

Alunni d'origine immigrata tra bisogni ed emergenze: quali servizi coltivare?

ZORAN LAPOV

Docente a contratto – Università degli Studi di Firenze

Corresponding author: zoran.lapov@unifi.it

Abstract. In light of the efforts made to ensure the educational and socio-relational continuity of pupils with a migrant background during the Covid-19 crisis, this work aims to illustrate, against the backdrop of the Florentine experience, how the emergency phenomenon had highlighted the need to further invest in the pre-existing educational and socio-relational services so as to foster educational inclusion and strengthen the school-education system as a whole.

Keywords. Pupils with a migrant background - Educational and socio-relational services - Intercultural perspective - Educational inclusion - Emergency

1. Introduzione

Quali ricadute hanno avuto le misure di contrasto al Covid-19 sul rendimento scolastico e sul benessere complessivo delle alunne e degli alunni d'origine immigrata, con particolare riferimento ai neoarrivati? E quali sono state le strategie messe in campo per garantire loro la continuità didattica-educativa e socio-relazionale?

Assumendo come cornice il macrocontesto pandemico (2020-21) e post-pandemico (dalla primavera del 2022 in avanti), il presente contributo inquadra la situazione della popolazione scolastica d'origine immigrata nella scuola primaria e secondaria di primo grado durante l'emergenza da Covid-19. Secondo quanto rilevato dai resoconti statistico-quantitativi (Istat, MIUR, UNESCO) e dagli studi qualitativi realizzati negli ultimi anni, questa fetta della popolazione scolastica è stata esposta a maggiori rischi di disparità e impoverimento educativo (culturale, sociale, relazionale) e di dispersione e abbandono scolastico, derivanti dalle pratiche di distanziamento sociale e dalle risultanti condizioni di studio e apprendimento.

Osservati sull'esempio del microcontesto fiorentino, i fatti pedagogici intaccati dall'esperienza emergenziale suggeriscono risposte in termini di investimento nei servizi educativi e socio-relazionali già esistenti, che non andrebbero tanto reinventati, quanto ulteriormente potenziati (nonché esportati come buone pratiche laddove mancanti) per favorire una maggiore inclusione scolastica e un miglior funzionamento dell'intero sistema di istruzione.

2. Immigrazione e scolarizzazione in Italia: ultimi numeri e tendenze

Mentre continua a testimoniare l'arrivo dei cittadini di paesi terzi, l'Italia vede altrettanti di loro riemigrare verso ulteriori destinazioni, o diventare – a loro volta – cittadini italiani imboccando le vie della naturalizzazione. In altri termini, il quadro migratorio italiano, che varia sul piano delle singole comunità e condizioni di inserimento, è stato gradualmente definito da una certa stabilità dal punto di vista demografico registrando numeri che, avendo superato i 5 milioni nel 2015 (5.014.437), restano al di sopra di tale cifra e arrivano al 1 gennaio 2022 a 5.193.669 unità (01-01-2022, Istat).

Diversamente da quanto si afferma per la realtà tedesca, francese o britannica, il panorama migratorio italiano non si connota per la presenza di una o due comunità più rappresentative, bensì per una varietà di origini, condizioni socio-economiche, appartenenze linguistico-culturali, e altri fattori. Certamente, anche il caso italiano permette di articolare una classifica demografica per nazionalità di provenienza: in tal senso, il primo posto, con 1.076.412 presenze, è occupato dalla comunità romena, oriunda quindi di uno Stato membro dell'Unione europea; subentrano le comunità albanese e marocchina che, con c. 430.000 presenze cadauna, si contendono da diversi anni il secondo posto, ovvero il primato se considerate tra le nazionalità extraeuropee; seguono le comunità cinese (330.495) e ucraina (235.953), e poi, con oltre 100.000 ciascuna, le comunità di nazionalità indiana, filippina, bangladese, egiziana, pakistana, moldava, nigeriana, sri-lankese e senegalese (01-01-2021, Istat). Quanto alla distribuzione territoriale, le porzioni più cospicue della popolazione immigrata, a prescindere dalle origini, sono concentrate in Lombardia e nel Centro/Centro-Nord della Penisola.

Questa fotografia, pur sempre con sfumature interne, si replica altresì tra i banchi di scuola, nel senso che gli alunni d'origine immigrata sono in prevalenza di nazionalità romena, albanese, marocchina, cinese, egiziana, indiana, moldava, filippina, pakistana e bangladese, e maggiormente presenti in diverse località lombarde, emiliane, toscane e venete.

Un'altra tendenza riscontrata a livello generale consiste nel fatto che la maggior parte della popolazione scolastica "immigrata" non approda oramai alla scuola italiana dall'estero, bensì dalle file dei collettivi immigrati già residenti sul territorio nazionale: le percentuali più alte riguardano le comunità di origine cinese, marocchina, albanese e filippina, tutte con oltre il 70% dei nati in Italia sul totale della rispettiva popolazione scolastica per nazionalità (MIUR 2022). In parafrasi, si tratta di seconde generazioni, preferibilmente definibili con la dicitura "figli/e di immigrati", piuttosto che con quella di "immigrati".

In termini demografici, il numero complessivo di studenti d'origine immigrata iscritti nelle scuole italiane di ogni ordine e grado si attesta, da c. 9 anni, a oltre 800.000 presenze annue. Annottiamo, infine, che nel 2020-21 si registra per la prima volta una flessione del numero di studenti con cittadinanza non italiana nelle scuole nazionali: sono «865.388 con un calo di oltre 11 mila unità rispetto all'anno precedente (-1,3%)» (MIUR 2022: 8).

3. Emergenza e svantaggi moltiplicati

La congiuntura sopraggiunta nel marzo del 2020 in seguito al propagarsi della pandemia da Covid-19 ha avuto un impatto globale: al tempo stesso, a seconda dei singoli contesti nazionali e regionali, sociali e professionali, la circostanza è stata attraversata da una scala di gradazioni, dovute ai rischi derivanti dalla diffusione del fenomeno, ai piani gestionali relativi all'emergenza sanitaria, come pure alle conseguenti reazioni (o meno). In questo scenario, il periodo più arduo per il mondo della scuola è stato il biennio 2020-21 che – assieme alle prime chiusure e distanziamenti – partiva dal marzo 2020 per arrivare ad attenuarsi verso la fine del 2021. La situazione che si è andata a creare ha gravato sulla totalità degli attori sociali interessati: si è trattato anzitutto di un evento inatteso, verificatosi cioè in maniera repentina e senza (troppe) avvisaglie, ragion per cui le scuole, le famiglie, le istituzioni sino agli organi ministeriali sono stati investiti dagli effetti di una generale inesperienza con emergenza (Ranieri *et al.* 2020).

Ebbene, i vari segmenti della popolazione, sia autoctona che immigrata, si sono trovati accomunati da questa inedita realtà. Tuttavia, diversi studi osservano come gli alunni d'origine immigrata, specie se di recente arrivo, hanno risentito in maniera accentuata dello stato di emergenza da Covid-19 (Milione, Landri 2020; Sani 2021). Le sfide che si sono frapposte tra i soggetti immigrati (alunne/i, famiglie, comunità) e la scuola, italiana nel nostro caso, sono andate moltiplicandosi per sfociare in un doppio (persino triplo) svantaggio (Lapov 2020, 2021): essere immigrati e al contempo rinchiusi in casa con la DaD (didattica a distanza); e per i neoarrivati, giunti dai primi mesi dell'emergenza in avanti, lo svantaggio si faceva ulteriormente doppio per chi aveva già sperimentato periodi di chiusura e/o di DaD nel Paese d'origine prima di emigrare, portandosi dietro un bagaglio segnato da un deficit di frequenza e di apprendimento, nonché magari memore di un contesto di partenza svantaggiato a causa di sfavorevoli condizioni scolastico-educative e socio-economiche.

Inoltre, via via che il fenomeno prendeva piede venivano “scoperti” minori che sin dal loro arrivo in Italia avevano trascorso diversi mesi della primavera del 2020 tagliati fuori dai circuiti scolastici: il fatto cioè era emerso verso la fine dell'estate quando stavano per essere iscritti al nuovo anno scolastico, dato che i loro genitori non l'avevano fatto in precedenza, vuoi per un'insufficiente conoscenza delle procedure di iscrizione, vuoi per una maggiore chiusura delle strutture e quindi per l'inaccessibilità alle informazioni mirate e precise.

A seconda del caso, queste vicende hanno significato per i diretti interessati ora uno, ora due, persino tre o più mesi di vuoto nel loro percorso di scolarizzazione, talvolta sommato ad analoghi vuoti maturati nel Paese d'origine.

In termini didattico-educativi, il solito fronte – costituito dal fattore lingua e dai contenuti curriculari ed extracurriculari – che si apre dinanzi a un nuovo arrivo è stato ulteriormente allargato da varie forme di distanziamento.

E il rientro in classe, inaugurato *in parte* o *in toto* ad autunno del 2020, non è stato sufficiente per colmare le lacune accumulate: per una serie di questioni organizzative, nel contesto delle scuole fiorentine sono stati ridotti gli spazi e con essi le attività di accoglienza e inserimento; il numero di frequentanti i laboratori linguistici d'italiano è stato ridimensionato essendo venuta meno la possibilità di mescolare alunni di classi diverse,

manovra che ha fatto moltiplicare i gruppi, ma non le ore di glottodidattica a disposizione, le quali, per contro, sono proporzionalmente diminuite.

4. Garantire la continuità didattico-educativa e socio-relazionale

Quali soluzioni sono state offerte nelle scuole fiorentine per contrastare i rischi di impoverimento educativo (culturale, sociale, relazionale) e di dispersione e abbandono scolastico in questa circostanza? Su quali servizi si è deciso di puntare? E quali buone pratiche sono emerse da questa esperienza?

Sul piano dell'organizzazione generale, si rileva, oltre alle misure prettamente sanitarie, un potenziato uso didattico di nuove tecnologie (specie dispositivi elettronici e piattaforme digitali), funzionale all'esercizio della DaD: occorre riconoscere che senza questa disponibilità tecnologica connotata da sempre più avanzate dotazioni telematiche, l'impatto della situazione emergenziale sarebbe stato assai più intenso (Lapov 2020, 2021). In parallelo all'uso, seppur non sempre né del tutto competente e responsabile, di nuove tecnologie (Ranieri *et al.* 2020), sono state messe in atto alcune soluzioni d'emergenza *ad hoc*, tra cui la redazione di materiale informativo per le famiglie relativamente allo stato di emergenza e alle rispettive misure e l'introduzione del referente Covid del plesso.

Quanto agli strumenti predisposti per il lavoro con alunni d'origine immigrata, i servizi erogati in questo campo non hanno subito variazioni di carattere contenutistico: seppur operativamente ridimensionata, tale offerta si è dimostrata cruciale per fronteggiare la circostanza sia da remoto che in presenza.

Nel sistema scolastico fiorentino, con particolare riferimento al periodo interessato, un ruolo importante nella comunicazione e nella gestione dei rapporti sociali ed educativi è stato giocato da (Lapov 2020):

- la *prospettiva interculturale* che costituisce il fulcro dell'agire pedagogico, e non solo nella sua applicazione alle diversità *altre*, percepite in quanto tali poiché importate, "diverse", bensì per il suo approccio critico-riflessivo e per l'impianto metodologico-operativo che, nel rendere la scuola del XXI secolo più inclusiva e più efficace, conferiscono alla disciplina pedagogica maggiore qualità (Pinto Minerva 2002; Gay 2004; Fiorucci, Catarci 2015; Fiorucci 2020).

La valenza pedagogica della dimensione interculturale si esprime nel contesto fiorentino attraverso due *strumenti socio-pedagogici*:

- la *mediazione interculturale*, quale dispositivo essenziale che si presta a fare da ponte linguistico e culturale nella fase di accoglienza di alunni e famiglie d'origine immigrata per procedere poi lungo le vie dell'inserimento e dell'inclusione, azioni che, su un piano macro, appaiono vitali giacché salutari per il funzionamento dell'intero sistema scolastico-educativo (Fiorucci 2000);
- un altro ponte è quello eretto dalla Rete dei *Centri di alfabetizzazione* in italiano L2 del Comune di Firenze, il cui operato fornisce alla scuola primaria e secondaria di primo grado servizi di supporto alla didattica e ai processi di accoglienza, inserimento e inclusione degli alunni d'origine immigrata, spaziando dai laboratori linguistici per i neoarrivati ai percorsi interculturali in classe, dalle attività di sostegno allo studio a quelle di orientamento nei passaggi verso la

scuola prima media e poi superiore.

Attivi stabilmente sul territorio fiorentino da oltre due decenni e quindi preesistenti all'emergenza da Covid-19, i due servizi si sono ulteriormente distinti in questa occasione trascendendo la loro tradizionale offerta integrandola con forme di comunicazione telematica e con la fornitura di materiale informativo sullo stato di emergenza tradotto in varie lingue.

L'azione congiunta e condivisa tra i Centri di alfabetizzazione, il servizio di mediazione, l'utenza, le scuole e le istituzioni ha fatto sì che, unitamente all'uso delle risorse tecnologiche, la continuità didattico-educativa, da un lato, e i processi di costruzione e promozione della relazionalità sociale, educativa e interculturale, dall'altro, rimanessero non solo ideali auspicabili, bensì principi garantiti anche nel biennio segnato da distanze e limitazioni (Lapov 2020: 158). In estrema sintesi: non ci resta che immaginare le ripercussioni che l'evento emergenziale avrebbe potuto produrre sul vissuto degli alunni e delle famiglie d'origine immigrata in assenza di questa offerta operativa.

5. Oltre l'emergenza: servizi da coltivare

Se l'allentamento delle misure anti-Covid e la graduale ripresa della vita sociale hanno determinato l'approdo ai tempi post-pandemici, sul versante pedagogico permangono tuttavia dubbi e perplessità (Girelli, Arici 2020) che ci fanno ragionare su come recuperare quel "tempo perduto" e su come attrezzarsi per eventuali future emergenze.

Ebbene, pur sotto l'ombra delle sfide, il passaggio allo scenario post-pandemico è stato sancito dalla didattica in presenza, fatto importante per l'intero sistema e soprattutto per la scuola secondaria che ha conosciuto lunghe settimane, talora mesi, di assenza dall'aula. Il rientro in classe è stato accompagnato dal riemergere di discorsi pre-pandemici, interessati alla carenza dei fondi, alle assunzioni, alle aule sovraffollate, più diverse altre questioni irrisolte che incombono sul sistema scuola da qualche decennio.

Per quanto riguarda più strettamente i servizi destinati alla popolazione scolastica d'origine immigrata, anche l'accoglienza dei neoarrivati, gli interventi di mediazione e i laboratori linguistici sono tornati a svolgersi in presenza. E il "cambiamento" è stato percepito su tutti i piani operativi: organizzativo, comunicativo, relazionale, sociale, educativo e quindi pedagogico.

Al fine di promuovere i processi di accoglienza, inserimento e inclusione degli alunni con retroterra migratorio, specie se di recente arrivo, il "piccolo" esempio della realtà fiorentina ci porta a concludere che sono i servizi già attivi sul territorio a rivendicare un'azione di potenziamento per una più proficua capacità progettuale e operativa: in tal senso, particolare attenzione va dedicata alla mediazione interculturale e all'alfabetizzazione in italiano L2, offerti dal Comune di Firenze in raccordo con il Terzo settore.

In sostanza, i due servizi postulano maggiori investimenti, certamente in termini di disponibilità economiche, ma soprattutto sul piano della formazione e della professionalizzazione delle rispettive figure professionali, quella del mediatore interculturale e del docente-facilitatore linguistico in italiano L2. L'impiego di queste risorse nel caso specifico dell'emergenza sanitaria che aveva segnato il biennio 2020-21 ha contribuito ad avvalorare, sull'esempio delle scuole fiorentine, la già collaudata portata di questi servizi articolati in prospettiva interculturale, il cui uso mirato e professionale si dimostra salutare

per il funzionamento del microsistema di una classe o di un istituto scolastico, nonché del macrosistema scolastico-educativo più ampio.

Bibliografia

- Fiorucci M. (2000), *La mediazione culturale. Strategie per l'incontro*, Roma: Armando.
- Fiorucci M. (2020), *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*, Milano: FrancoAngeli.
- Fiorucci M., Catarci M. (2015), *Il mondo a scuola. Per un'educazione interculturale*, Roma: Conoscenza.
- Gay G. (2004), *The Importance of Multicultural Education*, «Educational Leadership», 61(4): 30-35.
- Girelli C., Arici M. (2020), *Editoriale: Quale scuola avremo nel nuovo anno scolastico? Dipende. Non solo dal Covid-19*, «Ricercazione», 12(1): 9-20.
- Isidori M. V., Vaccarelli A. (2012), *Formazione e apprendimento in situazioni di emergenza e di post-emergenza*, Roma: Armando.
- Istat (<http://dati.istat.it>, <http://stra-dati.istat.it/>) [ultimo accesso: 14/11/2022].
- Lapov Z. (2020), *In DaD con alunni di recente immigrazione: pratiche, soluzioni, relazioni*, «Ricercazione», 12(2): 143-168.
- Lapov Z. (2021), *Esperienze di DaD 2020 con alunni di recente immigrazione: punti di forza e debolezza*, «Pedagogia oggi», XIX(1): 42-49.
- Milione A., Landri P. (2020), *L'inclusione scolastica degli alunni con background migratorio nell'emergenza sanitaria covid-19: una battuta d'arresto?*, in C. Bonifazi, M. E. Cadeddu, C. Marras (a cura di), *Migrazioni di virus. Numeri e linguaggi*, II, 2020, Roma: CNR Edizioni, pp. 59-76.
- MIUR (2022), *Gli alunni con cittadinanza non italiana, A.S. 2020/2021*, Roma.
- Pinto Minerva F. (2002), *L'intercultura*, Roma-Bari: Laterza.
- Ranieri M., Gaggioli C., Borges M. K. (2020), *La didattica alla prova del Covid-19 in Italia: uno studio sulla Scuola Primaria*, «Práxis Educativa», 15: 1-20.
- Sani S. (2021), *Le conseguenze economiche, sociali e scolastiche della pandemia da Coronavirus per le famiglie immigrate e per i loro figli*, «Education Sciences & Society», 1: 56-73.
- UNESCO (2020), *UNESCO COVID-19 Education Response: Conflict-affected, displaced and vulnerable migrant populations*, Education Sector issue notes. Issue note n° 8.1, April 2020.