu, e C. Marras, 59-76. Roma: CNR Edizioni.
- MIUR. 1989. "Inserimento degli stranieri nella scuola dell'obbligo. Promozione e coordinamento delle iniziative del diritto allo studio". Circolare Ministeriale n. 301. [08/09/1989].
https://www.edscuola.it/archivio/norme/circolari/cm301_89.html
- MIUR. 2010. "Indicazioni e raccomandazioni per l'integrazione di alunni con cittadinanza non italiana". [08/01/2010].
https://www.istruzioneer.gov.it/wp-content/uploads/2018/10/cm_n_2-2010_alunni_stranieri.pdf
- MIUR. 2014. "Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri". [19/02/2014].
https://www.istruzione.it/allegati/2014/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf
- MIUR. 2022. "Gli alunni con cittadinanza non italiana A.S. 2020/2021". [29/07/2022].
https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/NOTIZIARIO_Stranieri_2021+%281%29.pdf/150d451a-45d2-e26f-9512-338a98c7bb1e?t=1659103036663
- Morri, R. 2019. "Migranti e rifugiati. Capitale umano, territorio e rappresentazioni distorte". In *Conflitti*, a cura di M.P. Pagnini e D. Sabbedotti, 385-396. Roma: Edicusanò.
- Morri, R. 2020. "Lo spazio dell'assenza. Geografia e didattica a distanza di massa". *Documenti Geografici* 1: 199-218. doi: 10.19246/DOCUGEO2281-7549/202001_12.
- Nodari, P. 2004. "L'immigrazione straniera in Italia e gli sviluppi degli studi sui fenomeni migratori". *Geotema* 23: 3-9.
- Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale. 2022. "Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integra-

- zione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori”. [31/03/2022].
<https://www.miur.gov.it/documents/20182/6891182/Documento-Orientamenti-interculturali2022.pdf/d6d7e7bb-a3dd-3f99-48fe-75850bb3d2d9?version=1.0&t=1648725704586>
- Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'intercultura del Ministero dell'Istruzione. 2015. “Diversi da chi? Raccomandazioni per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura”. [10/09/2015].
<https://www.miur.gov.it/documents/20182/2223566/DIVERSI+DA+CHI.pdf/90d8a40f-76d2-3408-da43-4a2932131d9b?t=1564667199410>
- Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'intercultura del Ministero dell'Istruzione. 2020. “È la lingua che ci fa uguali. Note per ripartire senza dimenticare gli alunni stranieri”. [28/07/2020].
<http://www.centrocome.it/wp-content/uploads/2020/07/MIUR-La-lingua-ci-fa-uguali.pdf>
- Pattaro, C. 2010. *Scuola e migranti. Generazioni di migranti nella scuola e processi di integrazione informale*. Milano: FrancoAngeli.
- Samers, M. 2012. *Migrazioni*. Milano: Carocci [trad. it. L. Stanganini].
- Santagati, M. 2014. “Integrazione scolastica e relazioni interetniche”. In *Nelle scuole plurali. Misure di integrazione degli alunni stranieri*, a cura di M. Colombo e M. Santagati, 119-158. Milano: FrancoAngeli.
- Santagati, M., e S. Barabanti. 2020. “(Dis)connessi? Alunni, genitori e insegnanti di fronte all'emergenza Covid-19”. *Media Education 2*: 109-125.
- Santagati, M., e E. Colussi, a cura di. 2019. *Alunni con background migratorio in Italia. Emergenze e traguardi*. Rapporto annuale, Report ISMU 1/2019. Milano: Fondazione ISMU.
- Santagati, M., e E. Colussi, a cura di. 2020. *Alunni con background migratorio in Italia. Le opportunità oltre gli ostacoli*. Rapporto annuale, Report ISMU 2/2020. Milano: Fondazione ISMU.
- Santagati, M., e E. Colussi, a cura di. 2021. *Alunni con background migratorio in Italia. Generazioni competenti*. Rapporto annuale, Report ISMU 3/2021. Milano: Fondazione ISMU.
- Sarno, E. 2020. “Emergenza sanitaria e chiusura di scuole e università. Il divario culturale come ulteriore effetto del Covid-19”. *Documenti Geografici 1*: 219-229. doi: 10.19246/DOCUGEO2281-7549/202001_13.
- Save the Children. 2020. “L'impatto del coronavirus sulla povertà educativa”. [10/05/2020].
https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/limpatto-del-coronavirus-sulla-poverta-educativa_0.pdf
- Squarcina, E. 2018. “Nuovi italiani. Il ruolo della scuola per l'inclusione”. In *Per una geopolitica delle migrazioni. Nuove letture dell'altrove tra noi*. XIII Rapporto della Società Geografica Italiana, a cura di M. Meini e F. Salvatori, 94-100. Roma: Società Geografica Italiana.

- Stillo, L. 2021. “L’insegnante come ricercatore nella scuola multiculturale. Esperienze e buone pratiche interculturali nel territorio marchigiano”. In *La scuola si racconta. Riflessioni pedagogiche per una scuola multiculturale inclusiva*, a cura di R. Biagioli, V. Ongini, e A. Papa. Parma: Edizioni Junior.
- UNESCO. 2014. *Global Citizenship Education: Preparing Learners for the Challenges of the 21st Century*. Paris: UNESCO.
- Vandermotten, C., G. Van Hamme, P. Medina Lockhart, and B. Wayens. 2004. *Migrations in Europe: The Four Last Decades*. Roma: Società Geografica Italiana.
- Zinant, L. 2017. “Tra diffidenza e accoglienza. Le frontiere della scuola contemporanea”. *Rivista Formazione Lavoro Persona* 22: 40-53.
- Zoletto, D. 2007. *Straniero in classe. Una pedagogia dell’ospitalità*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Copyright (©) 2023 Raffaella Afferni

Editorial format and graphical layout: copyright (©) LED Edizioni Universitarie



This work is licensed under a Creative Commons

Attribution-NonCommercial-NoDerivatives – 4.0 International License

How to cite this paper:

Afferni, R. 2023. “Giovani con background migratorio. Percorsi di multiculturalità nella scuola italiana”. *Geography Notebooks / Quaderni di Geografia / Cahiers de Géographie / Cuadernos de Geografía* 6 (1): 89-103. doi: <https://doi.org/10.7358/gn-2023-001-affr>