

# MIGRAZIONI DI VIRUS

NUMERI E LINGUAGGI

a cura di

Corrado Bonifazi

Maria Eugenia Cadeddu

Cristina Marras

## ***Plurilinguismo e Migrazioni***

La collana promuove e divulga studi e progetti di ricerca sui fenomeni di plurilinguismo connessi alle migrazioni (anche di tipo culturale), senza preclusioni temporali e storico-geografiche e tenendo presenti più prospettive disciplinari.

Strutturata in volumi a carattere tematico in formato digitale e *open access*, la collana intende inoltre sviluppare intersezioni tra differenti ambiti di ricerca nazionali e internazionali, con l'obiettivo di estendere conoscenze scientifiche ed elementi di innovazione nelle metodologie di indagine.

*The series promotes and disseminates studies and research projects from different disciplinary perspectives and without temporal and historical-geographical restrictions. The subject of these studies is the phenomena of plurilingualism connected to migration in the broad sense, including cultural aspects.*

*Organized in thematic volumes and available in open access, the series also intends to develop intersections between different areas of research, with the aim of extending scientific knowledge and elements of innovation in the methodologies of investigation.*

## ***Migrazioni di virus. Numeri e linguaggi***

La pandemia di COVID-19 segna per certi versi una cesura con il mondo globalizzato degli ultimi decenni, non solo per il suo imprevisto e tragico decorso ma anche per i cambiamenti profondi che porta nelle vite personali e interpersonali, oltre che sul piano sociale ed economico.

Secondo differenti prospettive disciplinari, il volume intende contribuire alla comprensione di un periodo critico e mutevole, con studi incentrati sugli aspetti quantitativi del fenomeno pandemico e altri relativi all'analisi dei contesti storici, culturali e artistici che lo interpretano, lo elaborano e lo rappresentano.

*The COVID-19 pandemic marks in some ways a pause in the globalization process of the world of the last decades, not only for its unexpected and tragic course but also for the profound effects on the personal and interpersonal lives, and on the social and economic sphere.*

*According to different disciplinary perspectives, this volume intends to contribute to the understanding of a critical and changing period, with some studies focusing on the quantitative aspects of the pandemic phenomenon and others relating to the analysis of historical, cultural and artistic contexts that interpret, elaborate and represent it.*

Plurilinguismo e Migrazioni

**Migrazioni di virus  
Numeri e linguaggi**

a cura di  
Corrado Bonifazi, Maria Eugenia Cadeddu e Cristina Marras

II, 2020

# PLURILINGUISMO e MIGRAZIONI

*collana del*  
Consiglio Nazionale delle Ricerche

*diretta da*  
Maria Eugenia Cadeddu e Cristina Marras

*contatti*  
plurimi@cnr.it

*comitato scientifico*  
Corrado Bonifazi, Monia Giovannetti,  
Sabine Kösters Gensini, Flocel Sabaté Curull

*comitato editoriale*  
Marco Arizza, Maria Eugenia Cadeddu,  
Sara Di Marcello, Cristina Marras

*segreteria di redazione*  
Tiziana Ciciotti

*progetto grafico e impaginazione*  
Marco Arizza, Silvestro Caligiuri

*logo e copertina*  
Silvestro Caligiuri

*comunicazione*  
Tiziana Ciciotti, Sara Di Marcello

© Cnr Edizioni 2020  
P.le Aldo Moro, 7  
00185 Roma  
[www.edizioni.cnr.it](http://www.edizioni.cnr.it)  
bookshop@cnr.it

ISBN 978 88 8080 422 2  
ISSN 2724-1033  
DOI <https://doi.org/10.36173/PLURIMI-2020-2>



*Una valutazione tra pari approva i contenuti dei volumi della collana*

# INDICE

CORRADO BONIFAZI, MARIA EUGENIA CADEDDU, CRISTINA MARRAS <i>Prefazione</i>	7
<b>I. Numeri</b>	
CORRADO BONIFAZI <i>Popolazioni, epidemie e pandemie</i>	13
ANNA GIGLI, SILVIA FRANCISCI <i>I numeri della pandemia: istruzioni (e cautele) per l'uso</i>	37
ANNA MILIONE, PAOLO LANDRI <i>L'inclusione scolastica degli alunni con background migratorio nell'emergenza sanitaria COVID-19: una battuta d'arresto?</i>	59
ANTONIO TINTORI, LOREDANA CERBARA, GIULIA CIANCIMINO <i>Geografia delle emozioni primarie e degli atteggiamenti durante il distanziamento sociale ai tempi del COVID-19 in Italia</i>	77
<b>II. Linguaggi</b>	
MARIA EUGENIA CADEDDU, MARCO ARIZZA, VITTORIO TULLI <i>Epigrafia urbana. Comunicazione plurilingue sui muri di Roma (in tempo di COVID)</i>	97
JUAN FRANCISCO JIMÉNEZ ALCÁZAR <i>Enfermedades, epidemias y pandemias en el videojuego histórico</i>	129
SAVERIO MASSARO <i>Il vuoto è pieno. Appunti e immagini sullo spazio urbano durante la pandemia</i>	151
CLAUDIA PECORARO <i>Musei in emergenza. Un sostegno forte e fragile per la comunità</i>	175
<b>III. Schede</b>	
FULVIO ADORNI, FEDERICA PRINELLI <i>EPICOV19. Indagine epidemiologica nazionale COVID-19</i>	92

CORRADO BONIFAZI, DANIELE DE ROCCHI, FRANK HEINS, GIACOMO PANZERI <i>La mortalità nei Sistemi Locali del Lavoro italiani durante la pandemia di COVID-19</i>	93
BERARDINA DE CAROLIS, GIUSEPPE PALESTRA <i>Artificial Intelligence e distanziamento sociale</i>	128
CRISTINA MARRAS <i>Scuola &amp; Pandemia</i>	189
<b>Autori e abstract</b>	191

ANNA MILIONE, PAOLO LANDRI<sup>1</sup>

## L'INCLUSIONE SCOLASTICA DEGLI ALUNNI CON BACKGROUND MIGRATORIO NELL'EMERGENZA SANITARIA COVID-19: UNA BATTUTA D'ARRESTO?

La pandemia COVID-19 sopraggiunta a fine febbraio 2020 ha comportato l'adozione di misure drastiche di contenimento del contagio che hanno avuto un forte impatto su tutti i settori del sistema sociale, a partire dalle istituzioni educative. Il protocollo di lockdown adottato dal Governo italiano (DPCM del 4 marzo 2020 e successivi decreti) ha imposto la chiusura delle scuole e in tempi rapidi la riorganizzazione delle attività di didattica a distanza (DAD) mediante l'uso di dispositivi digitali. Ai primi di maggio viene concessa ai settori produttivi e dei servizi una ripresa graduale delle attività, mentre l'anno scolastico si conclude in modalità virtuale, lontano dalle aule.

In questo scenario inedito, il presente contributo analizza le linee di azione adottate dal Governo e i processi di implementazione in atto nelle scuole, con particolare riferimento agli alunni con cittadinanza non italiana. Le situazioni di povertà educativa, la mancanza o scarsità di strumenti o connessioni, l'inadeguatezza degli spazi abitativi, le difficoltà tecniche e linguistiche hanno accentuato e potrebbero ulteriormente esacerbare le disuguaglianze nelle opportunità educative e le distanze già condizionate dalle differenze socio-culturali di partenza.

In proposito, sono stati prodotti diversi dati e vi sono diverse ricerche in corso sulle esperienze di apprendimento a distanza, sulle potenzialità e le criticità emerse, ma non vi sono ancora dati empirici che riguardino nello specifico la condizione degli alunni con background migratorio. In generale, si è aperto un acceso dibattito sulle conseguenze comportate dalle misure di lockdown – in particolare, per gli studenti più fragili –, sugli scenari futuri legati alla ripresa delle attività in presenza e alle possibilità di utilizzo della DAD, cui ci sembra opportuno fare riferimento al fine di sviluppare una riflessione sulla situazione e sui bisogni educativi caratterizzanti la popolazione con background migratorio.

Le visioni emergenti tendono a polarizzarsi essenzialmente su due posizioni: da un lato, si guarda al “ritorno in presenza” come a un momento storico in cui promuovere il cambiamento degli assetti organizzativi e didattici che

---

<sup>1</sup> Il presente contributo è frutto di un lavoro comune. Ai fini dell'attribuzione delle singole parti, Paolo Landri ha scritto il paragrafo iniziale, Anna Milione i restanti paragrafi.

da tempo si auspica nel nostro sistema scolastico, immaginando e progettando un nuovo paradigma di didattica “mista” in cui valorizzare le opportunità offerte dalle tecnologie digitali nella prospettiva di una modernizzazione democratica e inclusiva; dall'altro, si paventano i rischi di acutizzazione delle disuguaglianze sociali connesse all'involuzione e alla subordinazione del sistema di istruzione pubblica alle piattaforme del capitalismo digitale.

### *1. Il lockdown e le linee di azione del Ministero dell'Istruzione per la riapertura delle scuole*

Le prime indicazioni operative del Ministero dell'Istruzione (MI) su come intendere e organizzare le attività didattiche a distanza, definite con l'acronimo DAD, sollecitano ad abbandonare le forme che consistono nel solo invio di materiali o nella mera assegnazione di compiti e a costruire un “ambiente di apprendimento” in cui si alimenti l'interazione tra docenti e discenti, qualsiasi sia il mezzo attraverso cui la didattica si esercita (MI 2020a; MI 2020b). In questa prospettiva si chiede di riprogettare le attività didattiche a distanza al fine di rimodulare gli obiettivi formativi sulla base delle inedite esigenze dettate dall'emergenza sanitaria. In particolare, si raccomanda la costante interazione tra i docenti ai fini del coordinamento interdisciplinare e della co-progettazione delle attività *in itinere*. Le forme e i contenuti della DAD si definiscono in modalità diverse nei diversi segmenti di istruzione:

- nella scuola dell'infanzia viene sollecitata la dimensione comunicativa, espressiva e ludica mediante il coinvolgimento delle famiglie;
- nella scuola primaria, ma anche nei successivi gradi di istruzione, si raccomanda di bilanciare l'impegno nello studio online e le pause, riducendo al massimo per i più piccoli oneri e incombenze a carico delle famiglie;
- nella scuola secondaria di I e II grado assume particolare importanza il raccordo tra i docenti per definire un calendario delle lezioni online e delle attività di studio da svolgere in autonomia.

Particolare preoccupazione nella fase del lockdown hanno destato gli alunni vulnerabili che per condizioni molto eterogenee affrontano problematiche peculiari nel percorso educativo. In proposito, le linee di azione ministeriali richiedono l'attivazione di modalità specifiche della DAD per gli studenti con disabilità, per i quali è già previsto l'acquisto di apparecchiature hardware e di software didattici, attrezzature e ausili tecnici (D.Lgs. 63/2017, art. 7, co. 3); similmente per gli allievi DSA (disturbi specifici dell'apprendimento) certificati. Gli alunni con cittadinanza non italiana sono classificati come alunni BES (bisogni educativi speciali) non certificati, tra coloro che si trovino in difficoltà linguistica e/o socio-economica, una categoria concettuale ombrello che comprende



un'ampia varietà di condizioni e bisogni educativi molto eterogenei. Per essi, nessuna indicazione specifica che riguardi la didattica, è solo prevista la possibilità di dare in comodato d'uso gli strumenti digitali presenti nella dotazione scolastica.<sup>2</sup>

In sostanza, si può dire che le linee di azione ministeriali abbiano realizzato un provvedimento emergenziale teso a recuperare i ritardi strutturali che caratterizzavano il processo di digitalizzazione del sistema scolastico, intervenendo sulle infrastrutture digitali e le condizioni di connettività, sulla formazione dei docenti e sul curriculum scolastico affinché fosse “dimensionato” nei tempi e nei contenuti alle esigenze emergenziali. Nel processo di implementazione ne consegue una rapida moltiplicazione di piattaforme diverse e webinar formativi sul funzionamento dei dispositivi, al di fuori di un modello di programmazione pedagogico sistemico della DAD, che sul versante delle pratiche si traduce in un'ampia varietà di esperienze riguardo alle metodologie e agli strumenti utilizzati.

A fine giugno il MI ha emesso il *Piano scuola 2020-2021* (MI 2020c), ovvero le linee guida per la riapertura delle scuole nel nuovo anno scolastico attraverso una riorganizzazione delle attività educative in presenza. La priorità resta il contenimento del contagio attraverso il distanziamento fisico, che impone una diversa gestione degli spazi scolastici a fronte di un patrimonio edilizio spesso non adeguato. Per gestire la dotazione strutturale scolastica e intercettare spazi alternativi il MI ha attivato il *cruscotto informativo*, disponibile nel nuovo sistema di *Anagrafe per l'edilizia scolastica nazionale*, che restituisce a livello di Regioni, Provincia, Comune e singola scuola, dati di dettaglio. Il cruscotto consente ad esempio, attraverso un cursore, di poter definire il distanziamento e di rendere evidente, segnalandoli “in rosso”, i casi in cui gli spazi delle aule didattiche espresse in metri quadrati non siano sufficienti ad accogliere tutti gli studenti iscritti. Questo dato viene restituito sia in modo aggregato per Regione, Provincia e Comune, sia in modo disaggregato per singola istituzione scolastica e addirittura per singolo edificio scolastico di cui si compone la scuola. Per sopperire alle carenze strutturali delle scuole si rende possibile l'uso di spazi alternativi (parchi, teatri, biblioteche, archivi, cinema, musei) attraverso specifici accordi, definiti *Patti educativi di comunità*, in cui i diversi attori territoriali, istituzioni pubbliche e private, organismi del Terzo settore, sono chiamati a collaborare.<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> Il D.L. 17 marzo 2020, n. 18 (cosiddetto *Cura Italia*) ha stanziato 85 milioni di euro per consentire la prosecuzione della didattica tramite la diffusione di strumenti digitali per l'apprendimento a distanza (art. 120), nello specifico: per l'acquisto di spazi online per le piattaforme e il miglioramento di quelle esistenti (10 milioni), per l'acquisto di dispositivi digitali individuali per gli alunni in difficoltà socio-economica (70 milioni) e per la formazione specifica dei docenti (5 milioni).

<sup>3</sup> A tal fine si sono realizzati Tavoli operativi regionali e Conferenze dei Servizi territoriali per analizzare le criticità dei singoli istituti e individuare interventi e soluzioni valorizzando le risorse disponibili sul territorio.

In sintesi, le linee guida fissano prescrizioni e modalità di comportamento che riguardano il distanziamento fisico, ma per quanto concerne nello specifico le scelte operative relative all'organizzazione delle attività didattiche si rimanda ai singoli istituti in collaborazione con gli Enti locali<sup>4</sup> (Regolamento 8 marzo 1999, n. 275). Il *Piano scuola* si limita a suggerire forme tra loro molto diverse in termini di esperienza didattica:

- la riconfigurazione della classe in più gruppi di apprendimento;
- la frequenza scolastica in turni differenziati;
- la rimodulazione dei tempi e delle discipline;
- la previsione solo per le secondarie di II grado della didattica digitale integrata che, in caso di nuovo lockdown, si estende a tutte le scuole (MI 2020e).

In concreto, la situazione degli edifici scolastici per quanto concerne in particolare la possibilità di rimodulare gli spazi interni, farà la differenza rispetto alle opportunità didattiche che le scuole potranno effettivamente offrire. Ad esempio, nel caso di edifici che non sono nati per uso scolastico, oppure obsoleti e fatiscenti, potrebbe essere molto complicato effettuare interventi di ristrutturazione delle aule. In proposito, basti pensare che quasi 1 edificio su 4 (23%) è nato con una diversa destinazione d'uso (dato che presenta significative differenze territoriali).<sup>5</sup> Al tempo stesso la capacità delle scuole di fare rete con gli altri attori del territorio, istituzionali e del privato sociale, non solo per rintracciare spazi alternativi ma anche per integrare alla didattica ordinaria metodologie innovative, realizzerà in concreto la possibilità di avviare con gli attori dell'educazione informale e non formale una sperimentazione educativa che esca dal modello "scuolacentrico".

In definitiva, dall'analisi dei documenti istituzionali possiamo desumere che il MI continui a intervenire essenzialmente sulle condizioni che riguardano la dotazione tecnologica e la connettività, a raccomandare che i contenuti e le metodologie non siano la mera trasposizione di quanto viene svolto in presenza, rimandando alle singole scuole la progettazione delle modalità. In questo scenario, riguardo alle attività da realizzare con gli alunni più vulnerabili, tra questi gli alunni con background migratorio, si rimanda ai dirigenti scolastici la responsabilità di assicurare opportunità formative adeguate, sulla base dell'autonomia didattica e organizzativa (DPR n. 275/99, artt. 4 e 5) che consente un diverso frazionamento del tempo di insegnamento in riferimento alle esigenze che dovessero derivare dalla realizzazione delle attività relative ai *Piani di Apprendimento Individualizzati* (PAI) e ai *Piani di Integrazione degli Apprendimenti* (PIA).

<sup>4</sup> Sulle competenze degli Enti locali vedi l'Allegato tecnico al *Piano scuola*.

<sup>5</sup> Si veda in proposito il report di Openpolis - Con i Bambini (2020), che su dati MIUR ricostruisce lo stato dell'edilizia scolastica.

## 2. Le scuole “in azione” nel lockdown: riordinare un flusso caotico

La didattica a distanza è apparsa come una necessità ineludibile per assicurare, al meglio delle possibilità, la continuità delle attività di insegnamento/apprendimento e per contrastare l'isolamento sociale imposto dal “distanziamento fisico”. Per evidenziare la natura e i limiti di questa improvvisata forma di insegnamento/apprendimento si è parlato di “non scuola”, di “didattica dell'emergenza” (LORENZONI 2020) o di “avvicinamento”, in cui la finalità principale era ristabilire il contatto tra insegnanti, allievi e famiglie e preservare la relazione educativa, seppure in uno spazio/tempo e con strumenti diversi. D'altro canto, diversi studiosi hanno guardato all'emergenza come a un'opportunità di apprendimento trasformativo (MEZIROW 2003) in cui riflettere sulla relazione insegnamento/apprendimento, sui diversi pubblici che essa coinvolge, sulle modalità e gli strumenti da mettere in campo, per riprogettare le attività didattiche nell'ottica del miglioramento (SANTAGATI, BARABANTI 2020). Un'occasione per elaborare un “programma straordinario” che rimetta al centro la relazione educativa nelle situazioni di emergenza (VERTECCHI 2020).

In ogni caso, un dato significativo emerso è che in piena fase emergenziale la risposta delle scuole è stata immediata ma con modalità e strumenti differenti, nelle diverse aree del Paese, istituto per istituto. Si sia proceduto a tentoni o più celeri, per prove ed errori, improvvisando o sostenuti da decisioni collegiali, sorretti da linee guida di istituto o in modo frammentario, la DAD non ha avuto nelle scuole italiane una qualità omogenea. In generale, ciò che emerge dalle prime rappresentazioni empiriche del fenomeno, è che essa sia una metodologia inedita nel nostro sistema scolastico, anche per quelle scuole che hanno attivato da tempo forme innovative di didattica digitale, non ancora inquadrata in una cornice pedagogica e normativa di riferimento per quanto attiene alla *governance* e alla politica dell'apprendimento a distanza (LANDRI, GRIMALDI, TAGLIETTI 2020). Si può dire che nella didattica dell'emergenza sia emerso un “*corpus* indistinto” di dispositivi digitali che hanno comportato diverse esperienze di apprendimento, talvolta inconsapevole, di cui occorre approfondire le specificità relative al funzionamento degli strumenti utilizzati, alla teoria dell'apprendimento che li sottende, ai bisogni formativi a cui rispondono. In questo scenario si sono messe in campo azioni disparate: videolezioni o attività in collegamento sincrono, video registrati, messaggi scritti, messaggi audio, mail, *forum* di discussione.

Idealmente, la priorità è stata “raggiungere tutti” – per garantire il principio costituzionale del diritto allo studio –, riprendere i contatti, sollecitare e mantenere l'interazione educativa, supportare i docenti meno esperti nella conoscenza e nell'uso degli strumenti digitali per implementare le forme di DAD più efficaci. In proposito, si sono attivate forme virtuose di reti di supporto, spon-

tanee o indotte dal MI e dall'Istituto Nazionale Documentazione Innovazione e Ricerca Educativa (INDIRE) – si consideri l'affiancamento realizzato dalle scuole dei Movimenti di Avanguardie educative, Piccole scuole e della *Community eTwinning* –, lo scambio di buone pratiche e lo sviluppo di formazione via webinar. Tuttavia, una prima analisi dei dati parziali, emergenti da ricerche empiriche ancora in corso relativi alle ricadute della DAD, ha reso evidenti diverse criticità riguardo alla raggiungibilità e alle possibilità di partecipazione di tutti gli studenti, riconducibili alle condizioni preesistenti di *digital divide*. La differenza di connettività e dotazioni informatiche adeguate (strumenti, connessione e competenze digitali) tra scuole e docenti, tra studenti e famiglie, in relazione al background culturale, ai divari territoriali e di contesto, di classe e *status* sociali, ha molto condizionato i percorsi di apprendimento a distanza, accentuando le disuguaglianze di opportunità preesistenti e i rischi di emersione di nuove povertà educative (Save the Children 2020b; Openpolis - Con i Bambini 2020).

### 3. Connettività delle famiglie e delle scuole

Le disuguaglianze digitali sono un fenomeno complesso e multidimensionale che si innesta sulle disuguaglianze sociali strutturali presenti nel nostro paese, in cui i fattori dal lato della domanda (di tipo socio-demografico ed economico) esercitano un ruolo fondamentale. In proposito, riguardo alla connettività l'Autorità per le Garanzie nelle Comunicazioni evidenzia la forte discrepanza tra copertura infrastrutturale del territorio e penetrazione dei servizi (AGCOM 2020). A fronte di livelli di copertura territoriale che potenzialmente consentono all'88,9% delle famiglie italiane di accedere a servizi Internet con velocità maggiori o uguali a 30 Mbps, solo il 37,2% di esse possiede effettivamente tale connessione. Questa differenza, inoltre, presenta significative disuguaglianze geografiche. Nelle regioni meridionali, dove fra l'altro si registrano importanti investimenti infrastrutturali statali (come la Sicilia e la Campania) la forbice tra copertura (infrastrutturazione) e diffusione dei servizi a banda larga e ultralarga appare assai maggiore.

Anche sul versante delle scuole è emerso un panorama di grande eterogeneità: «i sistemi scolastici [...] appaiono caratterizzati ognuno da uno specifico livello di dotazione e di orientamento digitale della didattica».<sup>6</sup> Tale eterogeneità può essere ricondotta in parte al diverso livello di copertura che caratterizza le varie aree geografiche del Paese, ma altrettanto rilevanti risultano le differenti scelte dei singoli sistemi scolastici, specie a livello regionale. La combinazione di questi due fattori (disponibilità dei servizi di connessione di alta qualità e scelte sulla dotazione digitale da parte delle scuole) genera un panorama

<sup>6</sup> AGCOM 2020, p. 36. In riferimento alle scuole primarie e secondarie di I e II grado cfr. AGCOM 2019.

assai diversificato. Considerando, ad esempio, esclusivamente la copertura del territorio per ciò che riguarda la tecnologia qualitativamente migliore (la FTTH – *Fiber to the home*), che auspicabilmente dovrebbe essere appannaggio di tutte le scuole, si evidenzia una disomogeneità abbastanza rilevante che, quindi, già da sola risulta in grado di produrre situazioni di eccellenza e, all'opposto, condizioni di arretratezza tecnologica degli edifici scolastici.<sup>7</sup>

#### 4. Dotazioni e capacità digitali di studenti e famiglie

Significative disuguaglianze si registrano anche rispetto a dotazioni e capacità digitali di studenti e famiglie. Esse appaiono molto eterogenee e strettamente dipendenti da fattori di tipo socio-demografico ed economico, a cui si deve aggiungere, nella maggioranza dei casi, la necessità di condividere sia l'uso di apparecchi (quali PC e tablet) tra più membri dello stesso nucleo familiare, sia l'adeguatezza degli spazi all'interno delle abitazioni. In proposito, l'ISTAT (2020a) rileva che nell'anno 2018-19 il 12,3% dei minori in età scolastica (6-17 anni) non possiede un PC o un tablet a casa, il 57% si trova nella condizione di dover condividere il PC o il tablet, mentre solo il 6,1% possiede un PC personale. La mancanza di dotazioni informatiche adeguate si presenta diseguale sul territorio e rispetto al grado di istruzione e allo *status* socio-economico della famiglia di appartenenza. La percentuale di ragazzi che non dispone di strumenti digitali a casa raggiunge nel Mezzogiorno il 19% (a fronte di un 7,5% nel Nord e 10,9% nel Centro) e aumenta al decrescere del livello di istruzione dei genitori, arrivando al 25,6% se nessuno dei due è andato oltre la scuola dell'obbligo.<sup>8</sup> Tale condizione è molto frequente tra le famiglie con background migratorio. In totale, quindi, il 45,4% degli studenti di 6-17 anni (pari a 3 milioni 100 mila ragazzi) vive con molta probabilità una situazione di difficoltà nella didattica a distanza legata alla carenza di strumenti informatici in famiglia.

La pandemia e le restrizioni imposte per contenere il contagio hanno avuto un forte impatto sull'organizzazione familiare per quanto concerne la cura, gli spazi vitali e le opportunità di apprendimento dei figli. Nel 2018, in Italia il 27,8% delle persone viveva in condizioni di sovraffollamento abitativo e tale condizione era più diffusa per i minori, che in media vivevano in abitazioni sovraffollate nel 41,9% dei casi. In particolare, la quota più elevata si riscontra fra i ragazzi di 12-17 anni (47,5%) (ISTAT 2020a). Riguardo all'apporto dei genitori, in particolare, per i bambini delle scuole primarie, si rileva una forte eterogeneità in termini di competenze, conseguente al differente background socio-economico e cultu-

---

<sup>7</sup> Per un approfondimento si veda anche lo studio realizzato dal CENSIS (2020) che fotografa la condizione della scuola a un mese circa dall'entrata in lockdown (tra il 10 e il 20 aprile), rilevando le opinioni dei dirigenti scolastici riguardo all'attivazione di modalità e strumenti della DAD.

<sup>8</sup> ISTAT 2020a, p. 158.

rale e alla diversa disponibilità di tempo connessa alle esigenze lavorative. Nella difficile situazione economica indotta dalle misure di contrasto alla pandemia, la condizione di occupazione non regolare acuisce la fragilità di un numero elevato di famiglie.<sup>9</sup> Il numero di famiglie coinvolte è elevato: l'ISTAT (2020b) stima che siano circa 2,1 milioni quelle che hanno almeno un occupato irregolare – oltre 6 milioni di individui, pari al 10% della popolazione – e che ben la metà di esse includa esclusivamente occupati non regolari; tra queste le famiglie con background migratorio. Alla debolezza strutturale di questa porzione del mercato del lavoro, si aggiungono fattori tipicamente riconducibili al lockdown, alle difficoltà di accesso agli ammortizzatori sociali e, nella condizione di confinamento, all'impossibilità di giustificare formalmente gli spostamenti per motivi di lavoro.

I decreti ministeriali che si sono susseguiti per gestire l'emergenza hanno previsto sostegni per i lavoratori che devono occuparsi dei figli (possibilità di usufruire di congedi ordinari retribuiti, fruizione di *voucher* per l'uso di servizi di *baby-sitting* etc.) ma sono stati subito evidenti i limiti di queste misure. Nei casi in cui è stato possibile il lavoro da casa, questo si è sovrapposto alla necessità dei figli di svolgere la didattica a distanza. Quando invece si è dovuto andare al lavoro, il venir meno, oltre che dei servizi formali, anche di quelli informali, come l'affidamento ai nonni, per le famiglie che nell'ordinarietà godono di queste opportunità, ha comportato grandi difficoltà nel gestire le esigenze familiari parallelamente a quelle del lavoro. In questo scenario, si ipotizza che lo stress da conciliazione sia massimo tra i genitori con background migratorio occupati, che non possono lavorare da casa né beneficiare dei servizi formali e informali di cura dei figli.

Ulteriori informazioni che emergono da un sondaggio condotto da ACCOM (2020) confermano le differenze di opportunità educative che i ragazzi hanno potuto incontrare durante il lockdown mediante la DAD: oltre 10 ragazzi su 100 sono rimasti esclusi dal processo educativo. Inoltre, un ulteriore 20% ha potuto frequentare i corsi soltanto in maniera saltuaria. In via preliminare, l'indagine rileva che solo il 40% ha dichiarato di non aver affrontato particolari difficoltà. D'altro canto emergono numerose criticità, tutte in grado di esacerbare le disuguaglianze già esistenti tra gli studenti. Se da una parte, la lentezza delle connessioni di casa rappresenta l'aspetto maggiormente indicato da studenti e familiari intervistati (25%), altrettanto significative sono altre problematiche emerse. Non solo affiorano diversità tra differenti contesti scolastici ma anche all'interno di una singola classe, come desumibile dal 19% di studenti che ha

---

<sup>9</sup> Si tratta di una realtà che coinvolge le figure più deboli dei mercati locali del lavoro, le cui traiettorie sono caratterizzate da frequenti transizioni da condizioni di irregolarità ad altre di precaria regolarità e inoccupazione.

evidenziato come non tutti i compagni abbiano potuto partecipare all'educazione a distanza. La difficoltà nell'uso dei software necessari per l'educazione a distanza e la necessità di condividere gli spazi con gli altri componenti della famiglia rappresentano un fattore di criticità per il 14% degli studenti italiani. Infine, il 10% rileva che la scuola non ha attivato percorsi a distanza su tutte le discipline e, ancora, il 10% lamenta la mancata disponibilità di dispositivi idonei a casa.<sup>10</sup>

### *5. Dotazioni e competenze digitali delle scuole*

Insieme alle difficoltà imputabili al background delle famiglie, emergono problematiche organizzative che riguardano nello specifico le scuole, rispetto a risorse professionali, infrastrutture e strumenti, saperi e competenze digitali che hanno potuto mettere in campo. In proposito, informazioni significative emergono dalla ricerca nazionale ancora in corso, condotta dalla Società Italiana di Ricerca Didattica (SIRD) in collaborazione con le associazioni insegnanti, che ha avuto come oggetto il confronto tra le diverse modalità di didattica a distanza sperimentate dalle scuole.<sup>11</sup> In sintesi, una prima lettura dei dati rileva che la condizione emergenziale ha richiesto in tempi rapidi un forte impegno di rimodulazione della didattica. In particolare, gli insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria sono dovuti intervenire su obiettivi e strategie didattiche e hanno avuto un maggiore impegno collegiale. Diversi gli strumenti tecnologici impiegati:

- strumenti di comunicazione individuale (telefono, SMS);
- strumenti di presentazione (Youtube, RayPlay, materiali online, social, blog, siti dei libri di testo);
- strumenti di comunicazione sincrona (piattaforme, app interattive, classe virtuale).

Nel complesso la DAD non ha favorito l'attivazione di strategie didattiche innovative, sono state applicate metodologie tradizionali riproducendo i limiti della didattica in presenza (trasmissione di materiali, videolezioni, interventi successivi alla spiegazione, compiti e studio individuale). Per quanto concerne la formazione, la preparazione a forme di DAD è sotto il 10% nella scuola dell'infanzia e sotto il 15% nella primaria. Viene comunque sottolineato lo sforzo di raggiungere gli studenti attraverso telefonate, messaggi, ricerca sui social, che

---

<sup>10</sup> AGCOM 2020, p. 40.

<sup>11</sup> È stato somministrato un questionario online da aprile a giugno 2020 a docenti del primo e del secondo ciclo di istruzione. È importante osservare che gli insegnanti che hanno risposto (16.133 questionari ricevuti) non sono un campione rappresentativo della popolazione docente italiana: il fatto che le risposte siano state sollecitate da colleghi pedagogisti o dalle associazioni insegnanti ha selezionato i colleghi "attivi". Gli insegnanti che hanno risposto rappresentano il 2% degli insegnanti italiani, ma con coperture diverse nelle Regioni, insegnano in 1.834 Comuni italiani, circa il 23% dei Comuni italiani.

ha impegnato gli insegnanti di ogni ordine di scuola, in particolare quelli della scuola dell'infanzia e della primaria. Ciononostante, la quota di studenti che sono stati raggiunti poco o per niente arriva a quasi 2 milioni: a livello nazionale si stima che l'8% degli studenti non sia stato raggiunto e il 18% lo sia stato parzialmente. Nella scuola dell'infanzia la percentuale dei non raggiunti sale al 13% e dei parzialmente raggiunti arriva al 24%. Le regioni meridionali presentano percentuali di disagio significativamente più elevate. Complessivamente positivo il rapporto con i colleghi e i dirigenti, mentre rimane critico il rapporto con le famiglie. Nella scuola dell'infanzia e nella primaria si rileva una grande collaborazione con le famiglie, che diminuisce significativamente nella scuola media ed è quasi assente nella secondaria di II grado.

In sostanza, si può dire con Lorenzoni (2020) che la pandemia abbia posto le scuole di fronte a un "gigantesco compito di realtà", ovvero «sperimentare se sia possibile costruire nell'emergenza una scuola per tutti, che provi a non discriminare nessuno». Mentre emergevano più evidenti le disuguaglianze sociali che nel tempo ordinario abitano la scuola, è stato riaffermato il principio di inclusività, secondo cui anche nella DAD ci si deve assicurare di raggiungere gli studenti più vulnerabili e predisporre percorsi di apprendimento che rispondano alle loro precise esigenze educative. Di qui la necessità di approfondire la conoscenza e le capacità d'uso delle tecnologie e, in particolare, ai fini dell'inclusività, i diversi effetti che le diverse soluzioni tecniche producono in contesti diversi e in relazione a pubblici e obiettivi formativi differenti. Continua Lorenzoni:

un uso poco esperto delle piattaforme tende a privilegiare una didattica tradizionale fondata su lezioni frontali, mentre per costruire una didattica a distanza davvero interattiva c'è bisogno di saper intrecciare con creatività competenze tecniche ed esperienza pedagogica.

## **6. DAD e studenti con background migratorio: le questioni emergenti**

Differenti condizioni socio-economiche di origine incidono in maniera significativa sulle possibilità di partecipare ai percorsi educativi a distanza e sul rischio che una componente ampia di ragazzi resti indietro nel processo di crescita educativa. I rischi sottostanti a tale emergenza, quindi, non possono essere sottovalutati, soprattutto se le forme di educazione a distanza diventeranno uno strumento ordinario nel prossimo futuro.

La pandemia ha reso evidenti gli effetti delle disuguaglianze strutturali che sottendono le disuguaglianze digitali. Tra gli studenti più vulnerabili abbiamo gli alunni con background migratorio, rispetto ai quali a più di venticinque anni dal tempo in cui si sono registrati i primi arrivi, il nostro sistema scolastico è rimasto ancora sprovvisto delle risorse organizzative e professionali necessarie a una piena inclusione (Osservatorio Nazionale per l'integrazione degli alunni



stranieri e per l'intercultura 2020). I dati relativi alla loro presenza nel sistema scolastico italiano rilevano un'incidenza significativa sul totale della popolazione scolastica (10%), che continua a compensare il decremento degli alunni italiani. La maggioranza è costituita da studenti di "seconda generazione" (AMBROSINI, MOLINA 2004), ben il 64% (MI 2020d). Tuttavia, nonostante le caratteristiche di inclusività della normativa e delle politiche educative nazionali, fondate su principi universalistici e sulla prospettiva di integrazione interculturale (MPI 2007, MIUR 2014; ONGINI 2016), permangono forti difficoltà nel garantire un'uguaglianza sostanziale in termini di opportunità di riuscita scolastica. Gli alunni con background migratorio e, in particolare, quelli nati all'estero, si caratterizzano per livelli di apprendimento più bassi (INVALSI 2019), maggiori ripetenze e abbandono scolastico precoce: nel 2018 l'indicatore ELET riferito agli studenti con cittadinanza non italiana è pari al 37,6% a fronte di una media nazionale del 14,5% (MI 2020d).<sup>12</sup>

Gli studi svolti sugli esiti scolastici hanno evidenziato che per i figli degli immigrati permangono condizioni di svantaggio strutturale (il background familiare, l'aver genitori alloggiati e il non parlare la lingua di istruzione nel contesto domestico etc.), che richiedono azioni mirate a rispondere a specifici bisogni educativi e ad accrescere la qualità delle opportunità offerte (COLOMBO, SANTAGATI 2014; SANTAGATI 2015; TAROZZI 2015; MILIONE 2017; ONGINI 2019). Questi elementi caratterizzanti la condizione degli alunni con cittadinanza non italiana inducono a ipotizzare una loro particolare fragilità nell'emergenza sanitaria. Con molte aggravanti quando gli studenti sono "neo-arrivati",<sup>13</sup> come per una componente significativa dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA), non appartengono all'immigrazione stabilizzata, hanno residenze precarie, sono minori accolti in case-famiglia, vivono in contesti particolarmente difficili. Tra questi anche molti studenti stranieri detenuti (Osservatorio Nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura 2020).

A fronte di ciò, mentre si sta producendo un'ampia riflessione corredata da diverse indagini empiriche, che riguardano in generale i bambini e i ragazzi italiani, sulla condizione degli alunni con cittadinanza non italiana è calato il silenzio. Di contro, è possibile ipotizzare che, date le condizioni di vulnerabilità economica e abitativa delle loro famiglie, siano stati particolarmente esposti al rischio di esclusione. Come osserva Save the Children:

---

<sup>12</sup> L'esame di questo fenomeno attraverso l'indicatore europeo degli *Early Leaving from Education and Training* (ELET) evidenzia che gli alunni con cittadinanza non italiana sono quelli a più alto rischio di abbandono. L'indicatore ELET prende a riferimento la quota di giovani tra i 18 e i 24 anni con titolo di studio non più alto dell'istruzione secondaria inferiore e non inseriti in programmi di formazione professionale.

<sup>13</sup> Il recente rapporto di Save the Children (2020a) *Protection beyond reach* riporta che negli ultimi cinque anni sono oltre 200 mila i minori non accompagnati in fuga da conflitti, persecuzioni o violenze ad aver chiesto asilo in Europa. Rispetto all'Italia, il report sottolinea come l'incremento di arrivi via mare a Lampedusa veda coinvolti anche molti minori non accompagnati e nuclei familiari con bambini piccoli.

Considerando l'incidenza più elevata del lavoro precario non tutelato e della povertà materiale tra i nuclei familiari migranti, è facilmente intuibile che la crisi del COVID19 colpirà particolarmente i bambini con genitori stranieri, molti dei quali, nel periodo di confinamento, hanno sensibilmente rallentato, se non interrotto, la pratica della lingua italiana.<sup>14</sup>

È presumibile che le difficoltà di partecipare alla DAD abbiano riguardato le problematiche di fondo che, abbiamo visto, rendono invisibili e irraggiungibili anche una quota significativa di alunni italiani che vivono in contesti svantaggiati, seppure con ulteriori specificità.

I fondi erogati dal Ministero dell'Istruzione per l'acquisto di strumenti da distribuire in comodato d'uso agli studenti che ne avessero necessità hanno potuto compensare, laddove siano stati raggiunti, la mancanza degli strumenti digitali, tuttavia ulteriori difficoltà riguardano la capacità di connessione e utilizzo dei *device*, nonché la possibilità di collaborare con i docenti per supportare i bambini nello svolgimento delle attività educative a distanza. I genitori degli alunni con background migratorio, nelle condizioni ordinarie della didattica in presenza sono difficilmente coinvolgibili per gli impegni di lavoro e per le difficoltà linguistiche. Durante il lockdown gran parte di essi, quali per esempio le badanti, hanno continuato a lavorare, è quindi ipotizzabile che difficilmente siano stati raggiunti e abbiano potuto collaborare con i docenti nel percorso educativo a distanza. I "neo-arrivati" si trovano in condizioni di maggiore vulnerabilità, spesso debolmente alfabetizzati o completamente analfabeti. Su questi alunni, in particolare, grava il rischio di isolamento e dispersione.

Per quanto concerne nello specifico la didattica, le problematiche riguardano in modo precipuo i bisogni di apprendimento inerenti, anzitutto, alla padronanza della lingua italiana (BONIFAZI *et alii* 2019; FAVARO 2002; FAVARO 2007).<sup>15</sup> Il grado di inclusione sociale, il tempo trascorso in Italia e sui banchi di scuola, la prossimità della lingua madre alla lingua italiana, il contesto familiare e le metodologie di insegnamento della seconda lingua influenzano significativamente le possibilità di apprendimento. L'eterogeneità dei percorsi richiede di attivare anche nella didattica a distanza delle risposte educative specifiche e personali efficaci. Particolarmente complessa è la questione della valutazione, le condizioni che consentano di realizzare azioni di recupero e verificare il miglioramento dell'apprendimento.

Le videolezioni e le comunicazioni in *chat* hanno tentato di recuperare quel supporto didattico personalizzato o anche a piccoli gruppi che si attiva nei laboratori linguistici in presenza: si va dalle condizioni più virtuose in cui i docenti

---

<sup>14</sup> Save the Children 2020b, p. 5.

<sup>15</sup> Per un approfondimento cfr. Osservatorio Nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura (2017-19).

hanno potuto coordinarsi, organizzando videolezioni e continuare attività di supporto personale via telefono o anche via Zoom, all'interruzione dei laboratori e dei contatti, passando per l'erogazione del materiale scolastico mirato agli studenti L2.

In proposito, alcuni articoli segnalano l'attivazione dal basso del volontariato. Sin dai primi giorni dell'emergenza Save the Children, nell'ambito del programma *Non da soli* per i bambini e le famiglie più disagiate, ha realizzato interventi per: supporto all'apprendimento della lingua italiana a distanza, servizio legale e supporto psicologico ai minori migranti non accompagnati durante e dopo il periodo di lockdown. Il Centro Studi Immigrazione (CESTIM) di Verona ha riorganizzato le proprie attività in modalità a distanza. Più di 300 studenti, provenienti da 50 scuole primarie e secondarie di I e II grado, a piccoli gruppi o con interventi individuali hanno proseguito il loro percorso di supporto linguistico.<sup>16</sup> Nella Diocesi di Milano i doposcuola parrocchiali organizzati dalla Caritas coinvolgono quasi 10 mila ragazzi, prevalentemente con background migratorio (57,8).<sup>17</sup>

D'altro canto, le indicazioni ministeriali per gestire la didattica nella condizione emergenziale hanno previsto direttive specifiche nei confronti degli alunni affetti da disabilità, mentre le problematiche degli alunni con cittadinanza non italiana vengono indistintamente incluse nell'etichetta "alunni con difficoltà linguistiche e/o socio-economiche", classificata nell'ambito dei BES non certificati (MI 2020a; MI 2020b). Nella stessa linea il *Piano scuola* emesso per la riapertura dell'anno scolastico 2020/21 non prevede alcuna misura specifica, a fronte di un'offerta educativa già carente di risorse organizzative e professionali adeguate.<sup>18</sup>

Per assicurare pari opportunità nello studio agli alunni con background migratorio, le scuole necessitano di percorsi di italiano per apprendenti non italofoni, livelli e usi differenti. Nelle condizioni ordinarie questa offerta è frenata dalla mancanza di risorse professionali interne stabili. Attualmente l'organico scolastico viene definito in base a parametri che tengono conto degli alunni BES, ma solo di quelli certificati ASL; mentre il BES linguistico (la non conoscenza della "lingua di istruzione") non comporta un *plus* di organico e di ore di docenza per la didattica dell'italiano lingua seconda. Ciò fa ipotizzare, nell'attuale condizione emergenziale, il rischio di un ulteriore oscuramento delle problematiche e dei bisogni educativi specifici degli alunni con background migra-

<sup>16</sup> <http://www.vita.it/it/article/2020/06/11/doposcuola-di-italiano-anche-in-lockdown-180-dei-ragazzi-stranieri-ha-155829/> CESTIM

<sup>17</sup> <https://www.agensir.it/quotidiano/2020/5/30/istruzione-caritas-ambrosiana-tra-gli-iscritti-ai-doposcuola-parrocchiali-un-alunno-su-due-non-segue-le-lezioni-on-line-uno-su-cinque-non-possiede-un-pc>

<sup>18</sup> In generale, si prevede la realizzazione di misure compensative per gli studenti in maggiore difficoltà a partire dai mesi estivi e dai giorni che precedono l'avvio dell'anno scolastico.

rio. Sarebbe auspicabile, invece, che nella riprogettazione delle attività, anche nell'ottica di un "sistema misto" che integri strumenti digitali nella didattica in presenza, si risponda alle domande precise che i diversi pubblici esprimono. In tal caso, quali possono essere i dispositivi pedagogici che meglio rispondono ai bisogni educativi degli alunni con background migratorio? Quali attività di insegnamento/apprendimento, quali forme di tutoraggio si possono organizzare con gli strumenti digitali da affiancare alle attività condotte in presenza?

Qualsiasi sia la soluzione didattica, essa imporrà prima di tutto di distinguere non solo tra i livelli di scolarità e, all'interno di questi, gli anni di corso e le singole discipline, ma anche tra i bisogni educativi dei diversi pubblici a cui le attività educative si indirizzano.

Una sfida cruciale nel caso degli studenti diversamente abili, ma altrettanto importante per gli studenti con background migratorio. Come si evidenzia nel documento prodotto dall'Osservatorio Nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura (2020) che presenta le criticità e le proposte operative: mentre per i primi c'è una notevole disponibilità di strumenti tecnologici e didattiche molto evolute che si possono integrare nell'insegnamento a distanza, per i secondi c'è una certa scarsità, anche nell'editoria più impegnata nel campo, di strumenti consolidati di semplificazione dei testi e di insegnamento dell'italiano come lingua seconda utilizzabili nella didattica a distanza. Nel primo caso, inoltre, c'è una risorsa professionale dedicata che si può mobilitare (gli insegnanti di sostegno), mentre nel secondo sono largamente informali e non specificamente dedicate le competenze professionali pure esistenti (gli specialisti in italiano L2 – classe A023 – sono notoriamente ancora molto pochi e destinati, al momento, soltanto all'insegnamento nei CPIA).

In quest'ottica sarebbe auspicabile progettare azioni positive finalizzate ad abbassare la disparità educativa nei confronti degli alunni non italo-foni, quale un corso in presenza organizzato stabilmente di italiano per allogliotti. Come evidenziato nelle proposte dell'Osservatorio Nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri, è "indispensabile" che vengano fortemente rafforzate le attività di apprendimento dell'italiano L2 attraverso l'attivazione o riattivazione di laboratori in presenza di italiano, modulati secondo la diversità dei bisogni educativi, che risulteranno ancora più importanti in vista di una riduzione del tempo scuola e, quindi, di una contrazione delle opportunità delle interazioni comunicative tra pari e del tempo di esposizione all'italiano.

Un altro aspetto fondamentale da curare riguarda il coinvolgimento delle famiglie, che nella DAD risulta ulteriormente ostacolato da carenze linguistiche e da scarse competenze digitali, attraverso l'attivazione di percorsi formativi che integrino l'azione di diversi attori pubblici, tra cui i CPIA, e del privato sociale. Sviluppare o consolidare azioni di rete, è particolarmente importante nel caso

di minori soli o di giovani adulti che vivono in comunità di accoglienza, i quali per la maggior parte sono da recuperare alla frequenza scolastica e formativa.

La sfida fondamentale che attende il sistema scolastico è che il distanziamento fisico imposto dall'emergenza sanitaria non si traduca in distanziamento sociale, come fra l'altro è stato impropriamente etichettato, legittimando e accentuando le disuguaglianze già esistenti e, in particolare, i fenomeni di segregazione e discriminazione che vivono i figli dell'immigrazione.

## Bibliografia

AGCOM 2019

AGCOM, *Educare Digitale. Lo stato di sviluppo della scuola digitale. Un sistema complesso ed integrato di risorse digitali abilitanti*, febbraio 2019.

<https://www.agcom.it/documents/10179/14037496/Studio-Ricerca+28-02-2019/af1e36a5-e866-4027-ab30-5670803a60c2?version=1.0>

AGCOM 2020

AGCOM, *Le comunicazioni nel 2020. L'impatto del coronavirus nei settori regolati. Allegato alla Relazione annuale*, giugno 2020.

<https://www.agcom.it/documents/10179/4707592/Allegato+6-7-2020+1594044962316/36cae229-dcac-4468-9623-46aabd47964f?version=1.1>

AMBROSINI, MOLINA 2004

MAURIZIO AMBROSINI, STEFANO MOLINA (a cura di), *Seconde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*, Fondazione Giovanni Agnelli, Torino, 2004.

BONIFAZI et alii 2019

CORRADO BONIFAZI, ALESSIO BUONOMO, ANGELA PAPARUSSO, SALVATORE STROZZA, MATTIA VITIELLO, "La conoscenza dell'italiano e i processi di integrazione", in M. E. CADEDDU, C. MARRAS (a cura di), *Linguaggi, ricerca, comunicazione. Focus CNR*, CNR Edizioni, Roma, 2019, pp. 97-114.

[https://www.cnr.it/sites/default/files/public/media/attivita/editoria/collana\\_plurimi/9-PLURIMI%201%202019%20BONIFAZI%20et%20al.pdf](https://www.cnr.it/sites/default/files/public/media/attivita/editoria/collana_plurimi/9-PLURIMI%201%202019%20BONIFAZI%20et%20al.pdf)

CENSIS 2020

CENSIS, *Italia sotto sforzo. Diario della transizione 2020. 1. La scuola e i suoi esclusi*, 9 giugno 2020.

<https://www.censis.it/sites/default/files/downloads/Diario%20della%20Transizione.pdf>

COLOMBO, SANTAGATI 2014

MADDALENA COLOMBO, MARIAGRAZIA SANTAGATI, *Nelle scuole plurali. Misure di integrazione degli alunni stranieri*, FrancoAngeli, Milano, 2014.

FAVARO 2002

GRAZIELLA FAVARO, "Costruire l'integrazione nella scuola multiculturale", in D. DEMETRIO, G. FAVARO, *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, FrancoAngeli, Milano, 2002, pp. 151-184.

FAVARO 2007

GRAZIELLA FAVARO, "Italiano L2 «su misura». Le biografie degli apprendenti e le scelte didattiche", in E. PISTOLESI (a cura di), *Lingua, scuola e società. I nuovi bisogni comunicativi nelle classi multiculturali*, Atti del Convegno (Trieste, 6-7 ottobre 2006), Istituto Gramsci del Friuli Venezia Giulia, Trieste, 2007, pp. 111-123.

INVALSI 2019

INVALSI, *Rapporto Prove Invalsi 2019. Rapporto nazionale*, Roma, 2019.

[https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2019/Rapporto\\_prove\\_INVALSI\\_2019.pdf](https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2019/Rapporto_prove_INVALSI_2019.pdf)

ISTAT 2020a

ISTAT, *Rapporto annuale 2020. La situazione del Paese*, Roma, 2020.

<https://www.istat.it/storage/rapporto-annuale/2020/Rapportoannuale2020.pdf>

ISTAT 2020b

ISTAT, *Spazi in casa e disponibilità di computer per bambini e ragazzi*, Roma, 6 aprile 2020.

<https://www.istat.it/it/files/2020/04/Spazi-casa-disponibilita-computer-ragazzi.pdf>

LANDRI, GRIMALDI, TAGLIETTI 2020

PAOLO LANDRI, EMILIANO GRIMALDI, DANILO TAGLIETTI, "Se sulla scuola a distanza un'insegnante...", *laletteraturaenoi*, 4 maggio 2020.

[https://www.laletteraturaenoi.it/index.php/scuola\\_e\\_noi/1177-se-sulla-scuola-a-distanza-un%E2%80%99insegnante%E2%80%A6.html](https://www.laletteraturaenoi.it/index.php/scuola_e_noi/1177-se-sulla-scuola-a-distanza-un%E2%80%99insegnante%E2%80%A6.html)

LORENZONI 2020

FRANCO LORENZONI, "Restare accanto agli studenti è la prima sfida per la scuola", *Internazionale*, 24 marzo 2020.

<https://www.internazionale.it/opinione/franco-lorenzoni-2/2020/03/24/coronavirus-scuola-studenti-lezioni-distanza>

MEZIRIOW 2003

JACK MEZIRIOW, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina, Milano, 2003.

MI 2020a

MI, Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e di formazione, *Emergenza sanitaria da nuovo Coronavirus. Prime indicazioni operative per le attività didattiche a distanza*, nota 388, 17 marzo 2020.

<https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Nota+prot.+388+del+17+marzo+2020.pdf/d6acc6a2-1505-9439-a9b4-735942369994?version=1.0>

MI 2020b

MI, Dipartimento per le risorse umane, finanziarie e strumentali, *D.L. 17 marzo 2020, n. 18, recante "Misure di potenziamento del Servizio sanitario nazionale e di sostegno economico per famiglie, lavoratori e imprese connesse all'emergenza epidemiologica da COVID-19" - Indicazioni operative per le Istituzioni scolastiche ed educative*, nota 562, 28 marzo 2020.

<https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Nota+prot.n.+562+del+28+marzo+2020.pdf/75b48eal-c6d4-178c-55c1-f6a37a25821e?version=1.0&t=1585419275262>

MI 2020c

MI, *Piano scuola 2020-2021. Documento per la pianificazione delle attività scolastiche, educative e formative in tutte le Istituzioni del Sistema nazionale di Istruzione*, 26 giugno 2020.

<https://www.miur.gov.it/documents/20182/2467413/Le+linee+guida.pdf/4e4bb411-f90-9502-f01e-d8841a949429>

MI 2020d

MI, Gestione Patrimonio Informativo e Statistica, *Gli alunni con cittadinanza non Italiana. A.S. 2018/2019*, maggio 2020.

[https://www.miur.gov.it/documents/20182/2447435/Notiziario+Alunni+con+Cittadinanza+non+italiana+A.S.+2018\\_2019.pdf/ad84f9fc-efe5-46bd-2aa4-091b81727197?version=1.0&t=1593701066178](https://www.miur.gov.it/documents/20182/2447435/Notiziario+Alunni+con+Cittadinanza+non+italiana+A.S.+2018_2019.pdf/ad84f9fc-efe5-46bd-2aa4-091b81727197?version=1.0&t=1593701066178)

MI 2020e

MI, *Linee guida per la Didattica digitale integrata*, 7 agosto 2020.

[https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/ALL.+A+ +Linee\\_Guida\\_DDI\\_.pdf/f0eeb0b4-bb7e-1d8e-4809-a359a8a7512f?t=1596813131027](https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/ALL.+A+ +Linee_Guida_DDI_.pdf/f0eeb0b4-bb7e-1d8e-4809-a359a8a7512f?t=1596813131027)

MILIONE 2017

ANNA MILIONE, "Tra scuola e territorio: istruzione e chance di integrazione degli alunni con cittadinanza non italiana", in C. BONIFAZI (a cura di), *Migrazioni e integrazioni nell'Italia di oggi*, CNR IRPPS e-Publishing, Roma, pp. 183-197.

<https://www.irpps.cnr.it/wp-content/uploads/2017/11/MIGRAZIONI-E-INTEGRAZIONI.pdf>

MIUR 2014

MIUR, *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, febbraio 2014.

[https://www.miur.gov.it/documents/20182/2223566/linee\\_guida\\_integrazione\\_alunni\\_stranieri.pdf/5e41fc48-3c68-2a17-ae75-1b5da6a55667?t=1564667201890](https://www.miur.gov.it/documents/20182/2223566/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf/5e41fc48-3c68-2a17-ae75-1b5da6a55667?t=1564667201890)

MPI 2007

MPI, Osservatorio Nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale, *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, ottobre 2007.

[https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/pubblicazione\\_intercultura.pdf](https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/pubblicazione_intercultura.pdf)

ONGINI 2016

VINICIO ONGINI, "Il quadro normativo nazionale. Un percorso di venticinque anni", in *Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale nei contesti locali. Rapporto nazionale A.s. 2014/2015*, Fondazione ISMU, Milano, 2016, pp. 181-184.

[https://www.ismu.org/wp-content/uploads/2020/12/Rapporto-Miur-ismu-Alunni-cni-scuola-multiculturale\\_2014\\_15.pdf](https://www.ismu.org/wp-content/uploads/2020/12/Rapporto-Miur-ismu-Alunni-cni-scuola-multiculturale_2014_15.pdf)

ONGINI 2019

VINICIO ONGINI, *Grammatica dell'integrazione. Italiani e stranieri a scuola insieme*, Laterza, Roma-Bari, 2019.

Openpolis - Con i Bambini 2020

Openpolis - Con i Bambini, *Lo stato dell'edilizia scolastica in vista del rientro a settembre*, minireport 82, 28 luglio 2020.

<https://www.openpolis.it/wp-content/uploads/2020/07/Edilizia-scolastica-e-rientro-a-settembre-.pdf>

Osservatorio Nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura 2017-19  
Osservatorio Nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura, Gruppo 1. Insegnamento dell'italiano come seconda lingua e valorizzazione del plurilinguismo, *L'italiano di prossimità: attenzioni e proposte per la lingua dell'integrazione*, 2017-19.

[https://www.unipa.it/strutture/scuolaitalianastranieri/content/documenti/Ongini\\_Osservatorio-Italiano-L2-e-plurilinguismo--NOTA-1.pdf](https://www.unipa.it/strutture/scuolaitalianastranieri/content/documenti/Ongini_Osservatorio-Italiano-L2-e-plurilinguismo--NOTA-1.pdf)

Osservatorio Nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura 2020

Osservatorio Nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura, *È la lingua che ci fa uguali. Nota per ripartire senza dimenticare gli alunni stranieri*, 2020.

<https://www.tuttoscuola.com/integrazione-alunni-stranieri-le-proposte-dellosservatorio>

SANTAGATI 2015

MARIAGRAZIA SANTAGATI, "Researching Integration in Multiethnic Italian Schools. A Sociological Review on Educational Inequalities", *Italian Journal of Sociology of Education*, 7/3, 2015, pp. 294-334.

[http://ijse.padovauniversitypress.it/system/files/papers/2015\\_3\\_13.pdf](http://ijse.padovauniversitypress.it/system/files/papers/2015_3_13.pdf)

SANTAGATI, BARABANTI 2020

MARIAGRAZIA SANTAGATI, PAOLO BARABANTI, "(Dis)connessi? Alunni, genitori e insegnanti di fronte all'emergenza covid-19", *Media Education*, 11/2, pp. 109-125.

<https://oaj.fupress.net/index.php/med/article/view/9646>

Save the Children 2020a

Save the Children, *Protection beyond reach. State of play of refugee and migrant children's rights in Europe*, Ixelles, 2020.

[https://resourcecentre.savethechildren.net/node/18172/pdf/report\\_5\\_years\\_migration\\_1.pdf](https://resourcecentre.savethechildren.net/node/18172/pdf/report_5_years_migration_1.pdf)

Save the Children 2020b

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

[https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/limpatto-del-coronavirus-sulla-poverta-educativa\\_0.pdf](https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/limpatto-del-coronavirus-sulla-poverta-educativa_0.pdf)

TAROZZI 2015

MASSIMILIANO TAROZZI, *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*, Milano, FrancoAngeli, 2015.

VERTECCHI 2020

BENEDETTO VERTECCHI, *Tre modi per imparare e insegnare a distanza*, Academia.edu, 2020.

[https://www.academia.edu/42283785/Tre\\_modi\\_per\\_imparare\\_e\\_insegnare\\_a\\_distanza](https://www.academia.edu/42283785/Tre_modi_per_imparare_e_insegnare_a_distanza)



 edizioni  
Consiglio Nazionale delle Ricerche