



Università degli Studi di Genova  
Genoa University



Scuola di  
Scienze sociali  
School of Social Sciences

**DISFor** Dipartimento di Scienze della Formazione

## CORSO DI LAUREA IN PSICOLOGIA CLINICA E DI COMUNITÀ

### FAMIGLIE MULTICULTURALI E PROCESSI DI ACCULTURAZIONE: IL RUOLO DEI SERVIZI EDUCATIVI E COMUNITARI NELL'INTEGRAZIONE DELLE SECONDE GENERAZIONI

*Relatore: Prof.ssa Nadia Rania*

*Correlatore: Prof.ssa Anna*

*Zunino*

*Candidato: Martina Venturini*

**ANNO ACCADEMICO 2025/2026**



# Indice

|                                                                                                                                                         |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Introduzione</b> .....                                                                                                                               | 1   |
| <b>Capitolo 1: Il multiculturalismo in Italia.</b> .....                                                                                                | 4   |
| 1.1 <i>L'Italia e le nuove forme familiari.</i> .....                                                                                                   | 4   |
| 1.2 <i>Il fenomeno migratorio: le caratteristiche, l'evoluzione e la normativa</i> .....                                                                | 11  |
| 1.3 <i>La globalizzazione in Italia: verso l'intercultura tra aperture e contraddizioni.</i>                                                            | 30  |
| <b>Capitolo 2: Il processo di costruzione identitaria e di acculturazione nelle seconde generazioni: le influenze socioculturali e familiari.</b> ..... | 41  |
| 2.1 <i>Chi sono le seconde generazioni?</i> .....                                                                                                       | 41  |
| 2.2 <i>Le strategie di acculturazione e di assimilazione: i modelli teorici.</i> .....                                                                  | 45  |
| 2.3 <i>La costruzione dell'identità nei giovani adolescenti.</i> .....                                                                                  | 58  |
| 2.4 <i>L'influenza del contesto sociale e familiare.</i> .....                                                                                          | 69  |
| <b>Capitolo 3: Vulnerabilità, appartenenza e riconoscimento nelle seconde generazioni.</b> .....                                                        | 77  |
| 3.1 <i>Le condizioni di vulnerabilità nelle seconde generazioni.</i> .....                                                                              | 77  |
| 3.2 <i>La povertà educativa: definizione e multidimensionalità.</i> .....                                                                               | 82  |
| 3.3 <i>I fattori di rischio e gli esiti della povertà educativa.</i> .....                                                                              | 89  |
| 3.4 <i>Il nodo della cittadinanza nelle seconde generazioni: tra appartenenza, esclusione e riconoscimento giuridico.</i> .....                         | 94  |
| <b>4     Capitolo 4: Le seconde generazioni nel sistema scolastico.</b> .....                                                                           | 99  |
| 4.1 <i>Le seconde generazioni e il diritto all'istruzione.</i> .....                                                                                    | 99  |
| 4.2 <i>Le diseguaglianze educative e strutturali: ostacoli e conseguenze.</i> .....                                                                     | 104 |

|          |                                                                                |            |
|----------|--------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 4.3      | <i>Le principali criticità nei percorsi educativi.</i>                         | 109        |
| <b>5</b> | <b>Capitolo 5: Il ruolo della scuola nei processi d'inclusione.</b>            | <b>120</b> |
| 5.1      | <i>Linee guida sull'istruzione in Italia.</i>                                  | 120        |
| 5.2      | <i>Le responsabilità istituzionali della scuola nei processi d'inclusione.</i> | 129        |
| 5.3      | <i>Approcci, strumenti e interventi educativi per l'inclusione.</i>            | 141        |
| 5.4      | <i>Il contesto scolastico europeo: un'analisi di confronto.</i>                | 154        |
|          | <b>Conclusioni</b>                                                             | <b>160</b> |
|          | <b>Riferimenti bibliografici</b>                                               | <b>164</b> |

## **Introduzione**

Nella stesura del presente elaborato si è implementato l'uso di strumenti di intelligenza artificiale, con il solo scopo di supportare il processo di scrittura; in particolare, l'intelligenza artificiale è stata impiegata per il solo uso di revisione linguistica e sintattica, al fine di migliorare la forma linguistica. Il contenuto e l'analisi critica di questo elaborato sono stati esclusivamente svolti dall'autrice, la quale si assume la piena responsabilità dei contenuti presenti nel seguente elaborato.

In Italia, i flussi migratori contemporanei hanno subito una trasformazione nella loro causalità, potendo definirli come fenomeni strutturali, ossia influenzati da fattori economici e politici che condizionano le scelte personali del migrante. Recentemente, nonostante le immigrazioni stiano subendo una leggera ma costante diminuzione nel territorio italiano, negli ultimi anni hanno comunque portato alla conseguente trasformazione del contesto socioculturale, sviluppandone una prospettiva multiculturale; ciò ha condotto la famiglia presente sul territorio nazionale a trasformarsi, abbracciando nuove tipologie familiari, tra cui quelle con background migratorio. Questo cambiamento ha avuto un forte impatto non solo sulla composizione dei nuclei familiari, ma anche sulle modalità d'interazione tra cittadini, stranieri e servizi territoriali. L'obiettivo di questo elaborato è comprendere quale sia realmente la situazione vissuta da queste famiglie sul territorio italiano, indagando più nello specifico il ruolo dei servizi educativi e comunitari nel processo di acculturazione dei membri della nuova forma di nucleo familiare; difatti, queste famiglie si ritrovano spesso e volentieri a confrontarsi con istituzioni che riflettono modelli culturali autoctoni e prevalenti, risultando delle volte inadeguati a cogliere e rispettare i bisogni di queste famiglie multietniche. L'oggetto di studio verte sulla

categoria delle seconde generazioni e a come i servizi scolastici, affiancati dalla comunità, affrontino la sfida, imposta dalla società multiculturale, nella promozione d'inclusione sociale, culturale e scolastica dei giovani con background migratorio. Il focus sulla scuola risulta necessario quando si parla di minori e adolescenti, poiché è una delle principali istituzioni educative che influenzano lo sviluppo dei processi di costruzione della propria identità, tramite il confronto, la relazione e la co-costruzione di significati e appartenenze tra i pari. Nel contesto scolastico contemporaneo vi è l'opportunità di costruire dinamiche relazionali interculturali tra i giovani, ed è necessario poter analizzare come quest'interazione influenzi positivamente o negativamente l'integrazione, il benessere e il percorso educativo delle seconde generazioni. Attraverso l'analisi di un'ampia letteratura che concerne il multiculturalismo in Italia, i fenomeni migratori e il ruolo del sistema scolastico, è possibile comprendere più specificatamente quali siano i bisogni e le problematicità che le seconde generazioni accusano nel vivere contemporaneamente tra due o più culture. L'analisi che ne consegue porta inevitabilmente ad approfondire quali siano i supporti e/o gli ostacoli che il sistema scolastico presenta, e di conseguenza a quali interventi si possono implementare per favorire e coltivare il benessere e l'integrazione dei ragazzi di seconda generazione.

Tenendo conto di questi presupposti, il seguente elaborato si struttura in cinque sezioni. Il primo capitolo è dedicato principalmente a definire e inquadrare il fenomeno migratorio in Italia e la sua evoluzione; avviando un'analisi sulle modalità tramite cui i flussi migratori hanno modificato la composizione del nucleo familiare tradizionale, si prosegue approfondendone le normative e la conseguente trasformazione della società da una prospettiva multiculturale a un'ottica interculturale. Nel secondo capitolo invece si affronta il tema delle seconde generazioni, approfondendo la loro definizione sociologica; successivamente si verrà a definire il quadro teorico rispetto i processi d'acculturazione

e la formazione identitaria nei giovani di seconda generazione, analizzando anche il ruolo dei contesti sociali e familiari nell'influenzare tali processi. Il terzo capitolo si incentra maggiormente sulle vulnerabilità vissute dalle seconde generazioni, con particolare attenzione alla povertà educativa e ai suoi effetti sul percorso scolastico dei giovani migranti. Inoltre, vengono analizzate le percezioni e le esperienze soggettive dei ragazzi stessi in riferimento al tema dell'acquisizione della cittadinanza italiana. Successivamente, il quarto capitolo è indirizzato ad analizzare il contesto scolastico italiano, evidenziando come, nonostante la promozione del diritto all'istruzione ai ragazzi con background migratorio, spesso vi siano ancora presenti disuguaglianze sociali e scolastiche; di conseguenza, nel capitolo verranno analizzate le criticità presenti nell'istituzione educativa e di come esse possano ostacolare il rendimento scolastico dei giovani stranieri. In conclusione, il quinto capitolo chiude l'elaborato attraverso l'analisi e l'approfondimento del ruolo scolastico nell'influenzare i processi d'integrazione degli alunni stranieri. Nello specifico, attraverso la presentazione di linee guida ministeriali, vengono analizzate le responsabilità e gli interventi educativi che la scuola adotta nei confronti degli alunni di seconda generazione, al fine di promuovere in essi processi d'integrazione sociale, culturale e scolastica. Infine, si presenta un confronto fra il contesto scolastico italiano e quello europeo, con lo scopo di osservare possibili differenze nella gestione e nella soddisfazione dei bisogni formativi dei ragazzi stranieri.

## **Capitolo 1: Il multiculturalismo in Italia.**

### *1.1 L'Italia e le nuove forme familiari.*

A partire dalla metà degli anni Settanta del secolo scorso vi fu, in Occidente, una lenta ma costante trasformazione sociale, culturale ed economica che portò a riformulare il modello familiare fino a quel momento più conosciuto: la famiglia nucleare (Gambini, 2007); con essa ci si riferisce al classico nucleo familiare costituito dai coniugi e dai loro figli, che un tempo era molto diffusa poiché il matrimonio era un traguardo fisso e indispensabile per definire il legame di coppia e i divorzi erano raramente contemplati (Gambini, 2007). La progressiva trasformazione della forma familiare moderna si ebbe a causa dei cambiamenti socioeconomici e culturali, che illustrerebbero il modello della seconda transizione demografica; esso infatti, secondo quanto riportato dagli autori Crisci et al.,(2019), “evidenzia come il graduale manifestarsi di rilevanti cambiamenti socioculturali, nel senso di una individualizzazione e di una secolarizzazione, abbia avuto una serie di ricadute nell’ambito delle famiglie: dalla riduzione della natalità al prolungamento della presenza dei giovani adulti nella casa dei genitori, dalla crescita dell’età al matrimonio alla maggiore diffusione dei single e degli scioglimenti delle coppie” (pp. 71-72). Difatti, la spiegazione a questo fenomeno è riconducibile al lento processo di riconquista dell’autonomia individuale a discapito dell’unione matrimoniale, assecondata dal graduale crollo dei tassi di fecondità e natalità, dall’inesorabile invecchiamento della popolazione italiana e dalle trasformazioni socioeconomiche che si sono stabilizzate grazie al processo di industrializzazione e all’ingresso nel

mondo del lavoro da parte delle donne (Gambini, 2007). La principale contrapposizione che si evince tra le due forme familiari (moderna e post-moderna) è il modello familiare assunto: da una parte, nel nucleo moderno si persegue l'ideale "male breadwinner", ovvero il modello patriarcale che evidenzia la netta distinzione dei ruoli coniugali in cui l'uomo è l'unica parte economicamente ricettiva e attiva mentre la donna è addetta esclusivamente ai lavori domestici e alla cura della prole; differentemente, nella famiglia post-moderna si assume il cosiddetto modello "dual-earner families" che, grazie all'emancipazione femminile nel mondo del lavoro, ha favorito per entrambi i coniugi la possibilità di lavorare e percepire un reddito, garantendo una ricontrattazione dei rispettivi ruoli nella coppia (Crisci et al., 2019). Da ciò si evince che i cambiamenti siano avvenuti non solo per motivi economici, ma che il processo abbia comportato trasformazioni nei sistemi culturali e valoriali degli individui, ora spinti a soddisfare i propri bisogni d'autorealizzazione e a guadagnarsi maggior libero arbitrio sulle scelte del proprio percorso di vita (Crisci et al., 2019). In particolare, l'affermazione dell'autonomia individuale prevale sui valori religiosi tradizionali, come il matrimonio (Gambini, 2007). La coppia si ridimensiona e viene definita coppia negoziale, in cui ciò che conta davvero " [...] è la qualità della relazione tra i partner [...], superando così il precedente modello fondato sulle convenienze sociali ed economiche, piuttosto che sull'investimento emotivo da parte dei partner." (Crisci et. al., 2019, p.79); questa centralità della dimensione affettiva nella coppia ha condotto ad una nuova legislazione sulle forme di regolamentazione della relazione, esposta dagli autori Crisci et al., (2019): la norma prevede una forma istituzionalizzata, caratterizzata dal matrimonio o dall'unione civile per le coppie omosessuali, ed una forma più flessibile, ovvero la convivenza di fatto, che garantisce diritti più limitati rispetto al matrimonio ma ne riconosce la validità giuridica. Ad

oggi la convivenza, come spiegano gli autori Crisci et al., (2019), risulta essere una soluzione adattiva in risposta al contesto di crisi del mercato del lavoro, differentemente dal matrimonio che prevederebbe una stabilità economica, ma che la giovane coppia non è ancora disposta ad affrontare a causa dell'incertezza verso il futuro e dell'ingente impegno economico che ne conseguirebbe. Inoltre, un'ulteriore causa della frammentazione delle forme familiari è dovuta al ritardo nell'acquisizione d'autonomia dei giovani adulti: essi, influenzati dalla crisi economica che ha colpito l'occupazione e alimentato la precarizzazione dei posti di lavoro (Crisci et al., 2019, p. 73) , non avviano una convivenza poiché prediligono rimanere ancora nella casa d'origine assieme ai genitori, sia per proseguire gli studi, a causa del prolungamento dei percorsi formativi, sia per attendere la stabilità economica necessaria per andare a convivere con il partner o singolarmente (Gambini, 2007). Nonostante la grande diffusione della possibilità di convivenza senza unione matrimoniale, i dati raccolti dagli autori (Crisci et al., 2019) suggeriscono che l'età dei giovani adulti che intendono uscire dalla casa d'origine è superiore ai trent'anni, evidenziando la difficoltà ed il ritardo di quest'ultimi nell'avviare un'indipendenza fuori casa. Una soluzione adattiva per questi casi di ritardo di transizione alla vita adulta è l'unione Lat, acronimo di Living Apart Together: essa è la modalità relazionale di coppia più popolare tra i giovani adulti in Italia, che vivono una relazione sentimentale stabile nonostante il partner viva in un'abitazione differente, e che sono in attesa di poter avere le risorse necessarie per uscire di casa e vivere insieme (Crisci et al., 2019); essa può precedere una futura convivenza o unione, oppure configurarsi come una modalità d'unione per coloro che risiedono in un'abitazione in modo autonomo (Crisci et al., 2019).

A causa di queste nuove condizioni sociali, il modello familiare in Europa occidentale muta a una pluralità di forme familiari post-moderne, che si sono stabilizzate progressivamente nei vari contesti nazionali. In Italia, la pluralizzazione della famiglia risulta procedere più lenta e contenuta rispetto ad altri Paesi europei, poiché ” [...] i cambiamenti avvengono perlopiù all’interno di un modello tradizionale di famiglia” (Gambini, 2007, p.43), piuttosto che nello sviluppo di nuove tipologie di famiglie. Nonostante ciò, la diffusione della famiglia nucleare in Italia tende a calare a causa della diffusione del fenomeno della separazione, della diminuzione delle nascite e dei matrimoni (Gambini, 2007). Al contempo, si sono sviluppate diverse forme di famiglia, tra cui le già citate libere unioni, che si contraddistinguono per la loro legittimità giuridica scaturita dalla convivenza di fatto e non dal matrimonio; esse sono più diffuse nelle regioni settentrionali e tra i giovani e, “dalla prima metà degli anni Novanta al 2016, le coppie che convivono ma non sono coniugate si sono quintuplicate dall’1,6% all’8,6% del totale delle coppie” (Crisci et al., 2019, p. 76). Dall’altra parte ci sono le relazioni Lat, forme di legami stabili e riconosciuti anche dall’esterno, nonostante non vi sia una convivenza effettiva. Dalle ricerche esposte dagli autori Crisci et al. (2019), risulta che le relazioni Lat in Italia, a partire dagli anni duemila, fossero instaurate da almeno un quarto dei giovani under venticinque e dal 40% di coloro tra i venticinque e i trentaquattro anni d’età; un dato interessante che emerge dalle stime effettuate riguardo la diffusione delle coppie Lat, è la tendenza a incrementarsi, oltre che nell’età media dei giovani adulti, anche nella fase di vita della vecchiaia (Crisci et al., 2019): questa stima può essere interpretata dalla diffusione di coppie che, in seguito ad un possibile divorzio o separazione, prediligono mantenere un’autonomia individuale e abitativa pur avendo instaurato un rapporto di coppia. Successivamente, vi sono le famiglie

monogenitoriali, composte da un solo genitore con un figlio a carico: se precedentemente questa forma di famiglia era poco diffusa, o comunque era perlopiù nata da una vedovanza, ad oggi è un modello ben diffuso a causa dell'elevato numero di separazioni e/o procreazioni al di fuori del matrimonio (Gambini, 2007); allo stesso modo, se in passato vi era la diffusione di famiglie ricomposte in seguito ad un fenomeno di vedovanza, ad oggi la famiglia ricomposta è connessa perlopiù al fenomeno del divorzio, ed è caratterizzata da figli nati da un precedente matrimonio (Gambini 2007). È importante osservare come i cambiamenti sociali e culturali a partire dagli anni Settanta del Novecento abbiano favorito la diffusione di modelli di famiglia che precedentemente erano rari e causati da fenomeni del tutto diversi da quelli che conosciamo ora, come ad esempio il divorzio. L'indagine condotta dall'Istat nel 2024 circa le famiglie ricostituite in Italia afferma che il 16,1% degli uomini e il 15,1% delle donne sono stati sposati in passato, e che tale dato percentuale cresce progressivamente all'aumentare dell'età anagrafica dei nubendi (ISTAT, 2026). Infine, gli autori Crisci et al., (2019) evidenziano la complessità di questa tipologia di famiglia, poiché i figli spesso condividono più figure genitoriali, ciò a causa dei nuovi nuclei familiari che si vanno a formare nel tempo conseguente al divorzio della famiglia originaria; nonostante sia una condivisione genitoriale non paritaria, è importante che non si creino rapporti conflittuali o sostitutivi dei genitori originari, ma che si garantisca un processo di integrazione e di "una serena convivenza tra genitori legali e nuovi partner nell'assunzione di responsabilità genitoriali condivise" (p.82).

Una forma familiare che ha preso piede a partire dagli anni Settanta del secolo scorso, ma in maggior modo in seguito agli anni duemila, è la famiglia straniera. La diffusione di tale nucleo familiare è dovuta al progressivo consolidamento dell'immigrazione in

Italia, che nel tempo si è espansa sempre più e conseguentemente ad essa anche la propagazione della coppia e famiglia straniera (Gambini, 2007). Gli autori Crisci et al. (2019) riferiscono un'elevata eterogeneità degli stranieri nel Paese italiano: nonostante essi abbiano varie provenienze, i modelli familiari con almeno un componente straniero più diffusi sono sia quelli costituiti da famiglie senza un nucleo, di cui vi è una sola persona, e sia da coppie con figli; nel complesso tuttavia, in riferimento ai dati emersi dal Censimento ISTAT dell'anno 2021, una famiglia su dieci in Italia presenta almeno un membro straniero al suo interno (rappresentando il 10% del totale delle famiglie sul territorio italiano), e la tipologia familiare prevalente risulterebbe essere quella mononucleare, rappresentando il 38% del totale delle famiglie con almeno un componente straniero (ISTAT, 2024). Tramite uno studio comparativo tra le famiglie straniere e quelle italiane, si evince che le prime siano più estese e complesse nella composizione nucleare rispetto alle italiane e, in relazione ad una maggiore stabilità e fecondità, che le coppie con figli siano più diffuse nelle famiglie con almeno un membro straniero rispetto a quelle costituite da componenti tutti italiani (36,4 % e 33,7% rispettivamente) (Crisci et al., 2019, p.84). Inoltre, esistono diversi modelli familiari stranieri sul territorio italiano: le coppie straniere e miste, la famiglia immigrata e la famiglia multietnica. Le coppie interamente straniere sul territorio risultano ammontare a un milione e 800mila unità, rappresentando così circa il 72% delle famiglie con almeno un componente straniero (ISTAT, 2024). Di questa percentuale il 53% è unipersonale, mentre il 20,3% è composto da famiglie straniere con quattro o più membri; al contrario le famiglie miste, costituite da almeno un membro autoctono e uno straniero, rappresentano il 28,3% del totale, di cui il 45,1% costituite da quattro o più componenti (ISTAT, 2024). Questi dati statistici potrebbero suggerire una differenza tra le famiglie interamente straniere e quelle

miste, non solo per quanto concerne la composizione nucleare ma anche per le modalità d'integrazione avvenute: se da una parte le famiglie unipersonali sono perlopiù costituite da membri unicamente stranieri, dall'altra le famiglie miste risultano essere spesso più numerose, avanzando l'ipotesi per cui possano aver sperimentato forme d'integrazione più accentuate e che vi possa essere un processo migratorio ancora in assestamento per quanto concerne le coppie interamente straniere. Per quanto concerne il dato di confronto delle coppie miste in cui l'uomo è il membro straniero, nonostante sia in aumento, è risultato essere un valore meno diffuso rispetto alla coppia mista in cui la donna è straniera. Ciò che emerge dagli studi condotti è che le differenze nelle coppie miste sono influenzate dalla cittadinanza posseduta; infatti, coloro che migrano da paesi a sviluppo avanzato si caratterizzano per una maggiore propensione a categorizzarsi in coppie miste, diversamente dai migranti asiatici e mediorientali che prediligono le coppie costituite dalla medesima origine (Crisci et al., 2019). Infine, un dato interessante per quanto concerne le coppie miste è quello che considera congiuntamente il livello di istruzione, il sesso e la nazionalità dei membri. Ciò che è esposto nel lavoro di Crisci et al., (2019) è un confronto tra le coppie italiane, straniere e miste avendo come dimensione di riferimento il livello di istruzione dei membri: si è osservato come, nonostante la condizione d'occupazione critica della donna straniera, il livello di istruzione posseduto sia relativamente superiore rispetto al partner maschile, sia esso italiano o straniero. Quest'osservazione comporta una riflessione sul livello d'istruzione nelle coppie miste che, in confronto alle coppie autoctone, risulta essere squilibrato fra i membri stessi ed evidenzia una contrapposizione con i dati occupazionali degli stranieri, specialmente in riferimento alla donna. Nell'ambito della classificazione dei modelli familiari, una particolare attenzione è rivolta alla

famiglia immigrata e a quella multietnica: per quanto concerne la prima, ci si riferisce al nucleo familiare (con o senza figli) che si differenzia dalla tipologia di famiglia nucleare poiché i membri vivono in un paese diverso rispetto al loro paese di origine; essa ha il compito di dover mantenere un buon scambio culturale tra i propri costumi e quelli del paese d'immigrazione (Gambini, 2007), ma non sempre ciò risulta facile o interamente realizzabile. La famiglia multietnica invece è caratterizzata dall'unione, spesso matrimoniale, di due partner appartenenti a due etnie differenti (Gambini, 2007); questa tipologia è assai diffusa e complessa poiché ha il doppio compito di mediare non solo i diversi valori e significati che i due partner hanno acquisito e interiorizzato dalle proprie famiglie d'origine, ma ha anche il dovere di mediare tra due culture diverse, il che risulta essere ancora più complesso e delicato (Gambini, 2007).

A seguito delle trasformazioni sociali e familiari finora analizzate, per poter ottenere un quadro completo e aggiornato del tema del multiculturalismo nel territorio italiano, è necessario approfondire ulteriormente il fenomeno migratorio, esaminandone la diffusione, le caratteristiche della popolazione immigrata e le norme di tutela vigenti in Italia.

### *1.2 Il fenomeno migratorio: le caratteristiche, l'evoluzione e la normativa.*

La migrazione è da sempre un processo ricorrente nella storia dell'umanità, quest'ultima caratterizzata da continui spostamenti, colonizzazioni e diaspore; le motivazioni sono sempre state assai varie, ma fin dalla Preistoria l'uomo era spinto a nomadismo per la ricerca di cibo e di risorse necessarie alla sopravvivenza (Ambrosini, 2020): nello sviluppo del genere umano, la migrazione può dunque essere descritta come una forma di mobilità territoriale di quest'ultimo, ovvero una dinamicità che evidenzia lo spostamento geografico dell'uomo, caratterizzata da

differenti livelli d'intensità e di impegno da parte dell'individuo stesso (Ambrosini, 2020). È importante sottolineare, come sostiene Ambrosini (2020), che le migrazioni sono processi e sistemi di relazione: sono dinamiche e modificabili nel tempo e, al tempo stesso, coinvolgono diversi attori sociali e istituzioni. La dinamica relazionale che caratterizza le migrazioni comprende un'incessante interazione fra il paese d'origine, il migrante e il paese ricevente (Ambrosini, 2020): ognuno di questi attori ha un ruolo che inevitabilmente influenza la relazione e il processo migratorio nel complesso; ad esempio, la società d'origine ha il ruolo di poter fornire le condizioni e le opportunità necessarie all'espatrio (Ambrosini, 2020) e, nel caso essa abbia politiche poco favorevoli alla mobilitazione, questo può causare una difficoltà per il migrante a lasciare il proprio paese in tempi utili; d'altro canto, una società ricevente poco disposta ad accogliere stranieri può comprometterne l'ingresso e creare numerose difficoltà circa l'inclusione nel nuovo territorio.

Ad oggi, si prospetta complesso fornire una definizione universale e precisa di chi sia il migrante, ciò a causa di un'elevata eterogeneità dei processi migratori (Ambrosini, 2020): difatti, come sostengono le autrici Kuprianova e Kuprianova (2024), i fenomeni migratori si differenziano per le motivazioni che spingono gli individui a mobilitarsi, per la loro volontà e per la loro disponibilità di risorse; in questo senso, colui che si sposta potrebbe essere un migrante in cerca di un'opportunità lavorativa o di un maggior benessere socio-economico, oppure potrebbe trattarsi di una persona che fugge dal proprio paese in guerra. La differenza tra le due categorie è perlopiù relativa alle risorse disponibili e la volontà nel cambiare le proprie condizioni di vita, oltre che il proprio territorio: difatti spesso, chi sceglie di partire autonomamente esercitando la propria volontà, ha le risorse necessarie per impegnarsi a cambiare il proprio stile di vita, avendo come obiettivo quello di

stabilizzarsi nel nuovo territorio e saper sfruttare ogni opportunità di crescita. Colui che invece non ha la possibilità di esprimere la propria volontà a causa di eventi esterni come conflitti bellici o persecuzioni, non ha il tempo e le risorse necessarie per affrontare le difficoltà che la migrazione e il nuovo territorio gli presentano; ciò comporta maggiori criticità per quanto concerne la capacità di ambientarsi e integrarsi nella nuova società (Kuprianova & Kuprianova, 2024). Tramite questa osservazione, si può dedurre che non tutti i processi migratori siano uguali fra loro, e che ognuno di questi porti con sé ostacoli, pregiudizi e vissuti differenti per ogni individuo. In riferimento a ciò, sono state costruite e definite varie categorie di “nomadi”, a seconda delle loro risorse e dalla tipologia di migrazione considerata. Gli autori Douglas et al., (2019) hanno evidenziato l'importanza di saper definire e distinguere le diverse categorie di mobilità umana, poiché il termine migrante è risultato essere eterogeneo e senza un consenso universale sul suo significato e utilizzo. Secondo gli autori è necessario saper definire e riconoscere il migrante nei suoi vari aspetti, al fine di comprendere al meglio le comunità e i loro pattern, sapendo lavorare su dati reali e evitando di raccoglierne errati o contraddittori (Douglas et al., 2019); inoltre essi sostengono che, per effettuare un intervento efficace per coloro che entrano a contatto con il nuovo paese, è necessario comprendere chiaramente il termine migrante e le tipologie che ne conseguono, affinché l'intervento possa essere ben mirato e adatto ad ogni esigenza e caratteristica del gruppo analizzato (Douglas et al., 2019). Infine, evidenziano differenze esistenti fra gli stessi, che sono inquadrare perlopiù nel paese di provenienza, nelle motivazioni che li spingono al nomadismo o ancora nei livelli d'istruzione e negli status socioeconomici, facendo luce nuovamente sulla necessità di fornire una chiara distinzione e definizione dei soggetti interessati, enfatizzandone l'eterogeneità (Douglas et al., 2019). Avendo a mente ciò, gli autori Douglas et al.,

(2019) rilevano l'esistenza di numerose divisioni di migranti, che suddividono in quattro macro categorie: coloro che si insediano o emigrano a lungo termine e, in opposizione, coloro che prevedono un trasferimento a breve termine; i migranti per lavoro, alcuni dei quali ottengono un accordo contrattuale che regola il loro ingresso nel paese ospitante a un periodo limitato, preferendolo a forme più stabili d'insediamento (Ambrosini, 2020); infine vi sono i nomadi migratori, così denominati dalle autrici Kuprianova e Kuprianova (2024) per riferirsi a migranti che sono intenzionati a spostare nuovamente la loro residenza, anche per più paesi differenti. Riferendosi al tema dell'occupazione, Ambrosini (2020) evidenzia che, nell'attuale panorama delle migrazioni per lavoro, vi è un quadro complesso e prevalentemente in crisi: ciò perché gli uomini stranieri vengono impiegati in occupazioni poco ambite e non lineari con i loro titoli di studio pregressi e le loro competenze professionali acquisite, esponendoli così ad una vita precaria e poco tutelata. Ancora più precaria e discriminata è la figura della donna migrante lavoratrice, la quale giunge nel nuovo paese per principalmente impieghi di servizi e cura della persona, ma senza che vi possa essere un miglioramento di posizione lavorativa e senza che vengano correttamente riconosciuti i titoli di studio ottenuti (Ambrosini, 2020). Un fenomeno migratorio ancora poco conosciuto in Italia ma lentamente in crescita nei Paesi extraeuropei è quello della *skilled migration*, ovvero l'immigrazione di stranieri qualificati (Ambrosini, 2020). Tenzialmente, le posizioni lavorative occupate appartengono all'ambito sanitario, con un'alta diffusione di personale medico e infermieristico (Ambrosini, 2020). Questo trasferimento di lavoratori migranti potrebbe risultare una risorsa positiva nel contesto economico dei Paesi ospitanti, specialmente in Italia, poiché essi potrebbero favorire un aumento di capitale umano e attenuare il progressivo invecchiamento della popolazione e la conseguente

riduzione della forza-lavoro presente sul territorio, sostituendo così il personale sanitario che andrà in pensione (Ambrosini, 2020).

Il fenomeno migratorio è altresì composto dalla categoria di migranti forzati, costituita da tre tipologie di individui (Ambrosini, 2020): i rifugiati, che per fondato timore di persecuzione e minacce alla propria incolumità si mobilitano per fuggire dal proprio paese d'origine e sono protetti dalla Convenzione di Ginevra del 1951; i richiedenti d'asilo, che si differenziano dai primi poiché anch'essi fuggono e cercano protezione alle frontiere, ma non sempre riescono a provare di essere vittime di forme di persecuzione e ciò li rende una categoria più complessa da proteggere in riferimento ai criteri della Convenzione di Ginevra (Ambrosini, 2020). Ad essi Ambrosini (2020) cita una terza tipologia di migranti, ovvero coloro che sono costretti ad abbandonare il proprio paese d'origine per fuggire dalle catastrofi naturali, divenendo così sfollati e in cerca di protezione. Per questi migranti, e in generale, a partire dagli anni Settanta in poi è diventato sempre più difficile poter entrare nei paesi a sviluppo avanzato; difatti, a causa dell'elevato flusso migratorio e dell'avvenimento di spiacevoli episodi come ad esempio l'attentato dell'11 settembre del 2001 (Ambrosini, 2020), i Paesi occidentali hanno reagito aggravando ulteriormente la selettività dei criteri di accesso, causando così elevate restrizioni nei confronti delle misure d'accoglienza per la sicurezza nazionale (Ambrosini, 2020). L'autore Ambrosini (2020) evidenzia l'interesse e l'obiettivo dei Paesi europei nel voler trasmettere ai propri cittadini la certezza di saper controllare i confini nazionali affinché essi si sentano protetti e ascoltati dallo Stato, garantendo sicurezza e fiducia tramite la sorveglianza alle frontiere e il rafforzamento del presidio dei confini stessi. In risposta all'inasprimento dei criteri, si è diffusa la categoria di migrante irregolare, o altresì denominato illegale (Ambrosini, 2020); quest'ultimo termine risulta essere però in disuso perché potrebbe

presentarsi come una connotazione penale, con il rischio di identificare la persona con la sua condizione giuridica, causando una disumanizzazione (Douglas et al., 2019). La condizione del migrante, il cui soggiorno irregolare è definito come “la presenza sul territorio di uno Stato membro di un cittadino di un paese terzo che non soddisfa, o non soddisfa più le condizioni di ingresso stabilite dall’accordo Schengen o altre condizioni per l’ingresso, il soggiorno o la residenza in quello Stato membro” (Ambrosini, 2020, p. 227), è il risultato derivante dall’attività di regolazione condotta dai paesi ospitanti (Ambrosini, 2020): difatti, le categorie in cui un migrante viene etichettato come regolare o non, non costituiscono condizioni naturali o immutabili dell’individuo stesso, ma sono determinate dalle varie dinamiche di regolamentazione dei flussi adottate. In Italia, ma anche nei paesi europei, sono state periodicamente adottate le sanatorie, interventi dello Stato che regolano il fenomeno migratorio irregolare: ad esempio colui che precedentemente si presentava come irregolare a causa della scadenza di un permesso di lavoro, attraverso la sanatoria ha la possibilità di regolamentarsi senza che vi sia l’espulsione forzata (Ambrosini, 2020). Quest’intervento spiega il concetto per cui la regolarità di un migrante è soggetta ai dispositivi di regolazione del flusso migratorio adottati dal paese ospitante (Ambrosini, 2020). L’irregolarità può essere riferita a più aspetti, ad esempio all’ingresso, al suo soggiorno, all’autorizzazione al lavoro e alla natura dell’occupazione; infine concerne anche la documentazione posseduta dal migrante (Ambrosini, 2020, p.227). Risulta importante sottolineare che tutti questi aspetti possono incrociarsi fra loro, formando così un’eterogeneità di immigrazioni irregolari e di conseguenza a trattamenti diversi per ogni caso (Ambrosini, 2020).

In merito ai migranti a breve o a lungo termine si adottano pratiche e definizioni diverse, poiché ciò che li differenzia è il periodo di residenza nel territorio ospitante:

se da una parte il breve periodo si riferisce ad una stabilizzazione di almeno tre mesi ma inferiore ad un anno (ad eccezione di visite per turismo, impiego o salute), dall'altra per lungo periodo s'intende una residenza di almeno un anno, il che comporta che la residenza diventi abituale in quel nuovo territorio (Douglas et al., 2019). Per quanto concerne l'obiettivo del seguente elaborato, ovvero analizzare l'esperienza migratoria in Italia, con particolare riferimento ai figli di seconda generazione e al ruolo dei servizi scolastici nel loro processo d'inclusione, è necessario mantenere il focus sulla migrazione a lungo termine; in riferimento a ciò, Ambrosini (2020) riporta la definizione di immigrato internazionale delle Nazioni Unite, indicandolo come “una persona che si è spostata in un paese diverso da quello di residenza abituale e che vive in quel paese da più di un anno” (p. 17). In questo caso, per definirlo un trasferimento a lungo termine è necessario che la permanenza minima di soggiorno sia di almeno dodici mesi, che il Paese di destinazione sia diverso da quello precedentemente abitato e che lo spostamento comporti un attraversamento di almeno un confine nazionale (Ambrosini, 2020). La definizione di immigrato internazionale non tiene conto delle diverse sfaccettature del fenomeno migratorio; per citarne un esempio, Ambrosini (2020) sottolinea la difficoltà nel definire le seconde generazioni, ovvero i figli nati da genitori stranieri che possono essere nati nel paese ospitante, ma che spesso non vengono riconosciuti come italiani a causa del loro background familiare. È importante evidenziare i limiti di tale definizione che non riesce a cogliere interamente la grande varietà e complessità dei fenomeni migratori, generando difficoltà nell'individuare e classificare correttamente le diverse categorie di migranti.

È possibile quindi definire l'evento migratorio come un processo strutturale, ovvero spinto da forze esterne che soverchiano le proprie scelte individuali

(Ambrosini, 2020); a tal proposito gli studi demografici hanno evidenziato determinanti differenti nella migrazione in riferimento a periodi storici: difatti, le migrazioni risalenti al periodo dello sviluppo industriale sono state determinate perlopiù da fattori d'attrazione, altresì nominati pull factors (Ambrosini, 2020). Questa tipologia di fattore causale è caratterizzata dall'interesse positivo del migrante nei confronti del Paese di destinazione, spinto dall'attrazione per le società economiche più sviluppate. In opposizione, i demografi hanno evidenziato che le migrazioni contemporanee sono attivate da fattori di spinta, ovvero push factors: in questo caso il migrante fugge dal proprio paese d'origine a causa di fattori strutturali ed espulsivi, spesso obbligandolo a partire senza disporre di risorse o opportunità lavorative sicure nel paese di destinazione (Ambrosini, 2020). Considerando questa cornice teorica, si potrebbe evincere che i migranti siano motivati a spostarsi dalla propria nazione ad un'altra per motivi perlopiù strutturali, ovvero relativi a condizioni sociali, economiche e politiche. Se da una parte l'individuo è costretto a lasciare il proprio paese per le condizioni sociali vissute, dall'altra valuta le opportunità di crescita e di benessere nel Paese ospitante, e questo comporta una scelta condizionata dall'unione dell'influenza del contesto circostante e dalle aspettative del migrante. Accanto a questa visione vi è una prospettiva teorica che, sostenendo anch'essa la definizione di migrazione come processo strutturale, attribuisce ai bisogni della società ricevente un ruolo centrale nella determinazione dei flussi migratori (Ambrosini, 2020); difatti l'autore Ambrosini (2020) sottolinea l'interesse dei migranti a giungere nei Paesi occidentali al fine di rispondere alle domande di lavoro povero presenti sul territorio ospitante. Ciò che questa teoria evidenzia è la necessità da parte della società ricevente di ottenere un maggior numero di posizioni occupate nel mercato del lavoro secondario, il quale si differenzia dal primario per posti di

lavoro precari, poco retribuiti e insufficientemente tutelati (Ambrosini, 2020). A causa di queste occupazioni poco ricercate dalla popolazione autoctona (con riferimento a lavori d'edilizia, di manodopera agricola e a lavori domestici), vi è l'esigenza da parte del sistema economico ricevente di manodopera immigrata; essi infatti, insieme alle categorie di donne lavoratrici con famiglia e studenti alla ricerca di part-time, si prestano a voler lavorare nel mercato del lavoro secondario per necessità di avere un'occupazione, anche temporanea, e accumulare così risorse al fine di migliorare le proprie condizioni di vita precarie, anche in previsione di un eventuale ricongiungimento familiare nel paese d'origine (Ambrosini, 2020). Tramite questa visione si può dedurre l'importanza dell'immigrazione per lo sviluppo economico e sociale dello Stato ricevente, ciò poiché i migranti, a differenza dei lavoratori autoctoni, sono “caratterizzati da un estremo ascetismo nella dedizione al lavoro e nella frugalità dei consumi, oltre che disposti a sobbarcarsi i lavori poveri e faticosi del mercato del lavoro secondario” (Ambrosini, 2020, p. 47).

Spostando il focus al contesto italiano, il fenomeno migratorio ha contribuito significativamente all'evoluzione e al cambiamento demografico della popolazione italiana negli ultimi cinquant'anni, in particolar modo a partire dagli anni Duemila (Zanfrini & Pasini, 2025). Nonostante il conseguente rallentamento dei flussi d'ingresso nel tempo, per cause economiche e per le nuove direttive stringenti (Zanfrini & Pasini, 2025), “ al 1° gennaio del 2025 la popolazione residente di cittadinanza straniera è composta da 5 milioni e 422mila unità, [...] con un'incidenza sulla popolazione totale del 9,2% ( ISTAT, 2025a, p.3); in materia di cittadinanza, i dati Istat (2025) risalenti all'anno 2024 indicano che la popolazione straniera che ha acquisito la cittadinanza italiana sia di ben 217mila unità, suggerendo un dato in crescita rispetto l'anno precedente, che risultava essere meno di 214mila unità. Ciò

che risulta interessante è l'impatto della presenza degli stranieri sul territorio nazionale nei confronti della struttura demografica della popolazione autoctona: difatti, gli autori Zanfrini e Pasini (2025) evidenziano che con la diminuzione del numero di ingressi si è incrementato il processo d'invecchiamento demografico della popolazione residente in Italia, dinamica che risulta essere persistente già a partire dal 2014; da ciò ne consegue che, in opposizione al calo della popolazione residente e al suo inesorabile processo d'invecchiamento, la migrazione compensa in parte questa dinamica naturale negativa (ISTAT, 2025a). La dimensione compensativa del fenomeno migratorio è ulteriormente evidenziata nell'ambito dei flussi migratori: difatti, mentre l'immigrazione straniera presenta un andamento tendenzialmente positivo, l'emigrazione dei cittadini italiani registra un aumento di espatri che non sono compensati da analoghi rimpatri; "il risultato è un guadagno di popolazione di cittadinanza straniera (+ 347mila) e una perdita di cittadini italiani (-103mila)" (ISTAT, 2025, p.8). Un altro dato allarmante della struttura demografica nazionale riportato dall'ISTAT (2025a) è il calo della fecondità, stimata in 1,18 figli per donna, rappresentando così il minimo storico: il numero di nascite in costante diminuzione (370mila nel 2024, -2,6% dall'anno precedente) e l'aumento dell'età media al parto (pari a 32,6 anni nel 2024, + 0,1 in decimi di anno rispetto all'anno precedente) impattano inevitabilmente il tasso di fecondità; anche i parti di donne straniere risultano essere in calo: negli ultimi cinque anni il valore è diminuito del 4,8% e parallelamente si è innalzata rapidamente l'età media al parto delle donne straniere rispetto le italiane, impattando così sempre meno sul totale registrato (Zanfrini & Pasini, 2025). In questo specifico caso, gli autori Zanfrini e Pasini (2025), riportando i dati statistici riguardanti il calo delle nascite di stranieri nel Paese dal 2012 in poi, evidenziano come i comportamenti riproduttivi della popolazione immigrata e il calo

di fecondità tendano ad allinearsi ai medesimi della popolazione autoctona; ciò suggerisce come il contributo della popolazione straniera, pur incidendo positivamente sul piano demografico, non risulta sufficiente a compensare il trend fortemente negativo del saldo naturale nazionale, ovvero la differenza tra le nascite e i decessi registrati, pari a -281mila unità nel 2024 (ISTAT, 2025). Gli autori Zanfrini e Pasini (2025), nel 30esimo rapporto sulle migrazioni, presentano i dati statici occupazionali di migranti e italiani, confrontandoli per luogo di nascita, professione e genere; ciò che emergono sono le percentuali delle tipologie di occupazioni differenti tra i due gruppi confrontati. Difatti, coloro nati all'estero presentano una percentuale pari a 24,1% di lavoratori occupati in professioni non qualificate, dato decisamente più diffuso rispetto al 7,9% degli italiani nella medesima categoria (Zanfrini & Pasini, 2025). Nonostante un lieve miglioramento della popolazione immigrata nelle condizioni occupazionali del contesto italiano, la distribuzione riportata nel lavoro di Zanfrini e Pasini (2025) evidenzia la rilevante incidenza che fattori come il luogo d'origine hanno sulle opportunità lavorative. Ciò è perlopiù coerente con la domanda di lavoro espressa dalla società ricevente, che necessita di rafforzare la dimensione occupazionale costituita da poca o nulla qualificazione; infatti, la distribuzione delle occupazioni tra i migranti in Italia risulta essere perlopiù prevalente in lavori agricoli, seguiti dal lavoro di assistenza domiciliare o sanitaria, nel campo dell'edilizia o, personale nei servizi di ristorazione (Zanfrini & Pasini, 2025). Per quanto concerne invece l'ambito scolastico, Zanfrini e Pasini (2025) ne riassumono i dati statistici relativi agli alunni con background migratorio, includendo nel report sia prime che seconde generazioni. Tenendo in considerazione l'ultimo trentennio del contesto scolastico italiano, si evince un quadro complessivamente crescente della presenza di studenti stranieri, nonostante vi siano state fasi di crescita

esponenziali e successive fasi di stallo e oscillatorie (Zanfrini & Pasini, 2025). La distribuzione nei vari livelli d'istruzione degli alunni con background migratorio è risultata essere similmente omogenea negli ultimi trent'anni, fatta eccezione per la scuola primaria e quella secondaria di secondo grado: difatti, tra l'anno scolastico del 1992/93 e quello del 2022/23, nella scuola primaria, vi è una riduzione di circa 10 punti percentuali rispetto al totale degli alunni stranieri iscritti al sistema scolastico e, contemporaneamente, è stato registrato un aumento di altrettanti 10 punti al livello della secondaria di secondo grado (Zanfrini & Pasini, 2025). Una possibile spiegazione a questi dati può essere in parte ricondotta alla crescita delle seconde generazioni, figli di migranti giunti in Italia a cavallo degli anni Novanta e Duemila, che hanno avuto la possibilità di proseguire nell'istruzione e raggiungere così livelli scolastici alti, come la scuola secondaria di secondo grado. Un ulteriore aspetto del contesto scolastico nell'ultimo trentennio risulta essere l'andamento dell'incidenza in percentuale degli alunni con cittadinanza straniera: si è osservato che la distribuzione della popolazione considerata, ovvero il numero di alunni stranieri nelle scuole italiane, abbia avuto un incremento significativo e, al contempo, una diminuzione di scuole senza allievi con background migratorio (Zanfrini & Pasini, 2025). Ciò significa che nel territorio italiano vi sono sempre meno scuole senza alcuna presenza straniera all'interno: dall'a.s. 2002/03 in cui la percentuale era di 43,1%, all' a.s. 2022/23 con percentuale pari a 15,5% (Zanfrini & Pasini, 2025). Al lato opposto, negli ultimi vent'anni, è avvenuta una crescita nella distribuzione di alunni stranieri nelle scuole (inferiore al 30%) pari a 76,6% nell'a.s. 2022/23, in netto contrasto con i dati percentuali del 2002/03 pari a 56,9% (Zanfrini & Pasini, 2025). Inoltre, dal lavoro di Zanfrini e Pasini (2025) si può evincere che, all'interno dello stesso anno scolastico, emergono marcate differenze tra le diverse categorie: ad esempio, nell' a.s. 2022/23

si può osservare un netto contrasto tra la categoria concernente nessuna presenza di alunni stranieri e quella con presenza minore al 30% (15,5 % e 76,6% rispettivamente), mentre nell'a.s. 2002/03 si può constatare un maggior equilibrio fra le due categorie sopracitate. Questo confronto esplicita un cambiamento importante che è avvenuto negli ultimi anni nel contesto scolastico, ovvero il passaggio da scuole omogenee a scuole con alta concentrazione di alunni stranieri nella fascia < 30%. Ad oggi vi è preoccupazione per quei contesti in cui vi è un'alta quota di alunni con background migratorio poiché potrebbero coesistere disuguaglianze nella distribuzione delle classi e presenza di fattori di svantaggio, relativi al background degli alunni o alle caratteristiche professionali dei docenti (Zanfrini & Pasini, 2025). Un fenomeno importante, che il seguente elaborato tratterà più approfonditamente nel capitolo ad esso dedicato, è quello relativo alla dispersione scolastica degli alunni con background migratorio, caratterizzata dall'abbandono degli studi in età precoce, dal ritardo scolastico e dalle disuguaglianze implicite che conducono lo studente a non concludere adeguatamente gli studi. In particolar modo, gli autori Zanfrini e Pasini (2025) sottolineano le difficoltà che i MSNA, minori stranieri non accompagnati, incontrano nel loro percorso scolastico: solo il 21% del totale ha avuto accesso al sistema scolastico italiano, il 55% invece frequenta unicamente un corso di alfabetizzazione di lingua italiana, contesto privo di alunni autoctoni e destinato unicamente a individui migranti, il quale fornisce una semplice certificazione della competenza linguistica ma non un titolo di studio; di questo totale, il 6% è la quota di MSNA che risultano essere fuori da qualsiasi contesto formativo, inasprendo ulteriormente la loro condizione di vulnerabilità. (Zanfrini & Pasini, 2025).

Infine, un aspetto importante da tenere in considerazione è il tema della sanità della popolazione migrante. In Italia, vige il sistema di sorveglianza nazionale PASSI

(Progressi delle Aziende Sanitarie per la Salute in Italia) che ha lo scopo di monitorare la salute della popolazione adulta sul territorio nazionale, specificatamente la fascia fra i 18 e i 69 anni (Zanfrini & Pasini, 2025). Tramite questo strumento si ha la possibilità di osservare e confrontare i dati sanitari fra autoctoni e stranieri, rilevando differenze su più ambiti: difatti, Zanfrini e Pasini (2025), riportano che i migranti risultano essere più propositivi sul tema della propria salute e ad avere meno sintomi depressivi, evidenziando inoltre che le ospedalizzazioni siano diminuite per la maggior parte degli stranieri, ad eccezione della popolazione ucraina nel periodo dell'invasione russa nel loro Paese d'origine, risalente all'anno 2022. Nonostante i dati perlopiù positivi, Zanfrini e Pasini ricordano che nella raccolta dei dati statistici le categorie di migranti irregolari non sussistono a causa della loro possibile inaccessibilità ai servizi sanitari, rendendo difficile conoscere i dati sanitari di tutta la popolazione straniera (2025). Un aspetto inscindibile alla salute, specie della popolazione straniera, è la condizione socioeconomica vissuta: Zanfrini e Pasini (2025) infatti tendono a specificare che, una condizione di povertà economica o di svantaggio sociale, possono essere possibili fattori d'impatto sulla salute fisica e mentale dell'individuo. Ciò che gli autori Douglas et al. (2019) suggeriscono è l'intervento diretto dello Stato ospitante sulla sanità tramite un approccio multisettoriale, poiché la sanità dei migranti non è un'esclusiva degli operatori sanitari ma è necessario si sviluppi una collaborazione tra i diversi ambiti come il lavoro, la protezione e i servizi sociali, poiché anch'essi concorrono alla costruzione e all'influenza del benessere sociale e individuale. Del medesimo parere risultano essere Zanfrini e Pasini (2025), che suggeriscono attività di promozione alla salute tramite il coinvolgimento di attori esterni alla sanità pubblica, come ad esempio i familiari, la scuola e l'attivazione di reti sociali. Tale osservazione promuove una riflessione circa

l'importanza delle condizioni socioeconomiche, che risultano essere fattori di rischio per la salute di entrambe le popolazioni, sia autoctona che straniera (Zanfrini & Pasini, 2025); in riferimento a ciò, gli autori sottolineano la necessità di rinnovare i programmi istituzionali e le politiche rivolte agli immigrati, affinché vengano adottati nuovi modelli di inclusione sociale e di tutela dei diritti sociali, per favorire condizioni di vita migliori (Zanfrini & Pasini, 2025). Inoltre, la salute dei migranti risulta essere varia e critica: spaziando dalla sfera riproduttiva e materna delle donne straniere, fino a giungere all'ambito psichiatrico in riferimento alla condizione di vulnerabilità dei rifugiati e richiedenti d'asilo, è necessario che gli operatori sanitari acquisiscano un'ottica multidimensionale per ridurre le disuguaglianze che contraddistinguono i migranti (Zanfrini & Pasini, 2025).

Comprendere chi siano gli immigrati e coglierne le diverse sfumature permette di ottenere una visione più chiara per poter aiutarli al meglio, soprattutto per quanto concerne la loro sicurezza e i loro diritti (Douglas et al., 2019). In merito al quadro normativo, in Italia vige il Decreto Legislativo n. 286 del 1998, noto come Testo Unico sull'immigrazione; esso rappresenta la normativa fondamentale per il tema trattato, ed è volto a regolamentare il fenomeno dell'immigrazione e a definire le disposizioni circa l'ingresso, la presenza e l'integrazione degli stranieri sul territorio nazionale (D. lgs. n. 286/98). Tale normativa ha quindi lo scopo principale di disciplinare l'ingresso e il soggiorno degli stranieri, assicurandosi che siano processi svolti regolarmente e che, al tempo stesso, siano riconosciuti i diritti della persona (Zanfrini & Pasini, 2025). Ciò che emerge dal Testo Unico sull'immigrazione è l'equiparato trattamento attribuito sia ai cittadini italiani che alla popolazione straniera, i quali godono dei medesimi diritti civili di quella autoctona (D. lgs. 286/98); questo trattamento di parità può venir meno nel caso in cui le convenzioni

internazionali in vigore e il Testo Unico prevedano limitazioni (D. lgs. 286/98), ad esempio può avvenire una ridotta tutela per coloro che soggiornano irregolarmente nel Paese (Zanfrini & Pasini, 2025). L'ingresso viene disciplinato secondo due canali principali, per motivi lavorativi e per ricongiungimento familiare; per quanto concerne l'ingresso per lavoro esso è vincolato da delle quote stabilite annualmente dallo Stato, ovvero limiti quantitativi d'ingressi ammessi, oppure dalla disponibilità di un datore di lavoro nella ricerca di dipendenti d'assumere (Zanfrini & Pasini, 2025). Le quote massime che agevolano il flusso d'ingresso degli stranieri sono definite annualmente dal Presidente del Consiglio dei Ministri, tramite il documento programmatico redatto ogni tre anni che stabilisce le politiche migratorie sull'immigrazione (D. lgs. 286/98, art. 3). In riferimento al lavoro, l'articolo 2 comma 3 del Testo Unico sull'immigrazione sancisce, per coloro che accedono regolarmente al territorio italiano come lavoratori, garanzia di pari trattamento e uguaglianza di diritti nei confronti della popolazione lavorativa autoctona (D. lgs. 286/98, art.2, c.3); quest'ultimo passaggio è probabilmente stato progettato per favorire degli accessi regolamentati e legali, a discapito di ingressi irregolari. Nonostante ciò, i limiti e la rigidità di questa procedura d'ingresso, non essendo in grado di garantire sufficientemente una corrispondenza tra domanda e offerta di lavoro sul territorio, rischiano di contribuire alla persistenza di forme di ingresso non regolarizzate (Zanfrini & Pasini, 2025). Il secondo canale d'ingresso invece, permesso dallo Stato italiano, è l'accesso per il ricongiungimento familiare, concesso per diritto a coloro che ne soddisfano i requisiti (Zanfrini & Pasini, 2025): è importante sottolineare che il diritto a esercitare la riconciliazione familiare spetta unicamente a coloro che possiedono un permesso di soggiorno, la cui durata non deve essere inferiore ad un anno (D. lgs. n. 286/98, art. 28. c. 1). L'articolo 29, comma 3, del Decreto Legislativo

n.286 (1998) evidenzia i due requisiti necessari da soddisfare al fine di ottenere il ricongiungimento familiare: difatti è importante che lo straniero residente in Italia possieda un alloggio idoneo nei parametri minimi previsti dalla legge, e che disponga di un reddito annuo sufficiente, con riferimento all'importo annuo dell'assegno sociale e che varia in relazione al numero di familiari a carico. Come evidenziato dagli autori Zanfrini e Pasini (2025), nel recente quadro normativo italiano si può osservare una staticità che si protrae dagli anni Novanta fino ad oggi: difatti, all'anno 2024, si evidenzia ancora una permanente difficoltà nella gestione dei flussi migratori specie per motivi di lavoro. In risposta a questa criticità strutturale, recentemente sono emersi segnali positivi ad una riforma che permetterebbe allo straniero lavoratore stagionale di passare direttamente alla categoria di lavoratore immigrato, senza essere vincolato alle quote annuali (Zanfrini & Pasini, 2025). Infine, per quanto concerne l'accesso alle prestazioni sociali sul territorio da parte dei migranti, la Corte costituzionale ha recentemente saputo tutelare il principio di uguaglianza nei confronti della popolazione straniera regolarmente soggiornante, contrastando le possibili normative che avrebbero potuto esporre gli immigrati in una condizione di disuguaglianza e svantaggio, impedendo loro l'accesso ai servizi (Zanfrini & Pasini, 2025). Il Decreto Legislativo n. 286 (1998), all'art. 1, comma 6, prevede l'adozione di un regolamento d'attuazione del Testo Unico: da qui viene emanato il Decreto del Presidente della Repubblica n. 394 del 1999, il quale applica e rende operative nella pratica le disposizioni che il Testo Unico sancisce, definendo accuratamente le procedure, i requisiti e le modalità di applicazione della normativa. Esso è organizzato in più capi, ciascuno dedicato a specifici ambiti del fenomeno migratorio: dalle procedure d'ingresso e di soggiorno, alle misure di espulsione e trattenimento, fino a giungere alle disposizioni in materia di lavoro, sanità, istruzione e integrazione sociale ( D.P.R.

n. 394/99). Tra le disposizioni contenute nel D.P.R. n.394/99 quella relativa all'istruzione e al diritto allo studio assume particolare importanza ai fini del presente lavoro, e sarà oggetto di approfondimento futuro nei prossimi capitoli. L'articolo n. 45, previsto all'interno del VII capo, garantisce il diritto all'istruzione ai minori stranieri sul territorio, indipendentemente dalla regolarità del soggiorno; tale articolo presuppone perciò l'uguaglianza tra alunni italiani e non, sia per quanto riguarda il diritto allo studio, sia per le modalità d'iscrizione al sistema scolastico (D.P.R. n. 394/99, art. 45, c. 1). Viene inoltre specificato, all'interno dell'articolo n. 45 comma 3, che è dovere del corpo docente formulare attivamente la ripartizione degli alunni stranieri nelle classi tramite un criterio organizzativo, mantenendo un equilibrio tra il numero di studenti autoctoni e stranieri (D.P.R. n.394/99). Infine, i docenti hanno la possibilità di definire, relativamente alla formazione posseduta dai singoli alunni immigrati, programmi didattici adeguati al livello di competenze finora acquisito dagli stessi; ciò che emerge da tale articolo è la promozione di una didattica inclusiva e adattiva alle esigenze e competenze dei singoli individui, altresì realizzata mediante l'adozione di interventi specifici o corsi aggiuntivi per il singolo e per gruppi di alunni (D.P.R. n. 394/99, art. 45). Al fine di ottenere una visione chiara e completa del quadro normativo sull'immigrazione in Italia, è necessario introdurre il tema della cittadinanza e la sua modalità d'acquisizione, la quale verrà analizzata più approfonditamente nei capitoli ad essa dedicati. La legge che disciplina la cittadinanza in Italia è la legge numero 91 del 1992, composta da ventisette articoli che ne trattano le modalità di acquisizione, i casi di preclusione e di recupero (L. n. 91/92). Nell'articolo 1 emerge il principio dello ius sanguinis, in cui la cittadinanza viene acquisita sin dalla nascita se il padre o la madre risultano essere essi stessi cittadini italiani; in casi eccezionali, come colui che nasce sul territorio nazionale da genitori

ignoti o apolidi, ha la possibilità di acquisire la cittadinanza italiana (L. n. 91/92, art.1, c.1, lett.b). Un dato interessante è la disciplina della cittadinanza in casi di adozione di minori stranieri: difatti, se l'adozione viene effettuata da un cittadino italiano, il minore adottato acquisisce automaticamente la cittadinanza italiana; in casi specifici di revoca dell'adozione la perdita della nazionalità italiana non avviene automaticamente, ma può verificarsi solo a discrezione della tutela del minore e dalla presenza di condizioni previste dalla legge (L. n. 91/92, art.3). Inoltre, se un maggiorenne straniero viene adottato da un cittadino italiano, egli ottiene la cittadinanza solo se risiede legalmente nel territorio da almeno cinque anni (L. n.91/92, art. 9). In questo caso, si evidenzia un trattamento differenziato tra minori e maggiorenni, tutelando perlopiù la condizione di vulnerabilità del minore. Nell'articolo 4, comma 2, emerge la figura del figlio nato in Italia da genitori stranieri, rappresentando così la categoria delle seconde generazioni. In esso viene sancito che “Lo straniero nato in Italia, che vi abbia risieduto legalmente senza interruzioni fino al raggiungimento della maggiore età, diviene cittadino se dichiara di voler acquistare la cittadinanza italiana entro un anno dalla suddetta data” (L. n. 91/92, art.4, c.2). Ciò che emerge da entrambi gli articoli esposti che trattano il tema dei minori, si può sollevare un'osservazione circa la tensione che ritrae il sistema normativo: da una parte si rileva un tentativo di facilitare l'inclusione tramite un'acquisizione immediata e senza difficoltà della cittadinanza, dall'altra parte invece si osserva un ostacolo per i minori che nascono e crescono in Italia ma la cui acquisizione della cittadinanza risulta essere tardiva e più difficoltosa. Questa tensione può essere spiegata dalla diversa condizione dei minori coinvolti: difatti da una parte il minore viene adottato da una famiglia italiana, e dall'altra il minore nasce da una famiglia con genitori stranieri, da cui deriva una disciplina in materia di cittadinanza diversa dal caso

precedente. Tale osservazione verrà ripresa successivamente nei capitoli a seguire, nei quali verranno analizzati i vissuti e le percezioni delle seconde generazioni circa l'acquisizione della cittadinanza. Zanfrini e Pasini (2025) evidenziano i diversi tentativi di riforma attuati alla legge 91/92, i quali, tuttavia, non sono mai giunti all'approvazione del Parlamento italiano. Nel 2024 sono stati presentati diversi progetti di riforma circa le modalità d'acquisizione della cittadinanza italiana, evidenziando la possibilità di introdurre i principi per lo *ius soli* temperato e lo *ius scholae* (Zanfrini & Pasini, 2025); il primo si riferisce alla possibilità di diventare cittadino italiano se almeno un genitore è residente legalmente da un anno (diversamente dallo *ius soli* puro, che prevederebbe l'acquisizione per il solo fatto di nascere sul territorio), mentre il secondo prevederebbe l'acquisizione anticipata della cittadinanza per coloro che frequentano regolarmente il percorso scolastico con un numero minimo di anni di frequenza, il quale non risulta essere preciso a causa delle diverse idee politiche (Zanfrini & Pasini, 2025). Ciò che gli autori sottolineano, in merito alla difficoltà di anticipare l'acquisizione della cittadinanza, è la conseguenza di invalidare i processi d'integrazione relativi all'età adolescenziale: difatti, se si divenisse cittadini in seguito alla maggiore età, verrebbero meno quei processi d'inclusione utili all'età tra i quindici e i sedici anni, in cui l'individuo costruisce la propria identità e appartenenza (Zanfrini & Pasini, 2025). Ciò che suggeriscono gli autori è la possibilità di anticipare l'acquisizione della cittadinanza affinché il minore possa agevolare di questa appartenenza per costruire una propria identità (Zanfrini & Pasini, 2025).

### *1.3 La globalizzazione in Italia: verso l'intercultura tra aperture e contraddizioni.*

Il fenomeno migratorio in Italia, come precedentemente analizzato, ha raggiunto alti livelli di distribuzione: ciò ha contribuito al fenomeno della globalizzazione il

quale, tramite lo sviluppo di nuove tecnologie e forze economiche e culturali, ha favorito l'interconnessione e la mobilità tra i Paesi (Portera, 2019). Questa forma di sviluppo incessante e di rapporti sempre più immersi nella rete sociale e globale, ha modificato inevitabilmente la vita quotidiana di ogni individuo: i valori, la cultura e le modalità comportamentali vengono influenzate dall'ambiente circostante e dalla società stessa (Portera, 2019). Difatti, anche l'autrice Persi (2019), concorda sulla relazione che lega ambiente e intercultura: l'ambiente stesso, considerato in senso fisico, è stato spesso motore di mobilità e ancora oggi ha un ruolo influente sulle motivazioni di spostamenti, sia verso i Paesi lontani geograficamente sia verso quelli lontani a livello organizzativo e di sviluppo. La questione migratoria nel tempo ha spesso generato contrapposizioni tra due o più culture, a causa della sua dimensione globale e ricca di sfaccettature, comportando la necessità dell'individuo di saper gestire l'incontro tra due modelli culturali differenti; da una parte prevale il desiderio autoctono di conservare i propri valori culturali ma dall'altra parte si ha l'esigenza di saper accogliere le nuove forme di cultura, conciliando lavori e beni comuni (Persi, 2019). Se in passato prevalevano principalmente politiche di colonizzazioni, in cui la cultura dominante svalutava quella locale, dagli anni Settanta si ha avuto modo di sviluppare un pensiero multiculturale (Persi, 2019): esso, nonostante l'intenzionalità di valorizzare la società multi-etnica e la coesistenza culturale, non risulta essere la risposta definitiva all'inclusione; questo perché il fenomeno del multiculturalismo ha perlopiù accentuato (talvolta negativamente) le differenze tra gruppi etnici, rafforzando stereotipi e pregiudizi anche a causa di un approccio *laissez-faire* dello Stato italiano (Persi, 2019; Hill, Silvestri & Çetin, 2016). L'autore Portera evidenzia che anche nel campo formativo, nonostante il multiculturalismo sia talvolta idealizzato e sfruttato per promuovere la diversità, esso sia stato superato

dall'educazione interculturale a causa principalmente dei suoi limiti di rigidità e di promozione di convivenza pacifica non approfondita (2019). A proposito dell'osservazione circa l'approccio non interventista, gli autori Hill et al., (2016), criticano l'assenza di politiche intese a favorire e promuovere l'integrazione dei migranti, con un governo italiano che non agevola soluzioni stabili e permanenti per l'inclusione delle seguenti categorie. Ciò che gli autori evidenziano è il mancato interesse delle politiche migratorie ad assumere una posizione sulla diversità, la cui assenza influenza la società stessa (Hill, Silvestri & Çetin, 2016): essa infatti non ha subito trasformazioni radicali in una prospettiva multiculturalista; al contrario, si configura come un contesto costituito da interventi frammentari, in cui le decisioni sulla gestione dell'integrazione vengono delegate alle province stesse, producendo divisione e ostilità nei confronti dei migranti (Hill, Silvestri & Çetin, 2016). A tal proposito, Zanfrini e Pasini (2025), evidenziano l'assenza di proposte politiche antirazziste in Italia a seguito del Piano d'azione contro il razzismo della Commissione europea nel quinquennio 2020-2025, concepito per contrastare le forme di xenofobia nei confronti dei discendenti africani; ciò che oggi preoccupa gli autori è l'indifferenza dell'organo politico e dell'informazione circa tale tema (Zanfrini & Pasini, 2025). È probabilmente necessario un dibattito più ampio e strutturato sul tema della diversità e dell'immigrazione, affinché le minoranze etniche possano essere rappresentate politicamente al pari della popolazione autoctona. Da questa riflessione, secondo gli autori Hill et al., nasce una contraddizione della società contemporanea: se da una parte l'Italia necessita dei processi migratori per la manodopera nel mercato del lavoro, dall'altra parte la comunità spesso innesca reazioni politiche ostili nei confronti degli immigrati (2016). Ciò può essere ricondotto ad un aspetto presentato dall'autore Ambrosini nel suo lavoro (2020),

ovvero l'allusione, da parte del linguaggio comune, di doppia alterità del termine 'immigrato': spesso ci si riferisce a questo termine per indicare un individuo che versa in una condizione di nazionalità straniera e di povertà, senza però includervi coloro che eccellono in sport o arti (nonostante il loro Paese d'origine sia estero) o coloro che provengono da Paesi sviluppati. Quest'accezione negativa del termine contiene quindi "un'implicita valenza peggiorativa: indica degli stranieri bisognosi o peggio portatori di minacce, [...] meno progrediti di noi" (Ambrosini, 2020, p.18). L'autore Genovese (2024), in linea con il tema del ruolo influente della lingua, espone il concetto per cui la rappresentazione linguistica non sia neutra, ma abbia la capacità di condizionare l'opinione pubblica: ciò poiché è una pratica sociale che inevitabilmente comporta reazioni e azioni sociali (come stereotipi o ideologie), talvolta influenzando le opinioni e i comportamenti degli individui. Quest'ostilità dell'opinione pubblica nei confronti delle categorie di migranti è stata inasprita e accentuata ulteriormente dal ruolo dei mass-media italiani (Hill, Silvestri & Çetin, 2016). Essi sono mezzi di comunicazione che contribuiscono a informare e talvolta influenzare l'opinione pubblica e, attraverso rappresentazioni e narrazioni proposte, definiscono i 'frame' entro cui si sviluppano l'individuo e la società (Genovese, 2024). L'autrice Clini (2015), evidenzia come questi canali d'informazione abbiano contribuito significativamente a codificare il fenomeno dell'immigrazione come un'emergenza: dagli anni Novanta in poi la categoria dei migranti ha subito discriminazione poiché spesso percepiti come minaccia per l'economia del mercato lavorativo (accusati di 'rubare' il lavoro agli italiani), per la presunta associazione tra l'immigrazione e l'aumento del tasso di criminalità e, infine, sono ritenuti un'emergenza per l'identità nazionale, alimentando la preoccupazione per la tutela dei valori e delle tradizioni del territorio (Clini, 2015). Avendo presente queste premesse,

i mass-media hanno spesso e progressivamente associato la popolazione straniera a eventi criminali e sbarchi illegali, rafforzando così la percezione di emergenza e di minaccia a cui i programmi televisivi talvolta alludono (Clini, 2015). Un contributo teorico riportato dall'autrice Clini è quello relativo alla (ri)rappresentazione di un evento, in questo caso esposto dai media (2015): quest'osservazione sinteticamente spiega che gli organi di informazione spesso non si limitano a descrivere puramente il fatto ma esso viene ricostruito attivamente dall'informatore stesso, influenzato dalle più dominanti ideologie politiche, sociali e culturali (Clini, 2015). Di conseguenza, ciò che emerge dai mass-media è il veicolo di narrazioni perlopiù di valenza negativa (Clini, 2015), che inesorabilmente descrivono la categoria del migrante, probabilmente rafforzando anche la loro 'doppia alterità' descritta precedentemente. Le narrazioni mediatiche spesso contengono lemmi con rappresentazioni linguistiche distorte nei confronti degli immigrati, che dunque contribuiscono a discriminare e svalutare la realtà dei fenomeni migratori (Genovese, 2024). L'immigrazione viene perciò descritta come un problema e un'emergenza a causa dei contenuti fuorvianti che la maggior parte delle notizie veicolano, associando il pericolo e la criminalità allo straniero, ottenendo così una rappresentazione dell' Altro-come-minaccia (Genovese, 2024). Un evento preoccupante, secondo l'autore Genovese, può esser ricondotto all'influenza che la narrazione mediatica di valenza negativa possiede per quanto concerne le politiche migratorie: difatti, essa risulta essere un valido strumento di supporto per le rigide riforme che riguardano le chiusure delle frontiere e le restrizioni in materia d'immigrazione (Genovese, 2024). Ciò che emerge dagli studi di Genovese (2024) è la tipologia di comunicazione utilizzata dai mass-media in riferimento ai migranti: spesso il focus risulta essere diretto a singoli episodi di violenza o criminalità, senza però un'analisi approfondita del contesto e del

fenomeno; inoltre, vi è la tendenza dei canali d'informazione ad evidenziare perlopiù l'aspetto emotivo della narrazione veicolata piuttosto che fornire una profondità tematica (Genovese, 2024). Dal trentesimo rapporto sulle migrazioni emerge che nei media si riscontra la tendenza a etnicizzare le notizie, ovvero a interpretare e spiegare il fatto principalmente tramite un'enfasi sull'etnia degli attori coinvolti, contribuendo a rafforzare le rappresentazioni stereotipate (Zanfrini & Pasini, 2025). Un altro elemento che costituisce le narrazioni mediatiche è la svalutazione e la sottorappresentazione della categoria dei migranti: difatti, essi non vengono interpellati o consultati circa temi riguardanti l'immigrazione, contribuendo così ad un'ulteriore discriminazione della minoranza etnica (Clini, 2015). A tal proposito Zanfrini e Pasini (2025), sulla base dei dati statistici risalenti all'anno 2024, evidenziano che la percentuale dei migranti la cui voce compare nei telegiornali italiani è di per sé continuativa ai valori dell'anno precedente, rappresentando solo il 7% di coloro che vengono consultati in servizi televisivi d'informazione. Questo dato conferma la marginalizzazione dei migranti dalle questioni politiche e sociali in materia d'immigrazione, nonostante essi possano offrire una visione interna e diretta della comunità stessa (Zanfrini & Pasini, 2025). Gli autori Zanfrini e Pasini (2025), al fine di sensibilizzare sul tema della disinformazione circa la migrazione in Italia, nel loro lavoro presentano il lancio del progetto pilota AWAKE; esso, realizzato dalla Fondazione ISMU ETS, ha lo scopo di diffondere informazioni corrette circa il tema della migrazione, tramite canali social media e con il coinvolgimento di storyteller con background migratorio. La co-presenza di individui rappresentanti la categoria etnica ha permesso una diffusione che stimola la riflessione attiva, alimentata dal racconto dei vissuti diretti e dal rafforzamento delle narrazioni positive (Zanfrini & Pasini, 2025). Inoltre, l'autore Genovese (2024) sostiene l'importanza di

responsabilizzare gli operatori dell'informazione circa la loro professione e il potere mediatico in loro possesso, invitandoli a raccontare il fenomeno migratorio nella sua globalità e trasparenza tramite una reale conoscenza del tema trattato. Al fine di offrire all'opinione pubblica un racconto veritiero e oggettivo dell'argomento è necessario dar voce ai migranti, coinvolgendoli in pratiche di informazione interculturale che agevolino un rapporto di comunicazione e interazione fra le due prospettive culturali, altresì eliminando terminologie linguistiche discriminatorie e promuovendo un dialogo obiettivo (Genovese, 2024). Quando si parla di intercultura ci si riferisce ad un tentativo di superamento della prospettiva multiculturale, talvolta risultata poco improntata alla relazione attiva tra etnie e riferita ad un'eterogeneità culturale superficiale, costituita perlopiù da un rafforzamento dell'ideale Noi-Loro e da una mera coesistenza fra gruppi (Genovese, 2024); a tal proposito, gli autori Inguglia et al. (2020) espongono uno studio empirico effettuato per sostenere l'ipotesi multiculturale, la quale ipotizza che l'atteggiamento adottato nei confronti dell'Altro, ritenuto diverso, si differenzi per il livello di sicurezza socioeconomica e culturale percepita nel proprio ingroup. Difatti, le condizioni sociali di sicurezza percepite dal proprio gruppo di appartenenza sono associate a maggiori livelli di apertura e tolleranza verso l'Altro, al contrario di coloro che, sentendosi minacciati e insicuri circa la propria identità culturale e socioeconomica, sperimentano il rifiuto della diversità, ostacolando così i processi di integrazione fra gruppi (Inguglia et al., 2020). Nonostante il supporto empirico, la presente teoria necessita di maggiori approfondimenti e non può essere resa universale senza ulteriori verifiche scientifiche (Inguglia et al., 2020). A causa di questo approccio che spesso rischia di accentuare la discriminazione e l'ostilità tra gruppi culturali diversi, nel tempo si è progredito ad assumere una prospettiva interculturale: essa mette in luce l'importanza

dell'interazione reciproca e del dialogo tra gruppi, incentivati dal principio secondo cui l'Altro diverso da noi può risultare una ricchezza e non una minaccia (Persi, 2019). Affinché tale pensiero si instaurasse nelle comunità occidentali, è stato necessario intraprendere un processo di mutua conoscenza dell'Altro, ciò tramite il contatto per giungere a obiettivi comuni (Persi, 2019). Difatti, la prospettiva interculturale deve in parte la sua diffusione alla teoria del contatto, secondo cui la vicinanza e la condivisione di bisogni e obiettivi tra gruppi possa migliorare le relazioni tra quest'ultimi, aumentando l'accettazione e la tolleranza dell'Altro (Inguglia et al., 2020); se il contatto risulta essere volontario, ricco di vissuti emotivi positivi e collaborativi allora l'atteggiamento dell'ingroup verso l'outgroup migliora e, tramite la progressiva conoscenza dell'Altro, vengono promossi l'integrazione e il dialogo fra culture (Inguglia et al., 2020). Al fine di avviare e incentivare l'interculturalità fra più culture è necessaria l'intenzionalità e la reciprocità: entrambe le parti devono impegnarsi nella conoscenza dell'Altro, rispettando e ascoltando la loro storia e i loro vissuti (Persi, 2019). Al fine di comprendere l'Altro è necessario adottare il suo punto di vista, nonostante ciò significhi affrontare una crisi nel proprio gruppo di appartenenza; la fase di sconcerto è fondamentale per accogliere i cambiamenti che l'assunzione della prospettiva dell'Altro comporta (Persi, 2019). Gli autori Inguglia et al., (2019) ritengono necessario affermare che questi effetti si ottengono perlopiù se vi è una condizione di presenza di norme condivise, le quali regolano e favoriscono la collaborazione tra gruppi. In riferimento alla teoria del contatto, gli autori sostengono un collegamento fra essa e i processi di acculturazione (Inguglia et al., 2020), i quali verranno analizzati in maniera più approfondita nel prossimo capitolo: ciò che essi evidenziano è che uno dei meccanismi principali tramite cui si instaurano i processi d'acculturazione è proprio il contatto tra gruppi. Difatti, se il contatto tra gli

immigrati e la popolazione autoctona risulta essere frequente e positivo, ne conseguirebbe un atteggiamento più propenso all'integrazione piuttosto che alla separazione; così come l'adozione di contatti sociali soddisfacenti e continui da parte della cultura dominante nei confronti dell'altra è associata ad un alto livello di tolleranza e propensione all'integrazione di essi (Inguglia et al., 2020). La comunità italiana risente la contraddizione che distingue la popolazione e lo Stato circa il rapporto con l'Altro straniero: se da una parte il fenomeno migratorio è una ricca fonte di manodopera, dall'altra è associato al pericolo e all'emergenza. In questi casi, l'intercultura ha il compito di educare la comunità a relazionarsi e dialogare con l'Altro affinché si possa superare la paura dell'ignoto tramite la sua conoscenza (Persi, 2019). Come sostiene l'autrice Persi, il processo interculturale non prevede un'azione unilaterale, ma è necessario che entrambi i gruppi siano volenterosi di relazionarsi fra loro, avviando un confronto critico e scambievole (2019). Difatti, coloro che migrano verso un Paese ospitante spesso portano con sé il loro bagaglio culturale e sociale, ricco non solo di valori e tradizioni ma anche di esperienze, vissuti e percezioni che anche nel nuovo territorio influenzano l'individuo stesso (Persi, 2019); a tal proposito, i migranti possono quindi sviluppare una resistenza al cambiamento, ovvero un processo secondo cui non vi siano la volontà o le risorse ad acquisire e comprendere la nuova realtà culturale in cui sono inseriti (Persi, 2019). Questo passaggio spiega perciò che l'adozione di una prospettiva interculturale è necessario sia assunta da entrambe le parti, poiché le stesse condividono paure e titubanze circa l'Altro ed è importante vi sia una conoscenza reciproca che possa favorire la comprensione e l'accettazione della diversità. Al contrario, se l'individuo straniero non ha intenzionalità ad avvicinarsi o a conoscere la società ospitante, vi è alta probabilità di rischio d'emarginazione (poiché ci si relazionerebbe unicamente con il proprio

gruppo di appartenenza) o di senso di smarrimento e alienazione, il quale comporterebbe una conflittualità tra il desiderio di mantenimento delle proprie radici e l'aspirazione a voler integrarsi nel nuovo territorio, causando disorientamento e malcontento (Persi, 2019). Per contrastare tale fenomeno, e sviluppare un senso del Noi (includendo la diversità), sarebbe opportuno educare a comprendere ed entrare in relazione con l'Altro, tramite la competenza dell'empatia e dell'ascolto (Persi, 2019). Inoltre, l'autore Portera (2019) definisce impattante, nei confronti delle relazioni conflittuali, il ruolo dell'educazione e del sistema formativo. L'educazione, secondo l'autore, necessita di configurarsi come un processo dinamico e in continuo sviluppo, includendo l'intercultura come prospettiva per osservare e relazionarsi con l'Altro; essa, diversamente dall'approccio multiculturalista, prevede un'interrelazione attiva e scambievole tramite strumenti come il confronto ed il dialogo (Portera, 2019). Ciò che emerge nella società odierna è il bisogno di sviluppare competenze interculturali, e il luogo più adatto per tale scopo è proprio la scuola; diversamente dalle metodologie educative attuate fino ad oggi, queste competenze interculturali non sono da intendere come strumenti aggiuntivi con frequenza episodica o circoscritta, ma come una modalità di pensiero trasversale in ogni attività scolastica (Portera, 2019). A tal proposito, l'autore critica la metodologia d'insegnamento nel sistema formativo, nel quale prevalgono principalmente lezioni frontali e passive, suggerendo invece l'assunzione di modelli interculturali che possano sviluppare e favorire la partecipazione dinamica e attiva degli alunni, improntata al dialogo e al pensiero critico (Portera, 2019). Lo scopo di tale metodologia pedagogica è quella di creare un contesto interdisciplinare e interculturale in cui sia possibile valorizzare e promuovere la diversità (Portera, 2019).



## **Capitolo 2: Il processo di costruzione identitaria e di acculturazione nelle seconde generazioni: le influenze socioculturali e familiari.**

### *2.1 Chi sono le seconde generazioni?*

Ai fini del presente elaborato è necessario inquadrare e approfondire la categoria delle seconde generazioni, introducendo innanzitutto la definizione del termine e le caratteristiche associate a tale gruppo sociale. Il concetto di seconda generazione si riferisce, nella sua accezione più comune, ai figli nati nel Paese ospitante e da una famiglia con almeno un genitore straniero (ISTAT, 2020); tuttavia, questa categoria concettuale è complessa da definire e i criteri di appartenenza ad essa sono ricchi di sfumature, poiché vi possono confluire casi disomogenei e difficili da etichettare: per questo motivo tendenzialmente nella letteratura internazionale è opportuno riferirsi alle seconde generazioni come coloro che provengono da una famiglia con background migratorio (di cui almeno un genitore straniero) e che siano nati nel loro Paese d'origine per poi essere trasferiti all'estero, o essere nati nel territorio del Paese ospitante, in questo caso in quello italiano (Ambrosini, 2020). È bene specificare che la categoria delle seconde generazioni non coincide con quella dei Third Culture Kids (TCK), ovvero figli di genitori che svolgono una professione di rappresentanza internazionale, la quale necessita di trasferire spesso il lavoratore e la sua famiglia all'estero; questi bambini trascorrono la maggior parte della loro infanzia o adolescenza al di fuori del proprio Paese di origine e talvolta la migrazione è seriale, ovvero si spostano in almeno tre Paesi differenti (Cottrell, 2014). Ciò che li distingue è la loro condizione privilegiata e sponsorizzata dal lavoro del genitore, e anche dal trasferimento in contesti più ricchi di risorse economiche ed educative; tuttavia, essi condividono con le seconde generazioni i vissuti che emergono dall'incontro di due o più culture differenti, nonostante le diverse motivazioni che

caratterizzano i flussi migratori attuati (Cottrell, 2014). Nella letteratura sul tema delle seconde generazioni è evidente la problematicità nel definire la composizione dei membri di questo gruppo sociale, a causa della loro eterogeneità e dal diverso background familiare che li rappresenta; a questo proposito, l'autore Ambrosini (2020) richiama la classificazione di quest'ultimi, ampiamente riconosciuta nella letteratura scientifica e concepita per differenziare in categorie decimali i membri appartenenti all'ampio nucleo delle seconde generazioni, avendo come riferimento le esperienze educative e socioculturali degli individui. Da questa formulazione quindi è possibile osservare i minori stranieri all'interno di un continuum, di cui all'estremità finale ci si riferisce alle generazioni 1,75 come coloro che si trasferiscono nel Paese ospitante in età prescolare, e all'estremità opposta sono inserite le generazioni 1,25, le quali invece hanno avviato le loro esperienze educative nel Paese d'origine e successivamente si sono trasferite in età adolescenziale; a metà fra queste due dimensioni vi sono le generazioni di mezzo, ovvero le 1,5, costituite da minori stranieri che, pur avendo iniziato il percorso scolastico nella scuola primaria nel loro Paese, si sono trasferiti all'estero e hanno concluso il percorso nel nuovo territorio; le generazioni 2.0 invece si riferiscono a coloro che sono nati già in territorio estero (Ambrosini, 2020). È importante avere a mente la presente distinzione poiché ognuna di queste classificazioni porta con sé un bagaglio esperienziale e socioculturale diverso, e nel contesto scolastico è importante tener presente queste differenze concrete affinché ognuno di essi possa ricevere un programma di supporto diversificato e adattato alle proprie esigenze e al proprio background. Tale classificazione la si può ritrovare anche nel sistema scolastico italiano, suddividendo i minori in coloro nati in Italia e coloro che si sono trasferiti prima, durante e dopo la scuola primaria (ISTAT, 2020).

Per quanto concerne la loro diffusione, secondo i dati ISTAT (2020) riferiti all'anno 2018, le seconde generazioni in Italia risultano essere all'incirca 1 milione e 316mila, e questo dato appare essere in linea con dati statistici più recenti riferiti all'anno 2023 (Barrias, Colucci & Conte, 2023); il 75% della categoria è nato nel territorio italiano, e di questa percentuale 300mila unità risultano aver acquisito la cittadinanza italiana (ISTAT, 2020; Barrias, Colucci & Conte, 2023). Un dato rilevante che emerge dalla raccolta dati ISTAT circa l'ottenimento di quest'ultima da parte dei giovani è riferito alle modalità d'acquisizione (2020): tendenzialmente, i minori con background migratorio ottengono per trasmissione dai genitori la cittadinanza, solo se uno di questi è cittadino italiano; nel caso di coloro che sono nati nel territorio ospitante da genitori entrambi stranieri, essi non diventano automaticamente cittadini alla nascita ma possono scegliere di acquisirla solo a partire dal diciottesimo anno di vita se soddisfano i requisiti di residenza legale e continuativa (ISTAT, 2020). La modalità d'elezione della cittadinanza è poco diffusa tra le seconde generazioni a causa dei vari limiti dovuti alle burocrazie e tempistiche restringenti o alle normative vigenti nel loro Paese d'origine circa il possesso della doppia cittadinanza, per cui spesso la condizione giuridica dei figli minori è influenzata dalle scelte e dallo status giuridico degli stessi genitori (ISTAT, 2020; Barrias, Colucci & Conte, 2023). Un ulteriore dato interessante evidenziato dall'autore Ambrosini è l'incessante calo di natalità che colpisce anche la popolazione straniera residente in Italia: difatti, se nel 2012 si era registrato un incremento massimo del fenomeno, a partire dal biennio 2016-2017 le nascite da coppie straniere hanno subito un drastico calo, ciò per avvenute naturalizzazioni e per le restrizioni d'ingresso dei flussi migratori (Ambrosini, 2020). Ciò nonostante, le seconde generazioni rappresentano circa il 13% della popolazione minorenni in Italia (ISTAT, 2020), e tendenzialmente tale gruppo sociale è perlopiù diffuso nel Nord Italia, con il 30% di presenze di figli nati sia da coppie

straniere che da coppie miste (Ambrosini, 2020). In tema di percorso scolastico, i dati ISTAT (2020) evidenziano che il 30,4% che frequentano la scuola secondaria sono nati in Italia, mentre il 23,5% sono arrivati prima di avviare il percorso di scuola primaria; ciò che però si evidenzia è la differenza di background dei ragazzi che sono iscritti al percorso scolastico secondario di primo e di secondo grado: difatti, se nel primo grado di secondaria i minori sono perlopiù nati in territorio italiano (oltre il 43% del totale di ragazzi stranieri), nel secondo grado la percentuale di essi diminuisce fino al 18,4% del totale (ISTAT, 2020). Questo confronto induce a riflettere che molto spesso i giovani stranieri abbiano vissuto in prima persona il trasferimento dal proprio Paese all'Italia, e che questa crescita nelle scuole secondarie di secondo grado sia dovuta principalmente al progressivo insediamento dei flussi migratori di qualche anno fa e dai numerosi ingressi effettuati con figli la cui fascia d'età si aggira attorno tra i 6 e gli 11 anni (ISTAT, 2020). Inoltre, dai rapporti del MIUR emersi negli anni, in cui vengono utilizzati come misure di inclusione gli indicatori relativi alle performance scolastiche, si evidenzia un percorso scolastico tortuoso in riferimento perlopiù a coloro nati all'estero (ISTAT, 2020). I vari fattori che concorrono a peggiorare e ostacolare la formazione e il raggiungimento degli obiettivi scolastici dei minori stranieri sono perlopiù l'inserimento, ovvero l'assegnazione in classi non appropriate all'età anagrafica o alle competenze didattiche dei ragazzi, le difficoltà linguistiche vissute, il ritardo scolastico e i rinvii di anni accademici perlopiù ripetitivi (ISTAT, 2020). Un dato allarmante circa i ritardi scolastici si evidenzia tramite il confronto tra studenti italiani e stranieri: difatti, se solo il 10% degli studenti italiani è in ritardo rispetto i coetanei, gli allievi stranieri ammontano al 31,3% del totale, e probabilmente ciò può riflettersi nel fenomeno di abbandono scolastico, con il 32,8% di studenti stranieri che concludono precocemente il loro percorso scolastico, contro il 13,8% degli studenti italiani (Chiappelli, 2021). Tale tematica riguardante il ritardo e la

dispersione scolastica, nonostante sia rilevante per l'analisi dell'integrazione scolastica dei minori stranieri, verrà approfondita nei capitoli successivi dedicati, poiché in questo paragrafo è necessario mantenere il focus sulla definizione concettuale delle seconde generazioni.

È infine importante sottolineare, per inquadrare tale gruppo sociale, che le seconde generazioni spesso possono essere caratterizzate da vissuti d'incongruenza fra il Sé percepito e l'identità attribuita dall'esterno, ciò dovuto al mancato riconoscimento formale della cittadinanza; parallelamente vi possono essere casi di giovani adulti che, pur avendo acquisito la cittadinanza del Paese ospitante, si percepiscano fra due mondi culturali differenti, vivendo così una condizione di vulnerabilità e confusione identitaria (Barrias, Colucci & Conte, 2023). Di conseguenza, nei successivi paragrafi verranno esposte le modalità tramite cui le seconde generazioni affrontano il tema dell'appartenenza culturale e della costruzione identitaria, osservando come essi siano influenzati particolarmente dal contesto sociale e familiare.

## *2.2 Le strategie di acculturazione e di assimilazione: i modelli teorici.*

Spesso quando si tratta il tema delle seconde generazioni uno degli argomenti più studiati e analizzati in letteratura è quello riferito ai processi di acculturazione attuati da quest'ultimi e dalle loro famiglie; dunque è necessario comprendere il significato del fenomeno e l'evoluzione teorica che tali processi hanno subito nel tempo, affinché si possa ottenere un quadro completo dei vissuti e delle esperienze sperimentate dai giovani stranieri. Difatti, indipendentemente dal luogo di nascita, essi sono inseriti in contesti multiculturali e cresciuti tra due culture talvolta differenti, e tendenzialmente vengono influenzati dai diversi valori e credenze di quest'ultime; le seconde generazioni quindi si ritrovano tra due mondi culturali, in cui da una parte vi è quello familiare trasmesso dai genitori o dal Paese d'origine, e dall'altra parte il modello culturale della società ospitante

(Mancini, 2008). Come anticipato nel paragrafo precedente, essi possono vivere una condizione di fragilità e confusione identitaria a causa di questa doppia appartenenza culturale: essi perciò possono rivelare di non percepirsi simili ai propri coetanei del Paese ospitante, e al tempo stesso di non sentirsi parte della cultura trasmessa dai genitori, il cui rapporto può essere caratterizzato talvolta da difficoltà a causa di tale desiderio d'integrazione dei figli che risulta essere un ostacolo per la loro famiglia, poiché timorosa di interrompere la trasmissione intergenerazionale dei valori culturali del Paese d'origine (Mancini, 2008). Difatti la famiglia assume un ruolo importante per quanto concerne l'adozione di specifici processi d'acculturazione da parte di questa, poiché essi possono incidere fortemente sul rapporto genitori-figlio e sulla ri-strutturazione della loro identità culturale (Mancini, 2008). Ciò che distingue le due generazioni di migranti è il contesto socioculturale in cui essi risiedono: difatti, se da una parte in passato la famiglia aveva come unica risorsa disponibile l'assimilazione alla cultura dominante per essere riconosciuti dalla società ospitante, ad oggi le nuove generazioni vivono in contesti più multiculturali e globalizzati, circondati da modelli valoriali fluidi e dinamici e dalla possibilità di conciliare le diverse appartenenze culturali senza che sia necessario abbandonare una delle due culture (ISTAT, 2020). In merito a ciò, in letteratura le seconde generazioni sono state spesso associate alle loro figure genitoriali, ad esempio tramite confronti sulle diverse difficoltà d'integrazione percepite (Ambrosini, 2020): se in passato i flussi migratori erano prevalentemente di razza bianca europea, ad oggi i migranti sono spesso etichettati negativamente a causa della loro differente razza e sperimentano maggiori difficoltà nella ricerca di un'occupazione stabile e professionale (Ambrosini, 2020). A causa però del clima sociale del passato, in cui gli stranieri accettavano anche lavori mal pagati e precari, la letteratura sui processi migratori tendeva a considerarne l'integrazione tramite il principio d'assimilazione, secondo cui il migrante

dovesse progressivamente abbandonare il proprio sistema valoriale per assimilare e conformarsi a quello nuovo (Ambrosini, 2020). Questo modello d'integrazione è ormai considerato inadeguato per le presenti seconde generazioni poiché si sono venuti a modificare vari aspetti migratori e socioculturali, incentivando modelli di costruzione identitaria più individualizzati e multiculturali, che rendono complesso definire l'appartenenza esclusiva ad una sola cultura (Dusi & González Falcón, 2021). La crisi di questa prospettiva d'integrazione talvolta ha condotto la società ospitante ad assumere il timore e l'ansietà d'assimilazione, ovvero lo sviluppo di preoccupazioni circa l'integrazione attuata dai giovani stranieri; difatti, la popolazione autoctona perlopiù adulta teme per il proprio ordine sociale e che quest'ultimo possa essere colpito dal non conformismo alle regole e allo status quo che spesso è associato all'età della gioventù, e in particolar modo ciò viene accentuato dalla loro condizione di origine straniera (Ambrosini, 2020). A causa della globalizzazione e del cambiamento socioculturale si assiste progressivamente ad una pluralizzazione della società, costituita da diversi gruppi culturali che differiscono fra loro per tre principali fattori: la volontarietà, la mobilità e la permanenza (Berry, 1997). Ciò che l'autore spiega tramite questi fattori è che ognuno dei gruppi etnici appartenenti alla società può sperimentare modalità differenti di adattamento e contatto con l'altro: ad esempio vi sono gruppi che si relazionano alla società ospitante in seguito ad una migrazione volontaria, mentre le categorie di rifugiati o popolazione indigene non hanno avuto possibilità di scelta circa il contatto e la mobilità; inoltre, il processo d'adattamento alla società dominante può essere differente a causa delle tempistiche di permanenza dei gruppi migratori (Berry, 1997). Questa considerazione ha portato a riconoscere che vi siano differenze nei gruppi etnici circa il percorso d'adattamento alla società dominante, evidenziando la necessità di un nuovo modello d'integrazione che possa comprendere e cogliere la complessità culturale e relazionale

che caratterizza tali processi (Berry, 1997). In riferimento a ciò, il termine acculturazione è stato a lungo definito e discusso nella letteratura scientifica; con esso ci si riferisce ai cambiamenti multidimensionali che avvengono negli individui che sperimentano processi di transizione interculturale, ovvero cambiamenti vissuti in seguito al contatto con una cultura diversa dalla propria (Fedi et al., 2019). La sua spiegazione contemporanea si deve grazie all'intervento dell'autore Berry (1997): difatti egli evidenzia che in passato il termine era spesso considerato come un fenomeno perlopiù collettivo e, in seguito ad un contatto continuativo, caratterizzato da cambiamenti valoriali nei gruppi sociali appartenenti a modelli culturali differenti, anche se tendenzialmente il cambiamento avviene in modo sproporzionato fra i gruppi. Solo successivamente tale fenomeno venne distinto e analizzato in due dimensioni: la prima è quella collettiva e riferita alla ristrutturazione valoriale del gruppo, mentre la seconda è la sua dimensione psicologica, ossia i cambiamenti psichici che avvengono nell'individuo in seguito a tale processo (Berry, 1997). Quest'ipotesi ha evidenziato come un singolo, nonostante la sua appartenenza al gruppo sociale, possa sperimentare vissuti e modifiche interne differenti per intensità e modalità rispetto alla propria comunità; ciò ha sviluppato nella letteratura un interesse nell'approfondire tale dinamica, impiegando primariamente tale distinzione per definire i processi acculturativi (Berry, 1997). I processi di acculturazione così intesi si basano sul modello teorico bi-dimensionale ipotizzato dall'autore Berry, costituito due dimensioni fondamentali: la prima riguarda il contatto e la partecipazione nei confronti della cultura della società ospitante e la seconda concerne la disponibilità a mantenere un legame con la propria cultura d'origine (Berry, 1997). Dall'incrocio simultaneo di queste due dimensioni, e dalle risposte negative o affermative fornite a quest'ultime, si generano quattro possibili strategie d'acculturazione, ovvero le diverse modalità tramite cui gli individui o i gruppi sociali si relazionano alla cultura d'origine e alla cultura dominante

(Berry, 1997). Le strategie possono riferirsi ad entrambi i gruppi etnici: ad esempio, si può parlare di separazione nel caso in cui il gruppo di migranti avesse intenzione di non avvicinarsi alla cultura dominante per mantenere la propria appartenenza culturale (Berry, 1997); allo stesso tempo, la separazione può essere imposta dalla società dominante, trasformando il processo in segregazione e costringendo l'Altro a sottomettersi alla scelta di tale forma di acculturazione, poiché, come afferma l'autore, tali processi nascono non solo per volere di un singolo gruppo ma talvolta sono determinati dalle scelte e dall'influenza dell'Altro (Berry, 1997). Allo stesso modo anche le altre strategie di acculturazione possono variare in base al soggetto che le attua: in base a ciò, si può definire la strategia di assimilazione come la scelta da parte della società non dominante di recidere la propria appartenenza culturale per favorire il contatto e la partecipazione alla cultura della società ospitante, ma è possibile assistere anche ad una forma di assimilazione imposta nel caso in cui la società dominante volesse obbligare l'Altro a ridefinire il proprio sistema valoriale (Berry, 1997). Oltre alla marginalizzazione, una strategia di acculturazione perlopiù imposta dalla cultura dominante piuttosto che scelta volontariamente dall'Altro e che consiste in processi discriminatori ed esclusione dalla vita sociale e culturale, l'autore Berry (1997) individua infine l'integrazione; essa risponde positivamente ad entrambe le dimensioni del modello, permettendo così il mantenimento delle proprie radici culturali e contemporaneamente nutrendo interesse a voler entrare in contatto con la cultura della società ospitante. Questa forma di acculturazione però dipende dalla disponibilità e dal volere di entrambe le culture: infatti, se da una parte la società non dominante deve avvicinarsi e adottare i valori culturali dell'Altro, dall'altra la società ospitante ha il compito di adattarsi a sua volta a quest'integrazione tramite un'apertura culturale e una società inclusiva, anche tramite l'adozione di sistemi sociali e istituzioni in grado di accogliere e sostenere i nuovi bisogni

multiculturali (Berry, 1997). Tramite questo modello bi-dimensionale si può osservare come la forma di acculturazione più perseguita e conveniente sia l'integrazione, poiché agevola la costruzione di reti sociali di supporto, le quali permettono alle seconde generazioni sia di essere sostenuti in questo percorso d'adattamento socioculturale, sia di mantenere una buona continuità con la propria cultura d'origine (Berry, 1997; Mancini & Rossi, 2020). Fra le possibili strategie d'acculturazione adottabili, l'integrazione è anche spesso associata a livelli di salute mentale positiva, promuovendo nell'individuo che la adotta maggior soddisfazione di vita e benessere rispetto a coloro che utilizzano le altre forme d'acculturazione (Yoo, 2021); questo dato è conforme all'ipotesi dello studio condotto in Corea del Sud dall'autore Yoo, secondo cui i livelli di autostima e depressione degli adolescenti con background migratorio sono influenzati dalla scelta delle strategie d'acculturazione considerate, nonostante il limite dello studio di tener conto solo di fattori positivi e della mancanza d'approfondimento di eventuali comportamenti a rischio associati alle forme d'acculturazione (2021). In linea con questi studi, gli autori Mancini e Rossi evidenziano come lo stress cronico e acculturativo sia un fenomeno che influisce negativamente sul benessere psicologico dei migranti (gli autori nel loro studio si riferiscono alla categoria di migranti forzati), il quale però può diminuire tramite il progressivo e continuo contatto e partecipazione alla società ospitante; per ottenere ciò è necessario mantenere e costruire una buona rete sociale, la quale è un'ottima risorsa nei processi d'acculturazione nel favorire dei ponti con la cultura dominante e nel mantenere dei legami con la propria comunità d'origine (2020). In ogni caso, per perseguire la strategia d'integrazione è necessario un processo di adattamento svolto da entrambi gli attori sociali, in cui prevale l'accettazione dell'Altro e del suo diritto a mantenere la propria cultura (Berry, 1997). A questo proposito, gli autori Fedi et al., (2019), tramite il loro studio qualitativo condotto sui gruppi etnici stranieri e nativi in contesti nazionali

differenti (Italia e Stati Uniti), evidenziano che i processi d'acculturazione nella pratica vengono comunemente concepiti dalle comunità interessate solo come un fenomeno unidirezionale, in cui è tendenzialmente la cultura non dominante a doversi adattare alla società ospitante; ciò comporta una visione squilibrata ed errata dell'acculturazione, che determina apparentemente un'armoniosa convivenza fra gruppi ma che cela sostanziali differenze di status e potere fra le due parti. Inoltre, la possibile conseguente subordinazione dei migranti e l'atteggiamento etnocentrico del gruppo autoctono rischiano di influenzare la concezione che entrambi i gruppi possiedono dell'integrazione: infatti, essa nello studio qualitativo è stata spesso interpretata come una leggera forma di assimilazione e, nonostante ciò, è stata definita come la miglior strategia nel contatto e nella partecipazione con la società ospitante (Fedi et al., 2019).

L'adozione di tali strategie però non dipende unicamente dalla semplice volontà dei gruppi etnici, ma scaturisce da un insieme di variabili, come ad esempio dalla permanenza nella società ospitante o dallo status generazionale dell'individuo; è interessante inoltre osservare come l'utilizzo di queste forme di acculturazione non sia semplicemente dettato da preferenze particolari, ma dall'influenza del contesto privato e sociale in cui l'individuo si trova, suggerendo così la possibilità che le strategie acculturative possano variare in relazione ai differenti ambiti della vita quotidiana (Berry, 1997). Gli autori Navas et al., (2007), riguardo ai progressi ottenuti dalla letteratura psicosociale sul tema dell'acculturazione, evidenziano il mancato approfondimento di alcuni aspetti circa tali processi, spostando il focus perlopiù sulle modifiche che i processi acculturativi subiscono in contesti e ambiti di vita diversi. La necessità di revisione del modello d'acculturazione bidimensionale è stata proposta al fine di adottare una visione multidimensionale del processo acculturativo, attraverso cui, per esempio, venga tenuto conto dei diversi punti di vista dei gruppi etnici presi in considerazione e dei differenti

piani d'azione e ambiti di vita quotidiana in cui avvengono (Maffei, Castellini & Colombo, 2008). In sintesi, gli autori sostengono che le strategie d'acculturazione non siano scelte autonomamente o in egual modo dall'individuo, ma che esse dipendano da più fattori, come ad esempio dalle caratteristiche personali (come l'età, l'istruzione, il genere o la permanenza nel nuovo Paese), da fattori psicosociali (ad esempio i rapporti e i contatti intergruppi) e infine da fattori contestuali e collettivi (ovvero il contesto politico e sociale) (Navas et al., 2007). Questa osservazione implica che i processi d'acculturazione, come ipotizzato anche dall'autore Berry, non dipendano esclusivamente dalla scelta autonoma di un solo gruppo etnico, ma dall'interazione di più fattori (individuali, psicosociali e contestuali) e dall'impegno di entrambe le parti; in aggiunta, gli autori Navas et al., (2007) sottolineano la necessità di analizzare come e in che ambiti della vita quotidiana, pubblica e privata, le forme di acculturazione possano variare, distinguendole inoltre in desiderabili e effettive in relazione al contesto vissuto. Al fine di approfondire tutto ciò, è stato elaborato dagli autori il modello d'acculturazione "Relative Acculturation Extended Model" (RAEM), il quale è stato applicato dal gruppo di ricerca in Spagna per condurre uno studio effettuato su immigrati maghrebini e subsahariani, con lo scopo di analizzare le strategie di acculturazione adottate dai due gruppi etnici differenti sul doppio piano, ovvero quello ideale e quello reale; inoltre, tale studio ha previsto la partecipazione della popolazione autoctona e della loro percezione circa le strategie d'acculturazione degli immigrati sul piano reale e quali invece la popolazione indigena preferirebbe che gli immigrati adottassero, indicando così il piano ideale dal punto di vista degli autoctoni (Navas et al., 2007). Il contributo offerto dal modello RAEM si riferisce principalmente alla distinzione tra strategie e atteggiamenti d'acculturazione: secondo tale modello i processi acculturativi sono distinti per piano d'azione, di cui uno reale e pratico, riferito alle strategie acculturative messe in pratica

realmente dalla popolazione migrante, e un piano ideale e preferibile, includendo in esso tutti quegli atteggiamenti acculturativi che la popolazione vorrebbe mettere in atto se potesse scegliere liberamente, mentre in riferimento alla società ospitante il piano ideale corrisponde a ciò che la comunità preferirebbe che il gruppo non dominante attuasse (Navas et al., 2007). Inoltre il modello d'acculturazione, secondo l'ipotesi per cui le strategie messe in atto possono variare in riferimento al contesto ambientale in cui sono inserite, distingue sette dimensioni della vita sociale di un individuo, differenziando tra ambiti centrali e periferici (Navas et al., 2007): gli ambiti centrali si possono raggruppare in aree simboliche e private (come la famiglia, la religione, i valori e le credenze), mentre gli ambiti più periferici includono le aree materiali e sociali (il lavoro, la politica e l'economia); al livello intermedio di questo continuum si trovano le aree di transizione, ovvero le relazioni interpersonali, le quali sono collocate a livello mediano poiché possono riferirsi sia alla sfera pubblica che privata (Navas et al., 2007). Tale modello d'acculturazione, grazie alla sua applicazione nella ricerca condotta in Spagna, ha consentito di verificare le ipotesi iniziali relative ai processi di acculturazione dei due gruppi etnici; i risultati infatti confermano l'ipotesi per cui tendenzialmente i gruppi d'immigrati adottano maggiormente strategie di assimilazione nei contesti materiali e periferici, mentre nei contesti privati prediligono l'uso di strategie di separazione, le quali favoriscono il mantenimento d'appartenenza culturale degli individui (Navas et al., 2007). Inoltre, i risultati dello studio confermano che le percezioni dei due gruppi autoctoni, circa le strategie adottate sul piano reale dal gruppo etnico di maghrebini e subsahariani, siano in linea con ciò che i gruppi di immigrati riferiscono, nonostante la difficoltà nel percepire dal punto di vista economico quali fossero le strategie adottate (Navas et al., 2007). La ricerca conferma le ipotesi del modello d'acculturazione RAEM, secondo cui l'adozione di tali processi possa variare in risposta al contesto di vita in cui

lo si applica, arricchendo la letteratura classica circa tale tema (Navas et al., 2007). Ciò che questo strumento vuole dimostrare è la complessità e la relatività dell'acculturazione, la quale è dinamica in base ai diversi ambiti della vita sociale in cui si trova; anche sotto l'aspetto del doppio piano considerato, l'atteggiamento desiderato da parte dei gruppi etnici stranieri risulta variare tra i diversi ambiti, e risalta fra tutte la preferenza di voler adottare atteggiamenti d'integrazione nell'ambito intermedio delle relazioni interpersonali, mentre sul piano reale attuano una strategia di separazione (Navas et al., 2007). Questo dato risulta essere interessante poiché probabilmente emerge il desiderio degli individui stranieri di voler mantenere la propria appartenenza culturale e contemporaneamente partecipare alla vita sociale del Paese ospitante, senza dover adottare la separazione, almeno per quanto concerne l'ambito della socializzazione. È importante infine sottolineare, come evidenziano gli autori Navas et al., (2007), che la preferenza ad adottare l'integrazione non implica che debba essere applicata ad ogni contesto di vita, poiché essa può variare d'intensità e significato: difatti, se la popolazione autoctona tende a interpretare l'integrazione in modo perlopiù assimilativo alla propria società, per i gruppi stranieri l'integrazione è associata alla possibilità di partecipare alla cultura dominante e mantenere allo stesso tempo la propria; per questo motivo essi prediligono l'uso di strategie diverse nei vari ambiti, poiché l'adattamento e la partecipazione alla cultura dominante risulta più funzionale tramite modalità assimilative nei contesti pubblici e strategie separative nei contesti privati, poiché è complesso abbandonare la propria identità culturale, la quale è insita nei contesti centrali dell'individuo (Navas et al., 2007). La prospettiva teorica del modello d'acculturazione RAEM risulta particolarmente utile nello studio delle seconde generazioni poiché, per comprendere i loro processi identitari e relazionali in una società multiculturale, presta attenzione sia al ruolo dei differenti contesti di vita vissuti (ad esempio analizzando i

diversi atteggiamenti dell'individuo attuati nel nucleo familiare e nel contesto scolastico), sia alla possibile discrepanza tra piano reale e ideale delle strategie d'acculturazione, riferendosi ad esempio al desiderio delle seconde generazioni di potersi integrare rispetto ai propri coetanei, pur mantenendo la propria appartenenza culturale.

Accanto ai modelli tradizionali esposti precedentemente, è necessario introdurre l'evoluzione che la forma d'assimilazione ha subito al fine di comprendere in che modo le forme di acculturazione delle seconde generazioni si discostano da quelle dei propri genitori. Difatti, come riportato dagli autori Portes e Zhou (1993), le esperienze acculturative delle prime generazioni si differenziano da quelle attuate dai figli, poiché quest'ultimi vivono in contesti socioculturali diversi e più globalizzati. Se in passato i genitori immigrati partecipavano alla vita quotidiana della società dominante desiderando mantenere un buon rapporto con la propria cultura e comunità d'origine, allo stesso modo oggi desiderano trasmettere ai propri figli l'importanza del preservare un buon legame con la propria cultura originaria e simultaneamente la necessità di perseguire una carriera scolastica e lavorativa brillante (Portes & Zhou, 1993). La letteratura sull'acculturazione dei giovani stranieri di seconda generazione però rivela che talvolta il processo d'assimilazione non coincide in egual modo per tutti gli individui: difatti, Portes e Zhou evidenziano che in alcune società perlopiù costituite da quartieri svantaggiati e ghetti urbani (citando, per esempio, le grandi città statunitensi come Miami, la quale condivide il territorio con la periferia di Liberty City, comunemente associata alla povertà), le seconde generazioni sperimentano nel contesto scolastico difficoltà a preservare la propria cultura d'origine, a causa delle discriminazioni ed esclusioni sociali che questo atteggiamento innesca nella popolazione coetanea nativa (1993). L'adozione di questi comportamenti discriminatori da parte dei ragazzi statunitensi ha conseguentemente alimentato una cultura oppositiva nelle seconde generazioni d'immigrati, la quale li ha

portati a rifiutare le norme e i valori della società dominante, aderendo invece alle credenze delle periferie urbane marginalizzate e svantaggiate (Portes & Zhou, 1993; Ambrosini, 2020): questo fenomeno, definito come downward assimilation, comporta la svalutazione dell'istruzione e delle norme sociali dominanti, arrecando danno alle seconde generazioni circa la promozione della loro mobilità sociale (Ambrosini, 2020). Questa forma di acculturazione, definita dagli autori assimilazione segmentata, coglie il concetto per cui i processi acculturativi, in questo caso l'assimilazione, non portino necessariamente a uguali esiti sociali e culturali: difatti, assimilare gli atteggiamenti e comportamenti dei coetanei nativi non sempre equivale al raggiungimento di una mobilità sociale o economica, come nel caso degli alunni stranieri nel quartiere di Liberty City (Portes & Zhou, 1993). Al contrario, gli stranieri che mantengono il supporto della rete sociale della comunità etnica d'origine hanno maggior probabilità di ottenere successi scolastici ed economici (Portes & Zhou, 1993); il grado di successo dell'integrazione può dipendere da due fattori, ossia dal mantenimento di una buona coesione comunitaria con la propria cultura d'appartenenza, e dall'investimento educativo attuato dalle famiglie stesse (Ambrosini, 2020). In riferimento a ciò, gli autori Portes e Rumbaut formulano una prospettiva che pone maggior attenzione al ruolo del rapporto intergenerazionale tra genitori e figli stranieri all'interno dei processi d'acculturazione (Ambrosini, 2020). È interessante osservare come i genitori stessi rivestano un ruolo importante per quanto concerne l'acculturazione dei propri figli: difatti, nell'era contemporanea la maggior parte delle famiglie straniere incentiva la prole ad assumere un processo di acculturazione selettiva; tramite questo, le minoranze etniche assimilano solo gli aspetti considerati positivi della società dominante, promuovendo il rispetto delle norme, dei valori e dell'istruzione, e discostandosi dagli elementi considerati negativi o minacciosi per il successo dell'integrazione (Ambrosini, 2020). Questa forma di acculturazione è uno dei

possibili esiti dell'assimilazione segmentata e risulta essere la strategia più idonea per favorire l'integrazione e la mobilità sociale, mantenendo comunque un forte legame con la comunità etnica d'appartenenza, riconoscendole una funzione di protezione dai rischi di discriminazione e della conseguente downward assimilation (Ambrosini, 2020). L'autore Ambrosini (2020), citando Portes e Rumbaut, sintetizza le differenti forme di acculturazione che caratterizzano la dinamica intergenerazionale genitore-figlio, ottenendo esiti diversi in risposta alle dimensioni considerate, ovvero l'acculturazione alla società ricevente e il mantenimento del legame con la comunità etnica d'origine. Da questo modello si identificano diversi stili adottati: nel caso in cui sia il genitore che il figlio vogliano intraprendere un'assimilazione alla società ospitante, abbandonando ogni contatto con la comunità etnica d'appartenenza, l'esito principale risulterebbe essere un'acculturazione consonante; questo stile d'acculturazione sfocia in un rapido monolinguisma da parte dei figli, suggerendo che si sia perso ogni legame con la cultura d'origine e che sia avvenuto un completo assorbimento della cultura ospitante (Ambrosini, 2020). Al contrario, se la chiusura avviene nel rapporto con la società dominante, in quel caso si potrebbe parlare di resistenza consonante all'acculturazione, in cui genitore e figlio prediligono una marginalizzazione e isolamento (Ambrosini, 2020). Più complesso è il quadro in cui i genitori e i figli assumono strategie diverse; ad esempio, ci si può riferire all'acculturazione dissonante (I) come l'esito di un conflitto intergenerazionale, determinato da una rapida acculturazione dei figli alla società dominante a discapito del rapporto con la comunità etnica, di cui invece i genitori mantengono i legami a danno della propria acculturazione alla società ricevente (Ambrosini, 2020). A questo stile si può associarne uno simile, ovvero l'acculturazione dissonante (II), che si distingue dal precedente per il solo fatto che i genitori non mantengono alcun legame con la cultura d'origine, causando così una rottura

intergenerazionale circa i rapporti d'autorità e della lingua ancestrale; a causa di questo stile d'acculturazione i genitori non riescono a stare al passo con i figli e si creano conflitti intergenerazionali (Ambrosini, 2020). Infine, l'autore evidenzia come ultimo esito l'acculturazione selettiva, associandolo a uno scarso se non nullo conflitto generazionale poiché entrambe le parti hanno saputo mantenere una buona appartenenza culturale, la quale non entra in conflitto con l'acculturazione alla società ricevente, promuovendo così un buon rapporto genitore-figlio e lo sviluppo del bilinguismo nella nuova generazione (Ambrosini, 2020).

I modelli d'acculturazione presentati evidenziano la necessità di inquadrare il fenomeno dell'integrazione come complesso e relativo a differenti ambiti e intensità; infatti, essa non può dipendere dalla sola volontà dell'individuo, ma rappresenta l'esito dell'interazione tra molteplici fattori, come l'influenza della società ospitante, della comunità etnica e della famiglia d'origine, e dai contesti di vita quotidiana. La modalità tramite cui le seconde generazioni attuano questi processi d'acculturazione influenza anche la costruzione identitaria degli stessi, poiché anch'essa talvolta è determinata dalla compresenza di sistemi culturali differenti.

### *2.3 La costruzione dell'identità nei giovani adolescenti.*

In letteratura il concetto d'identità è spesso associato all'età adolescenziale, periodo di sviluppo più importante per quanto concerne il processo di costruzione identitaria; ciò perché l'adolescenza è caratterizzata da cambiamenti fisici, biologici, cognitivi e sociali, i quali costituiscono un periodo di transizione in cui l'individuo ha necessità di riflettere e di ri-definire sé stesso e il suo ruolo sociale (Crocetti, 2017). La formazione dell'identità è un processo individuale e unico per ogni persona, definita sia dalle caratteristiche interne e personali dell'individuo sia dall'influenza e dal riconoscimento esterno del contesto socioculturale (Vynar, 2022). In letteratura, l'identità

è stata spesso associata agli studi condotti da Erikson, il quale la definì come il raggiungimento della consapevolezza della propria unicità e del senso di appartenenza alla società; l'identità è quindi un elemento personale e unico che si forma perlopiù in età adolescenziale poiché è in questa fase di crescita che l'individuo sviluppa un forte senso dell'Io e dell'autodeterminazione, elementi essenziali e correlati alla dimensione identitaria (Vynar, 2022). Le autrici riportano la teoria psicosociale di Erikson, in cui il corso della vita umana è scandita in otto tappe evolutive, ognuna caratterizzata da un compito di sviluppo da affrontare e spesso associato ad un periodo di crisi: Erikson definì l'adolescenza come la quinta fase di sviluppo, in cui la sfida evolutiva è associata ad un periodo di crisi d'identità da dover superare (identità vs confusione dei ruoli) (Vynar, 2022; Crocetti, 2017). In questo caso, il compito di sviluppo richiesto all'individuo è di dover avviare un processo di costruzione identitaria al fine di non scontrarsi con uno stato confusionario, il quale avviene nel caso in cui il giovane fallisse nel tentativo di sviluppare un senso di continuità e appartenenza del Sé (Crocetti, 2017); un fallimento in tale compito comporterebbe delle vulnerabilità circa la forza dell'Io e dell'autodeterminazione dell'individuo, riferite perlopiù al rischio d'influenza negativa da relazione sociali, oltre che uno stato di incertezza identitaria (Vynar, 2022). La risoluzione di tale compito di sviluppo, invece, è dettata dal saper integrare tra loro le diverse e personali identificazioni sviluppate, manifestando un senso di continuità e unità personale nel tempo; inoltre la formazione di un senso d'identità risulta ben riuscita nel caso in cui l'individuo sia capace di scindere la propria personalità dal mondo esterno, ovvero è associata alla capacità di coniugare le diverse esperienze personali e sociali mantenendo intatta la propria integrità e soggettività (Vynar, 2022). Come riferisce l'autrice Vynar, è assai complesso mantenere un'integrità identitaria nel contesto sociale contemporaneo, poiché costituito da continue trasformazioni e stimoli sociali e

relazionali, per cui il compito di sviluppo risulta essere complesso e necessita una profonda conoscenza di sé stessi e delle proprie capacità (2022). Erikson definì quindi l'identità psicosociale come caratterizzata da integrità nel tempo e nello spazio, avendo la capacità di mantenere il proprio senso di individualità pur vivendo in relazione sociali significative; la formazione di quest'ultima avviene perciò tramite l'integrazione di fattori psichici e personali con fattori sociali, sapendo costruire e mantenere un proprio senso di Sé autonomo e distinto in relazione all'influenza del mondo esterno (Vynar, 2022). Accanto a questa prospettiva psicosociale si affianca l'autore Marcia, il quale suggerisce che il costrutto d'identità sia perlopiù dinamico e influenzato da processi interni e consapevoli dell'individuo; attraverso due dimensioni, ovvero il processo di esplorazione e l'impegno personale, egli formula un modello teorico con lo scopo di stabilire quali siano gli stati identitari, derivanti dalla presenza o assenza delle due dimensioni sopracitate, attraverso cui il giovane affronta il periodo di crisi identitario descritto da Erikson (Crocetti, 2017). È importante sottolineare che la formazione dell'identità, secondo il modello teorico di Marcia, viene interpretata solo in funzione dei processi decisionali che l'individuo incontra nel corso della vita, configurandosi come un processo attivo di esplorazione e decisione. (Vynar, 2022). Nello specifico, la dimensione dell'esplorazione indica un processo attivo dell'individuo, il quale si interroga circa i propri obiettivi e valori perseguibili e valuta i diversi percorsi identitari a sua disposizione; parallelamente vi è la dimensione dell'impegno personale, ovvero quanto il soggetto abbia desiderio e intenzione di compiere certe scelte identitarie e l'impegno a realizzarle (Crocetti, 2017). Dalla presenza o assenza di queste due dimensioni, si possono ottenere quattro varianti identitarie tipiche dello sviluppo (Crocetti, 2017): lo stato d'identità acquisita, tipica dell'individuo che ha saputo esplorare attivamente e con impegno, ottenendo uno sviluppo maturo e congruente dell'identità; in opposizione vi è

lo stato d'identità diffuso, in cui non vi è alcuna esplorazione e impegno nel valutare le diverse alternative possibili, contribuendo così a sviluppare un'identità confusa (Crocetti, 2017; Vynar, 2022). Nel caso in cui invece vi sia un impegno presente ma un'esplorazione assente, a causa dell'imposizione di scelte dettate dall'esterno, si ottiene un blocco dell'identità e un'identificazione preliminare non voluta attivamente (Crocetti, 2017; Vynar, 2022). Infine, Marcia individua lo stato di moratoria identitaria, in cui l'adolescente esplora le diverse alternative ma non assume un impegno stabile, provocando così un continuo rinvio delle scelte (Crocetti, 2017); i vari stati identitari non sono sequenziali, ma la fase moratoria è l'unica che precede uno stato d'acquisizione dell'identità, poiché l'esplorazione è in corso ed è necessaria solo l'autodeterminazione per affrontare la crisi d'identità (Vynar, 2022). A causa del suo limite nel cogliere eventuali processi di modifica dell'identità, l'autrice presenta il suo modello d'identità a tre fattori, il quale ha lo scopo di cogliere e indagare il processo dinamico di formazione e rivisitazione di quest'ultima (Crocetti, 2017). Il presente modello include il processo di impegno, l'esplorazione approfondita e la riconsiderazione dell'impegno stesso, i quali sono sottoposti ad un processo dinamico ciclico: in sintesi, il ciclo di formazione identitaria si forma a partire dall'interazione tra l'impegno e la riconsiderazione di esso, quest'ultimo attuato dal momento in cui l'impegno attuale non soddisfa più certi requisiti ed è necessario confrontarlo con nuove alternative percepite come più attraenti; in seguito a ciò, si sviluppa il secondo ciclo, riferito al mantenimento dell'identità, in cui l'individuo consolida i propri impegni rivisitati e ne verifica la coerenza con i propri obiettivi e valori (Crocetti, 2017). Nel caso in cui però l'esplorazione approfondita, ossia il processo di verifica e riflessione sugli impegni assunti, risultasse incerta o confusionaria il giovane necessita di riformulare la propria identità, avviando nuovamente il primo ciclo (Crocetti, 2017). Un esempio fornito dall'autrice Crocetti (2017), è relativo agli impegni preliminari

che il raggiungimento dell'età adolescenziale fornisce: in questo senso, l'individuo adolescente possiede già degli impegni nei propri domini valoriali e interpersonali, ed è compito del processo di riconsiderazione di mettere in discussione o meno questi impegni preliminari sviluppati già a partire dall'infanzia. Questo modello perciò spiega i processi tramite cui l'individuo modifica o riflette il proprio sviluppo identitario, rappresentando così il compito evolutivo descritto dalla quinta fase di sviluppo di Erikson (Crocetti, 2017). Differentemente dai quattro stati identitari classificati da Marcia, il qui presente modello a tre fattori ne identifica cinque, individuati in base a diversi livelli d'intensità (alto, medio, basso) delle dimensioni d'impegno, dell'esplorazione approfondita e della rivalutazione dell'impegno (Crocetti, 2017). Lo stato d'acquisizione d'identità è caratterizzato da alti livelli di impegno ed esplorazione approfondita, con bassi livelli di riconsiderazione dell'impegno: ciò significa che il giovane possiede un'identità ben integrata ed è associata ad alti livelli di soddisfazione di vita; al contrario, lo stato di diffusione è definito da bassi livelli in ognuna delle dimensioni, descrivendo così una formazione d'identità passiva e debole (Crocetti, 2017). Nel presente modello a tre fattori sono stati individuati due differenti forme di moratoria identitaria: lo stato di moratoria classica è caratterizzato da medio-bassi livelli d'impegno e d'esplorazione approfondita, mentre la riconsiderazione dell'impegno risulta d'alta intensità; in questa fase infatti il giovane vive in una condizione di stress e incertezza, la quale provoca bassi livelli di soddisfazione di vita rispetto a coloro che si trovano nello stato di moratoria esplorativa, nella quale vi sono alti livelli in tutte e tre le dimensioni a causa della presenza di un'identità pregressa stabile (Crocetti, 2017). La differenza sostanziale fra le due moratorie è il livello d'intensità dell'impegno e dell'esplorazione approfondita: nella moratoria esplorativa l'individuo mantiene impegni relativamente stabili e contemporaneamente ricerca nuove alternative più soddisfacenti, mentre nella moratoria

classica non vi è la presenza di impegni pregressi per cui l'esplorazione approfondita risulta essere più disorganizzata e confusionaria (Crocetti, 2017). Infine vi è lo stato di chiusura identitaria precoce, ossia individui con livelli d'intensità intermedi nella dimensione dell'impegno e bassi livelli in esplorazione approfondita e riconsiderazione dell'impegno; ciò significa che la loro costruzione d'identità sia ben adattata, anche se risultano essere meno proattivi rispetto a coloro che si trovano nello stato d'acquisizione, a causa dei loro bassi livelli di responsabilità sociale e desiderio di contribuire alla propria comunità (Crocetti, 2017). Grazie al contributo delle prospettive teoriche sullo sviluppo identitario precedentemente analizzate, è possibile ottenere un quadro completo ed esaustivo della complessità e dinamicità del processo di formazione dell'identità in età adolescenziale.

Nonostante ciò, la costruzione identitaria nella categoria sociale delle seconde generazioni risulta essere ancora più complessa, poiché la ri-definizione della propria identità è inserita all'interno di un contesto socioculturale e familiare dinamico e differenziato; inoltre, la duplice appartenenza culturale può complicare il processo tramite cui il giovane integra nella propria immagine di Sé valori, norme e riferimenti provenienti dai due mondi culturali differenti (Mancini, 2008). Sebbene il contrasto fra i valori e le norme culturali del Paese con quelle della società ospitante possa provocare difficoltà nella formazione identitaria, la condizione di complessità vissuta da questo gruppo sociale è dettata perlopiù dall'appartenenza ad una minoranza etnica e dalla conseguente percezione di occupare una posizione di inferiorità sociale (Mancini, 2008). In questo senso, la costruzione dell'identità non è esclusivamente sviluppata dall'individuo stesso, ma essa viene influenzata anche dal riconoscimento sociale esterno; a questo proposito infatti, i giovani stranieri sono inseriti in un contesto socioculturale caratterizzato da specifiche gerarchie sociali che possono influenzare il loro senso di appartenenza alla

cultura ospitante (Vukasovic & Chatzimpyros, 2025). Di conseguenza il processo di costruzione identitaria negli adolescenti di seconda generazione risulta particolarmente complesso e articolato poiché, nel tentativo di ri-definire gli aspetti culturali e l'immagine di Sé stessi tramite il confronto con i propri coetanei autoctoni, essi possono sperimentare spesso delle incongruenze tra il desiderio di integrazione nella popolazione ospitante e i propri riferimenti culturali ereditati dalle famiglie (Mancini, 2008). A causa di tali incongruenze, i giovani spesso sperimentano sentimenti di disagio, ambivalenza e confusione identitaria, scaturiti dal conflitto culturale tra i due mondi (Mancini, 2008); ad esempio l'autore Gentile riporta la storia di H., giovane di seconda generazione nato a Palermo ma proveniente da un paese del centro Africa (2019). Il tredicenne si mostra preoccupato all'Operatrice del Servizio Psicopedagogico situato nella scuola del ragazzo, poiché riferisce di non voler andare con la madre al Paese d'origine; questo perché ha vissuto tutta la sua vita in Italia, a Palermo, e ha interiorizzato l'appartenenza al luogo socioculturale, tanto da utilizzare anche inflessioni dialettali durante il colloquio probabilmente per dimostrare la propria matrice identitaria (Gentile, 2019). Ciò che emerge dal racconto di H. è la vulnerabilità specifica vissuta dal bambino straniero a causa della sua doppia appartenenza culturale, dalla quale può derivare una percezione di dissociazione tra i due mondi e che può compromettere la formazione identitaria fino ad ora sviluppata (Gentile, 2019). La formazione identitaria nei giovani stranieri risulta essere complessa proprio per il fatto di dover contenere dentro di Sé due realtà opposte e rigide, caratterizzate da questa resistenza al cambiamento per timore da parte di entrambi i gruppi etnici: dalla parte del gruppo straniero riaffiorano i ricordi traumatici legati al fenomeno migratorio e tendono ad irrigidirsi e ripararsi nelle proprie tradizioni sociali e culturali; dall'altra parte il gruppo autoctono, a contatto con l'Altro straniero, può reagire tramite diffidenza e rigidità a causa di paure e sentimenti ambivalenti contenuti nel

proprio Sé, i quali riattivano ansie persecutorie (Gentile, 2019). La necessità di questi giovani stranieri nel dover contenere i due mondi ambivalenti all'interno del proprio Sé li ha condotti ad attivare un processo di negoziazione: quest'ultimo è determinato dal desiderio dell'individuo di ottenere un'identità che sia riconosciuta nella propria unicità e continuità, e che rimanga costante nel tempo e nello spazio (Mancini, 2008). Al fine di giungere a questo sentimento d'identità, i giovani di seconda generazione attivano processi di negoziazione circa i modelli culturali sperimentati e possono avvenire sia a livello personale, che relazionale o grupale, riflettendo non solo sul contenuto ma anche sul valore dei modelli culturali differenti (Mancini, 2008). In riferimento a ciò, i processi di negoziazione identitaria e culturale possono esprimersi anche attraverso l'utilizzo di forme di acculturazione: difatti, secondo quanto riportato dalle autrici Mancini e Porretti, i giovani con background migratorio spesso attuano forme di bi-culturalismo per gestire la loro doppia appartenenza identitaria fra i due mondi culturali (2017). Gli orientamenti di acculturazione bi-culturali delle seconde generazioni possono distinguersi in due differenti modalità di gestione dell'identità culturale: da una parte, ci si riferisce al biculturalismo mescolato nel caso in cui l'individuo attui una strategia di acculturazione che preveda l'uso combinato e originale dei valori e delle credenze di entrambe le culture; dal lato opposto invece, la forma di biculturalismo alternato prevede che il giovane scelga quale sistema valoriale attuare in riferimento al contesto sociale e relazionale in cui egli si trova, alternando così i diversi mondi culturali secondo le proprie preferenze e necessità (Mancini & Porretti, 2017). Per quanto concerne la forma di biculturalismo alternato è interessante osservare come essa sia perlopiù una forma di acculturazione comportamentale piuttosto che di carattere cognitivo, poiché non presuppone una reale introiezione delle culture, processo che invece accade nella forma di biculturalismo mescolato (Mancini & Porretti, 2017). Inoltre, in riferimento a quanto esposto dalle

autrici Mancini e Porretti (2017), tale forma di acculturazione alternata in letteratura ha un numero limitato di verifiche empiriche, poiché è risultato complesso misurare tramite le adeguate tecniche classificatorie l'effettiva modulazione fra le due culture. Tramite lo studio effettuato dalle autrici su giovani migranti e sulle loro modalità d'acculturazione nei diversi ambiti di vita si è potuto rilevare che, attraverso l'utilizzo del modello d'acculturazione RAEM, l'orientamento al bi-culturalismo alternato è caratterizzato da un processo di mantenimento della propria cultura d'origine per quanto concerne le aree centrali e dall'adozione della cultura ospitante negli ambiti periferici dell'individuo; tale contributo teorico ed empirico ha quindi permesso di individuare e verificare la presenza di orientamenti di acculturazione biculturali nei giovani stranieri (Mancini & Porretti, 2017). Inoltre, i processi d'acculturazione attuati dalle seconde generazioni possono essere connessi alla costruzione dell'identità biculturale, poiché quest'ultimi non solo influenzano i comportamenti e gli atteggiamenti culturali dell'individuo, ma anche la modalità attraverso cui queste appartenenze culturali vengono percepite e rappresentate all'interno del proprio Sé (Mancini & Porretti, 2017). Secondo tale prospettiva infatti, la realizzazione di specifiche forme di acculturazione può incidere ed influenzare la percezione che il giovane possiede circa i due mondi culturali (Mancini & Porretti, 2017): in tal senso, l'uso di strategie integrative può favorire una rappresentazione dei due sistemi culturali come compatibili, favorendo una costruzione dell'identità biculturale coerente e integrata. Difatti, l'autrice Mancini (2008), evidenzia che l'orientamento biculturale mescolato può essere collegato al concetto di identità ricreata o ibrida, definendola tale poiché la sua formazione implica che il giovane straniero assuma una posizione interna nelle due culture, ovvero che avvenga un'integrazione attiva, ciò attraverso la mescolanza e la combinazione dei due sistemi valoriali differenti fra loro. In opposizione l'autrice pone l'identità biculturale alternata, citandola così in riferimento

all'acculturazione biculturale alternata, suggerendo una posizione dell'individuo più esterna nei confronti dei doppi sistemi valoriali e dunque implicando che il processo d'alternanza avvenga in funzione dei contesti e degli interessi del giovane (Mancini, 2008). A prescindere dalla scelta di quale doppia identità i giovani stranieri vogliano adottare, l'autrice Mancini suggerisce che sia importante che quest'ultime vengano considerate dagli stessi come adattive e coese per la formazione di un Sé coerente nel tempo e nello spazio (2008). Il legame che contraddistingue i processi d'acculturazione e l'identità può essere osservato non solo attraverso il sentimento d'appartenenza culturale sviluppato dagli individui (come, per esempio, un'identità integrata o diffusa a partire dal mantenimento della lingua madre o dall'adozione di usi e costumi autoctoni), ma anche dalla percezione a livello cognitivo del giovane circa la relazione fra le due culture: ciò che le autrici suggeriscono è che sia necessario osservare anche, dal punto di vista cognitivo, ciò che le seconde generazioni percepiscono circa la doppia appartenenza culturale (Mancini & Porretti, 2017). In riferimento a ciò, esse citano il modello dell'Integrazione dell'Identità Biculturale (BII), formulato da Benet-Martínez e collaboratori; il presente modello infatti ha lo scopo di misurare la percezione soggettiva degli individui circa la propria identità biculturale, ovvero quanto riferiscono una compatibilità o meno tra le proprie appartenenze culturali (Mancini & Porretti, 2017). Il BII è quindi un modello teorico che viene implementato per cogliere le modalità adottate dagli individui migranti circa il processo di coesione e integrazione delle differenti identificazioni culturali, e si basa sulla misurazione di due dimensioni: la prima si riferisce alla distanza percepita dall'individuo fra le due appartenenze culturali, e include la percezione di compartimentalizzazione opposta a quella di mescolanza; la seconda dimensione invece misura il grado di conflittualità che emerge dalla convivenza delle due culture, contrapponendo la percezione di conflitto a quella d'armonia (Mancini &

Porretti, 2017; Maffei, Castellini & Colombo, 2008). Dall'analisi e dalla misurazione di tali dimensioni si possono osservare due principali risultati: un alto punteggio ottenuto corrisponde a una maggior mescolanza fra le due culture e ad una conseguente percezione di armonia fra di esse mentre, in opposizione, con punteggi bassi al BII il giovane percepisce distanza e conflitto fra le due culture, ottenendo la sensazione di identità frammentata (Mancini & Porretti, 2017). Nel caso in cui il giovane straniero ritiene che l'identità etnica e l'identità nazionale siano da mantenere separate, egli di conseguenza agisce diversamente a seconda del contesto culturale in cui si trova, ottenendo però inferiori livelli di benessere dell'individuo rispetto a coloro che percepiscono un'integrità dell'identità biculturale (Maffei, Castellini & Colombo, 2008). Le autrici, al fine di esplorare il legame fra le dimensioni del BII e i processi acculturativi rilevati dal modello RAEM, tramite uno studio empirico in un campione di giovani stranieri, si sono poste il quesito circa le modalità attraverso cui gli orientamenti acculturativi (con attenzione prevalente alle forme biculturali) si relazionano ad esse (Mancini & Porretti, 2017); in particolare esse indagano “ in che misura gli orientamenti di acculturazione che gli adolescenti percepiscono di attivare o desidererebbero attivare nei diversi domini della loro vita si connettono alle modalità con cui essi/e coniugano le due identità sul piano cognitivo” (Mancini & Porretti, 2017, p. 92). Dai risultati emersi, attraverso la somministrazione di una scala Likert a 5 punti sia per misurare le dimensioni del BII e sia gli orientamenti acculturativi rilevati tramite RAEM, le autrici hanno evidenziato che la percezione circa la propria identità culturale e al rapporto fra le due culture influenza l'orientamento d'acculturazione percepito e desiderato dal campione (Mancini & Porretti, 2017). Difatti, coloro che tendenzialmente percepiscono le loro due identità mescolate attuano perlopiù strategie di integrazione, assimilazione o forma biculturale alternata, a differenza di coloro che percepiscono maggior conflitto e compartimentalizzazione, e di

conseguenza attuano separazione (Mancini & Porretti, 2017). Per quanto concerne invece il tema degli orientamenti d'acculturazione percepiti e desiderati, le autrici riferiscono che i giovani di seconda generazione distinguono tra processi di mantenimento e di adozione in base agli ambiti di vita considerati: in questo senso, essi percepiscono e preferiscono mantenere la propria cultura d'origine negli ambiti più centrali, e adottare la cultura del Paese ospitante in ambiti periferici; questo processo è riconducibile, attraverso la rilevazione del modello RAEM, alla forma di biculturalismo alternato, la quale è applicata da pochi migranti ma desiderata da molti di essi (Mancini & Porretti, 2017). Questa discrepanza delle forme di acculturazione sul piano reale e ideale è stata osservata precedentemente anche dagli autori Maffei, Castellini e Colombo, i quali hanno confermato che le seconde generazioni desiderano forme d'acculturazione più integrate e biculturali rispetto a quelle che riescono ad attuare concretamente; ciò non solo a causa del desiderio di privilegiare il contatto con la propria cultura d'origine, ma è anche dato dall'influenza del contesto socio-politico dell'Italia, poco favorevole ai flussi migratori rispetto altri Paesi dell'Unione Europea (Mancini & Porretti, 2017; Maffei, Castellini & Colombo, 2008). Infine, attraverso il loro lavoro empirico essi hanno confermato che i giovani migranti sebbene mantengano una positiva identificazione etnica e nazionale (quest'ultima riferita alla percezione di sentirsi membri della cultura/società del Paese ospitante), prediligono nettamente l'appartenenza etnica; quest'ultima è inoltre correlata positivamente all'autostima e al benessere psicologico dei giovani stranieri, sebbene livelli maggiori di benessere siano associati perlopiù a coloro che possiedono un'identità integrata delle due culture (Maffei, Castellini & Colombo, 2008).

#### *2.4 L'influenza del contesto sociale e familiare.*

È importante osservare come la costruzione dell'identità biculturale dei giovani migranti sia influenzata non solo da percezioni o scelte soggettive, ma anche dal contesto

circostante. Un ruolo importante è ricoperto dalla famiglia del giovane straniero, la quale è il luogo educativo primario con cui i figli stranieri interagiscono, rappresentando per loro la prima istituzione sociale che media il rapporto tra il mantenimento culturale tradizionale e l'adozione di processi d'integrazione alla società ospitante (Ambrosini, 2020; Cestaro, 2019). Spesso la famiglia attua processi educativi caratterizzati dalla continua negoziazione fra le due culture, influenzando non solo la sfera relazionale del nucleo familiare ma anche la relazione con il mondo esterno, ovvero con il contesto sociale; in questo senso, i genitori stessi rivestono il ruolo di mediatori circa la formazione identitaria dei figli, promuovendone o ostacolandone il processo d'integrazione (Cestaro, 2019). Contemporaneamente, i figli con background migratorio si interfacciano con un'ulteriore istituzione educativa, ovvero la scuola; tenendo a mente ciò, i giovani stranieri vivono fra queste due realtà sociali e, al fine di promuovere integrità nei processi d'acculturazione di identità, è necessario che le due istituzioni educative collaborino reciprocamente (Pizzi, 2024). Difatti, in letteratura socio-psico-pedagogica, il percorso formativo degli alunni stranieri è influenzato sia dal mutuo riconoscimento e dalla collaborazione fra le istituzioni, sia dalla percezione che le due realtà sociali hanno l'una dell'altra; in questo senso, le istituzioni che compongono il contesto sociale in cui il giovane è iscritto è necessario che siano legate da un rapporto di natura dialogica, con il fine comune di promuovere benessere e integrazione nel ragazzo di seconda generazione (Pizzi, 2024). Per quanto riguarda l'istituzione familiare, l'autrice Cestaro, attraverso una ricerca di tipo qualitativa-quantitativa risalente al biennio 2016-2018, evidenzia l'importanza delle strategie educative attuate dai genitori dei giovani migranti circa il loro ruolo nella mediazione interculturale; difatti, l'autrice si domanda in che modalità e con che caratteristiche la mediazione educativa dei genitori di migranti possa qualificarsi come interculturale (2019). Attraverso la somministrazione di interviste narrative

focalizzate, l'autrice comprende la natura mediatrice degli stili educativi attuati dai genitori come un processo di negoziazione fra la loro storia educativa e la modalità di pensiero e di comunicazione dei propri figli (Cestaro, 2019). Ciò che emerge quindi dalla ricerca condotta dall'autrice e collaboratori, l'obiettivo di questi genitori è di saper educare i figli attraverso strategie educative equilibrate: esse difatti oscillano tra i due modelli educativi, ovvero tra ciò che loro hanno interiorizzato dalla loro storia passata, ad esempio dalle pratiche educative attuate dalle proprie figure genitoriali, le cui modalità sono risultate essere perlopiù autoritarie e dittatoriali, e ciò che desiderano per il bene dei loro figli, assicurandosi di riconoscere la loro alterità e libertà d'espressione (Cestaro, 2019). A conferma di ciò, l'autore Pizzi sostiene che le famiglie straniere convivono con il timore che, tramite l'ingresso dei propri figli nell'istituzione scolastica della società ricevente, esse possano perdere il legame con la cultura d'origine; allo stesso tempo però, nutrono grandi speranze nei confronti dei figli, sostenendoli nel loro percorso formativo affinché possano avere successo scolastico e lavorativo, associando forme di riscatto e radicamento sociale tramite i propri figli (2024). Da ciò, i genitori partecipanti al progetto di ricerca, hanno promosso l'adozione di specifiche e personali strategie di mediazione: tra queste, ve ne spicca una in particolare che è caratterizzata dall'intenzionalità genitoriale di avvicinarsi e comprendere le modalità di pensiero del figlio attraverso un decentramento educativo, pur sempre mantenendo in rigore l'asimmetria relazionale genitore-figlio; in questo caso l'educazione promossa è perlopiù riferita alla formazione di valori e principi umani piuttosto che l'imposizione di specifiche pratiche culturali (Cestaro, 2019). Affianco a questa strategia, i genitori possono scegliere di adottarne una seconda, riconosciuta come quella dialogica: essa è caratterizzata dall'utilizzo del dialogo come strumento di confronto e modalità d'ascolto, che permette agli interlocutori di educare ed educarsi a riflettere e riconoscersi mutualmente (Cestaro, 2019). Secondo tali

stili educativi quindi, per i genitori di stranieri a cui è stata somministrata l'intervista narrativa, il concetto di integrazione è da loro inteso come un processo di scambio intenzionale e motivato che avviene fra le due culture, il quale può avvenire solo tramite interazioni situate all'interno del contesto condiviso (Cestaro, 2019). Differentemente a ciò, l'autore Ambrosini evidenzia il fenomeno di acculturation gap, che si esprime in una dissonanza nel rapporto genitore-figlio; questa ambivalenza nasce a causa di differenti tempistiche e modalità d'adozione di strategie d'acculturazione, in cui spesso il genitore non riesce ad integrarsi nella società ricevente allo stesso modo del figlio, il quale avendo maggior contatti con la società ospitante attraverso l'istituzione scolastica ha modo di integrarsi con più facilità (2020). La dissonanza percepita nella relazione genitore-figlio viene incentivata perlopiù dalla continua integrazione culturale del giovane in opposizione alla rigidità e alla volontà di mantenere i modelli culturali tradizionali del genitore, alimentando così fenomeni come il rovesciamento dei ruoli, la tendenza a evitare forme d'integrazione subalterne e la ribellione (Ambrosini, 2020). Per quanto concerne il primo fattore di tensione sopracitato, il rovesciamento dei ruoli è la conseguenza di un'avvenuta integrazione dei figli, i quali assumono precocemente il ruolo genitoriale e di mediatore culturale circa la gestione della famiglia nella società ricevente, poiché i genitori non conoscono la lingua o non risultano integrati quanto i loro figli (Ambrosini, 2020; Harris & Chen, 2023). Inoltre, il fenomeno dell'acculturation gap è caratterizzato da un cambiamento generazionale circa l'inserimento degli stranieri in posizioni lavorative subalterne: nel caso delle seconde generazioni infatti, esse prediligono la ricerca di posizioni lavorative consone e simili a quelle dei coetanei autoctoni, senza sentirsi obbligati ad accettare lavori precari e inferiori (Ambrosini, 2020). Infine, il conflitto intergenerazionale che scaturisce dall'acculturation gap, può tramutarsi in ribellione contro le aspettative di mobilità sociale dei genitori sui propri

figli, i quali non accettano di soddisfare obbligatoriamente i desideri e le aspirazioni sociali dettate dai genitori, dando vita al fenomeno di dissonanza generazionale (Ambrosini, 2020). Un dato interessante risulta evidenziato dagli autori Harris e Chen, i quali hanno osservato una dissonanza generazionale differente in base al luogo di nascita e permanenza del migrante (2023): difatti, nella relazione familiare delle seconde generazioni che nascono nel Paese ricevente prevale una dissonanza generazionale alta, poiché i figli attuano processi d'acculturazione più orientati all'integrazione e all'adozione degli usi e costumi della società ospitante; d'altro canto, gli adolescenti nati all'estero presentano una dissonanza generazionale meno accentuata nel rapporto con i propri genitori, probabilmente poiché hanno trascorso alcuni anni della loro vita nel Paese d'origine e potrebbero presentare più problematiche circa l'acculturazione nel nuovo Paese (Harris & Chen, 2023). Per quanto concerne il tema della dissonanza generazionale, in letteratura è spesso associato alla dissonanza linguistica, la quale è spesso usata come misura nella relazione genitore-figlio per evidenziare la differente acculturazione avvenuta (Harris & Chen, 2023). Difatti, i ragazzi stranieri spesso padroneggiano la lingua della società ospitante poiché è necessaria per comunicare con i coetanei autoctoni, favorendo così una maggior integrazione nella società ricevente rispetto i propri genitori (Ambrosini, 2020). In letteratura è stata confrontata la competenza dei genitori nella padronanza della lingua autoctona e il mantenimento della lingua tradizionale nei loro figli adolescenti, al fine di prevedere le eventuali forme di acculturazione consonante o dissonante; si è osservato che, dal momento in cui i genitori tentano o riescono ad essere allo stesso livello d'acculturazione dei figli (ad esempio, tramite la padronanza della lingua della società ricevente), nella relazione si prevederebbero forme consonanti (Harris & Chen, 2023). Al contrario, se i genitori non si avvicinano ai processi acculturativi messi in atto dai figli, nella relazione tra di essi si potrebbe verificare una dissonanza (Harris &

Chen, 2023). Infine, per quanto concerne la differenza tra gli immigrati di prima e seconda generazione, lo studio condotto dagli autori Harris e Chen ha evidenziato che coloro che appartengono alla seconda generazione sperimentano livelli inferiori di coesione familiare, che sfocia in un minore controllo parentale e minore attività familiare (ad esempio le cene condivise in famiglia); è invece maggiore la probabilità di conflitti intergenerazionali nelle relazioni genitori-figlio di seconda generazione (2023). Questi lavori accademici portano alla luce la rapidità d'acculturazione che avviene nei giovani stranieri di seconda generazione, e come l'adozione di questi processi possano incentivare dissonanze e ambivalenze nel rapporto con i genitori immigrati, i quali possono cercare di evitare tale gap intergenerazionale attraverso una maggior coesione e integrazione nei processi acculturativi attuati.

Per quanto concerne l'influenza delle società rispetto alla formazione d'identità culturale dell'individuo, gli autori Rahim et al., (2021), attraverso uno studio che ha voluto indagare la relazione tra il benessere e il conflitto d'identità culturale che caratterizza i giovani di seconda generazione, hanno osservato il ruolo decisivo e impattante che il contesto culturale e sociale riveste nei confronti dei migranti. Difatti, il contesto della società ricevente richiede aspettative e valori che spesso risultano in contrasto con il sistema valoriale tradizionale; ciò può provocare nell'individuo conflitti identitari e confusione del Sé, intaccando anche il senso d'appartenenza del giovane straniero (Rahim et al., 2021). In questo caso, ricollegandosi alla prospettiva del BII, il conflitto sarebbe meno accentuato o assente nel caso in cui le due culture venissero percepite compatibili e perlopiù congruenti fra loro. Dal punto di vista del contesto sociale del Paese ricevente, i ragazzi di seconda generazione sono influenzati sia dalla società sia dal mercato del lavoro presente, ciò in riferimento alle loro prospettive future (Dusi & González Falcón, 2021). Difatti, come sostenuto dalla teoria del contesto d'integrazione

presentata da Dusi & González Falcón nel loro lavoro, i processi d'integrazione possono essere influenzati dal sistema sociale in cui essi vivono, e dalle opportunità che esso offre: ad esempio, percorsi di successo e di integrazione delle seconde generazioni possono essere favoriti dalla presenza di sistemi di welfare sul territorio, dall'istituzione scolastica e dall'influenza del mercato del lavoro (2023). La scuola è l'istituzione che più influenza le nuove generazioni di migranti circa la promozione del loro processo d'integrazione ma, soprattutto nel contesto italiano, essa risulta difficilmente accessibile o perlopiù costituita da ostacoli; ciò perché gli esiti scolastici dipendono perlopiù da fattori che l'individuo non può controllare (ad esempio, l'età d'accesso agli studi o i criteri di selezione per le classi), rischiando di influenzare negativamente il processo d'integrazione avviato (Dusi & González Falcón, 2023; Chiappelli, 2021). Inoltre, l'istituto scolastico italiano, attraverso l'analisi dei dati raccolti dalla ricerca qualitativa degli autori Dusi e González Falcón, appare ancora poco maturo e non in grado di promuovere sufficientemente il processo di socializzazione e integrazione degli studenti stranieri, nonostante esso sia il luogo più adatto per sviluppare questi processi e anche la valorizzazione della diversità culturale e individuale (2023). Difatti, l'autrice Chiappelli evidenzia come, nonostante la presenza di alcune iniziative d'inclusione (ad esempio, i centri di alfabetizzazione o corsi d'apprendimento per lingua italiana promossi tramite progetti e interventi), esse non risultano implementate stabilmente nei programmi scolastici nazionali, nonostante siano risultati interventi efficaci e positivi per l'accoglienza e l'integrazione degli studenti stranieri bisognosi di supporto linguistico (2021). Inoltre, la ricerca condotta dall'autrice Chiappelli, attraverso la testimonianza di alunni stranieri in Italia circa l'istituzione scolastica, ha permesso di ottenere un quadro complessivo delle modalità didattiche messe in atto dai docenti, evidenziando però che le strategie da loro implementate per promuovere la socializzazione fra pari siano perlopiù

utilizzate raramente, influenzando negativamente i processi di socializzazione e integrazione (2021). Tuttavia, la scuola è comunque il contesto più consono per eliminare questi ostacoli individuali, sociali e culturali, anche grazie alla collaborazione fra il corpo docente e i genitori dei ragazzi; difatti la relazione collaborativa fra le due figure adulte può influenzare positivamente il successo scolastico e l'integrazione delle seconde generazioni (Dusi & González Falcón, 2023). Nel prossimo capitolo verrà approfondito il tema dell'istituzione scolastica, ponendo particolare attenzione all'influenza del contesto sociale circa i percorsi e gli esiti scolastici dei ragazzi di seconda generazione. Nonostante gli autori Mancini e Rossi (2020) abbiano svolto uno studio inerente ai migranti rifugiati, indagando i loro orientamenti di acculturazione e il benessere psicologico attraverso le influenze attuate dalle risorse pre e post-migrazione e anche dalla modalità di frequenza dei contatti, dell'eterogeneità culturale e della rete sociale, essi hanno osservato come l'attivazione e l'intensificazione delle relazioni con la società ricevente costituissero un elemento importante al fine ultimo di adattamento sociale e culturale dei rifugiati. Come sostenuto dal modello d'acculturazione di Berry, un continuo e costante contatto con la popolazione autoctona, caratterizzato da eterogeneità culturale e vicinanza emotiva, può essere associato positivamente alla strategia acculturativa d'integrazione e negativamente a quella di separazione e marginalità (Mancini & Rossi, 2020). Attraverso questo studio quindi si è potuto confermare il ruolo svolto dalla rete sociale e dalle sue caratteristiche (come l'eterogeneità culturale e la vicinanza emotiva) nel promuovere nel migrante le opportunità per costruire un processo d'integrazione nella società ricevente; al contrario, non si è potuta confermare l'ipotesi per cui vi fosse un rapporto diretto fra il ruolo della rete sociale e il benessere psicologico dei migranti, osservando invece che tale dimensione era perlopiù esito di processi d'integrazione positivi (Mancini & Rossi, 2020). Un aspetto interessante indagato dagli autori Bartolo et

al. (2020), è il legame che può coesistere fra lo sviluppo di identità multiple e l'attivismo sociale: difatti, si è osservato che l'identificazione in più sistemi culturali da parte delle seconde generazioni possa essere valutata positivamente poiché possiedono più opportunità d'identificarsi con diversi gruppi. L'identificazione multipla è associata alla capacità dell'individuo di adeguare il proprio comportamento alla cultura ospitante, sfociando ad esempio in forme di altruismo per la comunità, ovvero tramite azioni positive in grado di contrastare le ingiustizie dell'ordine sociale (Bartolo et al., 2020). Secondo tale studio quindi, vi è un'associazione positiva fra la connessione sociale e l'attivismo; la percezione di un alto livello di sentimento di appartenenza favorisce relazioni positive con il gruppo sociale e ne promuove l'attivismo da parte dell'individuo (Bartolo et al., 2020). In conclusione, per favorire un'adeguata integrazione e la costruzione di un'identità biculturale coesa nei giovani di seconda generazione, è necessario promuovere un contesto sociale e culturale che sappia valorizzare la diversità, il dialogo interculturale e il mutuo riconoscimento della propria appartenenza culturale.

### **Capitolo 3: Vulnerabilità, appartenenza e riconoscimento nelle seconde generazioni.**

#### *3.1 Le condizioni di vulnerabilità nelle seconde generazioni.*

Come anticipato nei capitoli precedenti, il gruppo delle seconde generazioni sperimenta, nel contesto del Paese ricevente, possibili scenari di vulnerabilità sociale, economica e culturale. Queste variabili possono influenzare i diversi ambiti di vita degli individui e i loro percorsi formativi e d'integrazione; difatti, i fattori sociali sono strettamente collegati ai risultati scolastici e relazionali dei giovani migranti (Cavicchiolo,

Alivernini & Lucidi, 2020). A questo proposito, gli autori evidenziano che il benessere rilevato nelle aule di studenti italiani e immigrati sia influenzato non dai fattori di composizione della classe rispetto al background migratorio, ma dal livello di apprendimento e dallo status socioeconomico a cui appartengono; in riferimento a ciò, la dimensione di composizione scolastica può influenzare le opportunità educative dei giovani migranti e il loro rendimento scolastico (Cavicchiolo, Alivernini & Lucidi, 2020; Portes & Hao, 2004). Per composizione si intende la struttura dell'istituzione scolastica, ovvero le caratteristiche sociali, economiche ed etniche che appartengono agli studenti che ne fanno parte, includendo nel concetto anche le dinamiche relazionali e la condivisione di aspettative fra coetanei (Portes & Hao, 2004). Per quanto concerne la relazione fra pari, essa è strettamente collegata al grado di accettazione attribuito e al numero di amicizie che lo studente possiede; analizzando i processi relazionali che avvengono in classe, si evidenzia la rilevanza delle caratteristiche sociali e culturali circa il processo d'inclusione degli studenti stranieri (in questo caso specifico la dimensione del background migratorio influisce sui rapporti sociali): ciò che emerge dai risultati dimostra la possibile esistenza di differenze fra le categorie degli studenti, in cui tendenzialmente gli stranieri (a prescindere dalla generazione) siano meno accettati e abbiano meno amicizie rispetto i pari autoctoni (Cavicchiolo, Alivernini & Lucidi, 2020). Nonostante vi siano delle attenuazioni percepite dalle seconde generazioni in riferimento a episodi di bullismo rispetto alle esperienze vissute dalle prime generazioni, il processo d'inclusione degli studenti migranti può essere quindi influenzato dagli atteggiamenti dei coetanei italiani e dalla relazione che si crea fra le due categorie, in cui le vulnerabilità culturali rivestono un ruolo importante e influente (Cavicchiolo, Alivernini & Lucidi, 2020). Questi episodi di discriminazione sociale possono influire ulteriormente sulle condizioni di vulnerabilità vissute dagli studenti stranieri, ostacolando i processi di

adattamento e inclusione sociale (Colombo, 2020). Spostando nuovamente il focus sullo studio condotto dagli autori Portes e Hao, il successo scolastico di un giovane straniero può essere influenzato sia dal contesto educativo in cui è inserito, e sia dalla composizione di quest'ultimo: in questo senso, se uno studente proviene da una famiglia con alto status socioeconomico, frequentando un istituto scolastico caratterizzato da studenti con il medesimo livello sociale, i vantaggi educativi dell'individuo si rafforzano reciprocamente, promuovendo un alto rendimento scolastico (2004). Al contrario, se il ragazzo nasce in un contesto socioeconomico svantaggioso, egli percepisce più difficoltà e minori opportunità di successo scolastico, specie se in contesti caratterizzati da disuguaglianze e vulnerabilità sociali (Portes & Hao, 2004). Sebbene i giovani migranti possano avere alte aspettative e elevata motivazione allo studio, differenziandosi per i percorsi individuali adottati, le disuguaglianze e le vulnerabilità scolastiche sono determinate dall'interazione tra contesto familiare, scolastico e sociale; tuttavia, parte di coloro che sperimentano interventi personalizzati disposti dai docenti scolastici o attività extrascolastiche organizzate per supportare gli studenti più svantaggiati, hanno più possibilità di raggiungere un buon successo scolastico, nonostante l'accesso a istituzioni di grado più alto, come l'Università, possa essere ancora più complesso (Portes & Hao, 2004; Portes & Fernández-Kelly, 2008). La condizione di vulnerabilità che caratterizza le famiglie di origine straniera può influenzare anche l'orientamento della carriera scolastica dei figli (Cavicchiolo, Alivernini & Lucidi, 2020; Chiappelli, 2021). In riferimento a ciò, le varie ricerche condotte in letteratura hanno evidenziato come le difficoltà di lingua e di inclusione sociale della famiglia immigrata influenzano negativamente la scelta dell'istituto scolastico; ciò poiché ai figli viene sistematicamente consigliato dai docenti di indirizzarsi verso istituti professionali e, nonostante essa sia una scelta personale dello studente, a causa delle difficili condizioni d'accesso ai servizi e alle

informazioni necessarie da parte della famiglia straniera, vi è la tendenza a essere indirizzati verso un indirizzo professionale o tecnico (Chiappelli, 2021). Nonostante negli ultimi anni si sia verificata un'attenuazione di questa tendenza, e sia avvenuto un aumento delle classi multiculturali, il 27% degli studenti stranieri frequenta un liceo, contro il 49% delle iscrizioni al liceo effettuate dai coetanei autoctoni (Ambrosini, 2020; Chiappelli, 2021). L'autrice Chiappelli ha inoltre evidenziato una differenza nella distribuzione delle percentuali di orientamento scolastico rispetto al luogo di nascita delle seconde generazioni: difatti, di coloro che nascono in Italia, il 33,5% è orientato verso i licei, il 38,9% frequenta un istituto tecnico e, il restante 25,4% è iscritto regolarmente a istituti professionali (2021); per quanto concerne invece la categoria degli studenti nati all'estero, il 37,6% è iscritto ad un istituto professionale, il 37% frequenta un istituto tecnico, mentre il restante 25,4% è iscritto al liceo (Chiappelli, 2021). Infine, prevale una differenza di genere circa l'orientamento scolastico, poiché le ragazze straniere presentano una percentuale d'iscrizione ai licei più alta rispetto ai ragazzi (38,2 % e 27,8% rispettivamente); questo dato può essere confermato e confrontato con altre ricerche circa la rilevanza e la frequentazione di istituti professionali da parte dei ragazzi migranti (Ambrosini, 2020; Chiappelli, 2021). Difatti, spesso i maschi di seconda generazione accettano di orientarsi verso scuole professionali, ciò perché è un percorso formativo utile al recupero di carenze educative pregresse (ciò perché tendenzialmente sperimentano ritardi, abbandoni e ripetenze scolastiche), ed è finalizzato a creare sbocchi lavorativi nell'immediato, favorendo la promozione di inclusione educativa e sociale (Ambrosini, 2020). Tenendo a mente il tema affrontato, l'orientamento scolastico e il percorso formativo sono influenzati da disuguaglianze e vulnerabilità sociali delle famiglie straniere, che possono incidere sulle opportunità educative e sull'accesso ai servizi scolastici.

Al fronte di queste diseguaglianze percepite e vissute dalla popolazione migrante, l'autrice Zinant espone il concetto secondo cui "nascere in una certa famiglia e in un certo quartiere influenza la sorte individuale, ma, nello stesso tempo, se da un lato la famiglia può mantenere immobilismo sociale, dall'altro può portare alla liberazione della persona umana, dipende da cosa avviene in famiglia e nell'ambiente circostante" (2022, p. 220). Tramite il rimando a questa affermazione, l'autrice evidenzia l'importanza del ruolo rivestito dal contesto e dalla rete sociale in cui l'individuo è inserito e circondato, attribuendo la promozione di fattori protettivi e di resilienza ai contesti educativi non formali; le attività ludiche, sportive, musicali ed extrascolastiche sono un contesto di supporto e di apprendimento, volte a rafforzare la resilienza di quei migranti che risultano vivere in contesti di vulnerabilità economica o sociale (Zinant, 2022). Secondo gli autori Portes e Fernández-Kelly, con particolare riferimento alla teoria dell'assimilazione segmentata citata nei capitoli precedenti, evidenziano che anche il supporto di una famiglia autorevole e capace di trasmettere resilienza, motivazione e aspettative positive ai propri figli può rappresentare un fattore protettivo, nonostante le iniziali condizioni di svantaggio socioeconomico del proprio nucleo familiare, favorendo così una probabile mobilità sociale ascendente; tuttavia gli autori riferiscono che sia difficile intervenire e rafforzare tali risorse poiché radicate in dinamiche interne al sistema familiare e difficilmente modificabili dall'esterno (2008; Colombo, 2020). In riferimento alle attività extrascolastiche invece, l'autrice Chiappelli sottolinea l'importanza e la necessità di estendere, al di fuori dalle ore scolastiche previste, pratiche e attività di socializzazione; lo scopo ultimo di queste strategie educative è favorire la creazione di relazioni fra pari e fra genitori e i docenti, attraverso l'implementazione di laboratori, la partecipazione a eventi della comunità, e tramite la promozione di contesti artistici e ricreativi (2021). L'importanza del ruolo della scuola come fattore protettivo è evidenziata anche dagli

stessi studenti stranieri, i quali affermano che queste iniziative sociali permettono loro di affrontare i fenomeni d'isolamento e marginalizzazione sociale, che emergono soprattutto al di fuori del contesto scolastico (Chiappelli, 2021). Infine, un fattore protettivo importante è associato anche alla composizione del nucleo familiare del giovane di seconda generazione; difatti, l'integrità familiare intesa come la convivenza con entrambi i genitori biologici, influenza positivamente il rendimento scolastico del figlio (Ambrosini, 2020; Portes & Hao, 2004). In altre occasioni, le famiglie stesse sono state vittime del "circolo dello svantaggio e della disuguaglianza sociale", fenomeno attraverso cui un' iniziale povertà economica si trasforma man mano in povertà assoluta, invadendo anche gli altri ambiti di vita delle famiglie straniere; l'effetto negativo può consolidarsi quindi a livello scolastico, lavorativo e sociale, provocando disuguaglianze e precarietà (Zinant, 2022). Gli svantaggi strutturali e sociali sperimentati dai giovani adulti, possono sfociare in fenomeni come l'abbandono scolastico e la marginalità sociale (Portes & Hao, 2004). Il successivo paragrafo pone l'attenzione circa il fenomeno della povertà educativa, la quale è determinata da queste forme di povertà e di svantaggio sociale (Zinant, 2022).

### *3.2 La povertà educativa: definizione e multidimensionalità.*

Le seconde generazioni spesso si interfacciano con il fenomeno di povertà educativa, una condizione sociale che viene concepita come "la privazione da parte dei bambini e degli adolescenti della possibilità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni" (Save The Children, 2014, p. 4). In letteratura, la definizione di questo fenomeno è stata spesso soggetta a continue modifiche: inizialmente era associata all'assenza di un titolo di studio previsto dall'istruzione obbligatoria, la quale si ipotizzava conducesse a una mancata risorsa funzionale all'inclusione sociale e a una riduzione delle capacità e competenze

individuali, che influisce sui diversi ambiti di vita quotidiana (Gabrielli, 2024). Le successive rappresentazioni del fenomeno sono risultate varie, focalizzandosi sia sull'acquisizione del titolo di studio e sia sulle capacità conseguite dall'individuo, classificando la privazione di quest'ultimi come una condizione educativa inaccettabile al fine dell'inclusione e dell'identità sociale; tale teoria si può analizzare attraverso il Capability Approach, secondo cui la povertà è identificabile nella deprivazione delle capacità fondamentali, le quali assumono un fattore di reale importanza per quanto concerne la quotidianità di un individuo (Sen, 1999). In questo senso, l'educazione è un insieme di capacità dell'individuo da dover preservare e promuovere allo stesso livello del concetto di salute e lavoro, e una sua deprivazione può comportare esiti negativi circa la capacità di controllo e di scelta sulla propria vita e sul perseguimento degli obiettivi del giovane (Gabrielli, 2024). Solo nel 2014 si è ottenuta una svolta circa la teorizzazione del fenomeno di povertà educativa, ciò grazie alla pubblicazione del rapporto di Save The Children (Save The Children, 2014). Come riferito nel documento di ricerca sulla povertà educativa, quest'ultima viene concettualizzata tramite un approccio multidimensionale; difatti essa non viene a definirsi esclusivamente in relazione alla probabile privazione delle capacità cognitive o del livello d'istruzione raggiunto, ma anche da un'inaccessibilità alle competenze non cognitive, ossia quelle opportunità educative che sono finalizzate a supportare la crescita emotiva e relazionale di Sé e degli altri, come ad esempio la motivazione, la cooperazione, l'autostima e l'empatia (Gabrielli, 2024; Save The Children 2014). In questo senso, l'educazione non viene più letta esclusivamente attraverso la lente dell'istruzione, intesa come il semplice insieme di conoscenze e saperi disciplinari che uno studente possiede, ma viene a configurarsi come più complessa: l'educazione stessa influisce sui comportamenti e atteggiamenti sociali e di comunità, sostenendo la crescita delle capacità relazionali dell'individuo e, infine, presuppone la

formazione didattica come processo di crescita culturale, sociale e personale (ISTAT, 2025). La multidimensionalità di tale costrutto è perciò associata all'influenza che il fenomeno stesso ha nei confronti dello sviluppo emotivo e sociale del bambino, che anch'esso risulta essenziale nella crescita e nell'acquisizione di competenze sociali ed educative del minore: ciò può venire evidenziato dal dato relativo alla bassa partecipazione degli adolescenti nelle attività sociali rivolte alla comunità, ad esempio sottolineando come alle attività di volontariato di tipo socioassistenziale partecipino solo il 9,1% dei minori in Italia compresi nella fascia d'età fra i 14 e i 17 anni, indicando una scarsa fiducia verso coloro che sono al di fuori della rete familiare (Save The Children, 2014). La Commissione scientifica interistituzionale dell'Istat, composta dai vari enti e organizzazioni internazionali inerenti al mondo accademico e istituzionale, si è posta l'obiettivo di misurare la povertà educativa facendo riferimento a due domini principali, ovvero alle risorse e agli esiti, caratterizzate rispettivamente dalle opportunità che ha a disposizione il singolo nel suo quotidiano (all'interno del contesto familiare, scolastico e sociale), e dalle competenze che possono essere sviluppate tramite tali opportunità, includendo le competenze cognitive e relazionali (ISTAT, 2025). Queste due aree a loro volta si dividono in dimensioni e sottodimensioni, quest'ultime misurate tramite indicatori statistici, i quali rilevano la presenza della povertà educativa e la sua distribuzione sul territorio nazionale; dagli approfondimenti si evince un' articolata distribuzione della povertà educativa nelle diverse regioni italiane, con livelli di gravità diversificati in base alla zona urbanistica considerata e con maggiori criticità presenti al Sud (ISTAT, 2025). Un ulteriore strumento finalizzato a misurare e confrontare i livelli di povertà educativa nei diversi territori è l'Indice di Povertà Educativa (IPE), sviluppato dall'ente Save The Children e dal Comitato Scientifico in via sperimentale nel 2014; questo indice multidimensionale è costituito da quattordici indicatori, suddivisi in due

sub-indici che si riferiscono rispettivamente alle offerte educative del contesto scolastico (indicatori dall'1 al 7), e alla partecipazione ad attività scolastiche o extrascolastiche (dall'8 al 14) (Gabrielli, 2024; Save The Children, 2014). L'indice offre una stima del grado di povertà educativa presente nelle varie regioni italiane, attraverso indicatori che indagano la copertura dei nidi e servizi integrativi pubblici, oppure il tasso di dispersione scolastica, o ancora le attività svolte dai ragazzi, come visitare musei o praticare sport (Save The Children, 2014; Gabrielli, 2024). Dall'analisi di questi indicatori, considerando la media ottenuta, viene stilata una classifica generale delle regioni italiane, dalla più povera alla meno povera per quanto concerne il fenomeno, in cui la Campania risulta essere la più povera e alla parte opposta si trova la regione del Friuli-Venezia-Giulia; per quanto concerne il sub-indice riferito al contesto scolastico, la regione più povera risulta essere la Sicilia, mentre il secondo indice riferito alle attività ricreative e scolastiche, la regione con punteggio più basso risulta essere la Calabria (Save The Children, 2014). A causa della sua natura sperimentale, l'indice IPE non risulta essere completo ed esaustivo circa la spiegazione di tutte le possibili manifestazioni della povertà educativa, introducendo solo successivamente nel 2016 la dimensione delle competenze dell'individuo; un ultimo aggiornamento è stato predisposto nel 2018, risultante più simile a quello iniziale in cui veniva posta maggior enfasi nella partecipazione alle attività extracurricolari da parte dei ragazzi (Gabrielli, 2024). L'IPE evidenzia che nei contesti in cui vi è alta probabilità di povertà economica ed esclusione sociale si potrebbe diffondere anche la povertà educativa, influenzando quindi non solo sulla disponibilità di servizi educativi ma anche sulla predisposizione dei giovani a partecipare alle attività ricreative; nelle zone meridionali e nelle Isole i ragazzi tendenzialmente affrontano contesti di povertà relativa, ma anche nelle regioni del Nord possono incombere ostacoli e difficoltà: ad esempio, in Lombardia e Veneto è possibile osservare una mancata distribuzione

adeguata dei servizi educativi per l'infanzia, così come in Emilia-Romagna vi è una ridotta presenza di istituti scolastici attrezzati di mensa, influenzando negativamente nelle disponibilità di risorse offerte dal contesto scolastico (Save The Children, 2014). È necessario, in quei contesti fragili ad alto tasso di povertà educativa, adottare interventi prioritari e destinarvi le risorse per realizzare i piani integrati di offerta educativa, scolastica ed extrascolastica (Save The Children, 2014). È importante sottolineare inoltre che, secondo il Capability Approach, la condizione socioeconomica può influire come fattore di rischio nella deprivazione delle proprie capacità e opportunità, ma tale relazione non risulta essere automatica o lineare per tutti gli individui: difatti, tale legame è spesso condizionato dalle caratteristiche individuali, dal territorio in cui si vive, dalle dinamiche interne familiari oppure dalla possibilità di trasformare le risorse ottenute in reali opportunità (Sen, 1999). Applicando tale approccio al fenomeno migratorio trattato, si può ipotizzare che gli individui e le famiglie appartenenti a diversi gruppi etnici, pur condividendo livelli socioeconomici simili, possano presentare forme di povertà e di deprivazione delle capacità differenti a causa di una concomitanza di fattori circa le risorse e le opportunità a disposizione (Sen, 1999).

La campagna nazionale di sensibilizzazione “Illuminiamo il Futuro”, proposta dall'ente Save The Children, ha lo scopo ultimo di informare, combattere e prevenire circa il fenomeno di povertà educativa in Italia; attraverso la fondazione sul territorio di centri destinati a offrire servizi educativi e spazi ricreativi per attività extra-scolastiche a coloro che nel loro quotidiano non ne hanno la possibilità, tale campagna pone al centro dell'attenzione i minori relativi alla fascia d'età 6-16 anni, specialmente coloro appartenenti a contesti urbani i cui servizi educativi e comunitari sono difficilmente reperibili o assenti (Save The Children, 2014). Gli autori evidenziano perciò la necessità di istituire e promuovere delle comunità educanti, che prevedono la responsabilità

condivisa dei contesti educativi formali e non di promuovere educazione, socializzazione e senso di appartenenza alla comunità, favorendo così processi di inclusione tramite il ruolo e il valore del lavoro di rete (Zinant, 2022; Save The Children, 2014). L'autrice Zinant sostiene l'importanza della diffusione di interventi collaborativi fra scuola e extra-scuola, offrendo ai ragazzi più bisognosi dei contesti ludico-ricreativi, culturali e sportivi, i quali favoriscono il 127% in più di probabilità di sviluppare resilienza, apprendimento e socializzazione (2022). Inoltre, riferendosi alla teoria della Capability Approach, è necessario che una comunità educante valorizzi le risorse e le capacità interne ad ogni individuo, al fine di partire da quelle per poi raggiungere il traguardo finale concernente la creazione di contesti inclusivi (Zinant, 2022). Nonostante l'avviamento di programmi formativi flessibili e predisposti alla prevenzione della povertà educativa, le istituzioni scolastiche sperimentano ancora difficoltà nel favorire agli studenti pari opportunità d'istruzione e apprendimento, specialmente per coloro che provengono da contesti e situazioni di vulnerabilità sociale, economica e culturale (Zinant, 2022). In riferimento a ciò, l'ente Save The Children suggerisce di pianificare nuovi interventi che prevedano linee guida specifiche al fine di contrastare la povertà educativa, sia in ambito scolastico che al di fuori di esso; ad esempio, risulta fondamentale garantire una formazione continua e innovativa dei docenti, promuovere una politica permanente contro la dispersione scolastica e investire i fondi per un adeguamento tecnico edilizio e per la costruzione di nuove scuole sul territorio (2014). Inoltre, al fine di offrire pari opportunità a tutti gli studenti, è necessario che ogni scuola si orienti all'implementazione di interventi quali l'attività pomeridiana formativa e di qualità, oppure la riaffermazione dell'attività fisica, o ancora, la diffusione e il rilancio di biblioteche scolastiche sul territorio, promuovendo così la lettura e uno spazio d'incontro per i giovani (Save The Children, 2014).

Per quanto concerne la situazione vissuta dai giovani stranieri, l'autrice Zinant rileva in essi una maggior probabilità, rispetto i pari autoctoni, di interfacciarsi con contesti vulnerabili e con il fenomeno di povertà educativa (2022); difatti essi vivono perlopiù in condizioni di vulnerabilità sociale ed economica in misura maggiore rispetto ai coetanei italiani (il 31,2% contro il 7,7% rispettivamente), ciò a conferma del fatto per cui le diseguaglianze sociali e scolastiche prendano forma a causa di una concatenazione di fattori di rischio (Biondi Dal Monte & Frega, 2023). Un aspetto sorprendente riguarda però le seconde generazioni poiché si è verificato che coloro che nascono in Italia, a parità di condizioni di svantaggio economico, possiedono le medesime possibilità di sviluppare resilienza rispetto ai coetanei italiani: ciò spiega che avere un background migratorio e appartenere ad una famiglia straniera non sia per forza un sinonimo di ostacolo culturale e educativo al percorso formativo del minore, ma piuttosto che la povertà educativa sia influenzata perlopiù dalle opportunità che i contesti sociali, scolastici ed extra-scolastici offrono allo straniero e alla sua famiglia; le famiglie più vulnerabili risultano tali non a causa dell'appartenenza culturale ma a causa dell'impatto di caratteristiche strutturali nei diversi gruppi etnici, influenzando il successo scolastico dei giovani stranieri (Zinant, 2022; Bembich & Sorzio, 2024). Differentemente da loro infatti, gli stranieri di prima generazione presentano meno resilienza rispetto ai coetanei italiani e alle seconde generazioni, probabilmente a causa dell'esperienza migratoria diretta e del dover interfacciarsi con una nuova cultura e adattarsi ad essa; difatti, attraverso uno studio condotto su famiglie appartenenti ad etnie diverse ma con status socioeconomico simili, la coesistenza di fattori socio-culturali complessi nelle famiglie con background migratorio (in questo caso, nelle prime generazioni) può influire sul successo scolastico dello straniero, mentre la dimensione dell'identità etnica vi non determina significative differenze (Zinant, 2022; Bembich & Sorzio, 2024). Nonostante ciò, l'intera categoria

dei cittadini stranieri vive in una condizione sfavorevole rispetto i cittadini italiani; per quanto il livello dello status socioeconomico possa avere una rilevanza maggiore rispetto all'appartenenza culturale di un individuo, i risultati scolastici degli alunni stranieri risultano spesso inferiori rispetto i coetanei italiani (Barrias, Colucci & Conte, 2023); inoltre, una ricerca quantitativa presentata dall'autrice Gabrielli ha evidenziato come, attraverso la somministrazione di un questionario semi strutturato a studenti del terzo anno di scuola secondaria di primo grado nell'anno accademico 2021/2022, il contesto territoriale influenzi l'accessibilità alle opportunità da parte dei giovani stranieri (Gabrielli, 2025). Dall'analisi della ricerca i ragazzi con background migratorio, in confronto ai coetanei italiani, praticano meno attività sportive al di fuori dell'orario scolastico, ciò a causa di fattori endogeni, riferendo che la famiglia non potesse permettersi una spesa per le attività sportive o che nel quartiere dove vivono non vi siano le opportunità per praticare tali attività; questo studio dimostra la necessità di dover intervenire non solo sui territori più poveri ma anche sullo sviluppo di opportunità che siano accessibili a tutti, specie in un contesto in cui si incontrano più culture (Gabrielli, 2025). Infine, gli studenti con background migratorio risultano più vulnerabili anche per quanto riguarda il fenomeno di dispersione scolastica, ovvero l'abbandono precoce del percorso di studio, la cui quota negli studenti stranieri equivale al 24,3% contro l'8,5% dei ragazzi italiani (ISTAT, 2025; Zinant, 2022). Tale concetto verrà approfondito nel successivo paragrafo, identificando i vari fattori di rischio e gli esiti che il fenomeno di povertà educativa comporta.

### *3.3 I fattori di rischio e gli esiti della povertà educativa.*

Come esposto precedentemente, la povertà educativa è un fenomeno strettamente collegato al grado di opportunità e risorse educative e formative presenti sul territorio,

che possono essere rese accessibili all'individuo oppure, dall'altra parte, la loro assenza può influenzare negativamente lo sviluppo del percorso scolastico, d'inclusione e di socializzazione del giovane. Essa infatti è un fenomeno multidimensionale e complesso poiché tocca i diversi ambiti della vita individuale e sociale (riferendosi al contesto familiare, economico, culturale, relazionale, etc.), e può essere rappresentata sottoforma dei diversi tipi di disagi educativi che provoca, quali gli ostacoli al successo scolastico, l'abbandono del percorso di studi, il mancato conseguimento di titoli d'istruzione obbligatori e i ritardi, influenzando e limitando di conseguenza lo sviluppo delle capacità cognitive e non dell'individuo (Gabrielli, 2024; Gabrielli, 2025). Per comprendere le dinamiche della povertà educativa è necessario adottare una visione poli-prospettica, poiché essa non si riferisce solo agli aspetti educativi e didattici, ma si può identificare anche nella limitata accessibilità alle attività extrascolastiche ludico-ricreative che influenzano di conseguenza lo stile di vita del bambino; infatti, tutti questi disagi educativi e relazionali possono inficiare sullo stato generale di benessere dell'individuo, ostacolando anche lo sviluppo dello stesso e limitando il suo potenziale educativo (Gabrielli, 2024). In questo senso, la povertà educativa viene a formarsi in seguito ad una contaminazione reciproca fra contesti, ad esempio la povertà economica può agire da concausa nel determinare la povertà educativa, assieme ad un contesto territoriale in cui vi è carenza di risorse e opportunità destinate ai giovani; in opposizione, nonostante vi possa essere uno status socioeconomico elevato, la povertà educativa può formarsi anche a causa del disagio caratterizzante il contesto familiare, ad esempio la mancanza di competenze genitoriali può aggravare la formazione di esiti negativi circa il processo di sviluppo del potenziale dell'individuo (Gabrielli, 2024; Biondi Dal Monte & Frega, 2023). A conferma di ciò, l'autrice Zinant afferma che anche l'esclusione sociale e culturale, che può caratterizzare le famiglie con status socioeconomico basso o con

background migratorio, può influenzare l'aumento dei tassi di abbandono scolastico e il minor accesso a attività e contesti sociali e comunitari (2022). Per quanto concerne la dispersione scolastica essa è uno degli esiti principali della povertà educativa, e in letteratura viene concettualizzata come un fenomeno concausato da fattori endogeni e esogeni: difatti, come analizzato dagli autori Cotza e Mussi, gli stessi docenti delle scuole appartenenti al quartiere della periferia milanese di San Siro evidenziano che il fenomeno sia dovuto sia a cause all'interno del contesto familiare o per caratteristiche individuali, sia per cause strutturali dell'istituzione scolastica (2025). Difatti, la dispersione scolastica è un fenomeno caleidoscopio, ossia non riguarda esclusivamente il tasso di abbandono scolastico ma comprende anche svantaggi, ritardi, ripetenze scolastiche, assenteismo e frequenza passiva, spesso influenzate dalla presenza di vulnerabilità e disuguaglianze sociali, familiari e scolastiche (Barrias, Colucci & Conte, 2023; Biondi Dal Monte & Frega, 2023). Attraverso la ricerca qualitativa attuata negli istituti scolastici di differente grado a San Siro, gli autori hanno coinvolto i dirigenti scolastici e gli insegnanti al fine di indagare i bisogni e le risorse della scuola circa il tema della dispersione scolastica, specialmente in riferimento agli studenti con background migratorio; tramite l'implementazione di focus-group, i docenti hanno riferito che il disagio vissuto dai ragazzi stranieri a rischio dispersione scolastica fosse perlopiù associato al contesto familiare, evidenziando però un mutuo fallimento vissuto tra studenti e insegnanti a causa della difficoltà nel creare un ambiente scolastico inclusivo e adatto alle esigenze di ognuno (Cotza & Mussi, 2025). La dispersione scolastica è un fenomeno che interessa non solo gli studenti che sono a rischio ma anche gli insegnanti stessi, poiché entrambi possono sperimentare vissuti di perdita e di isolamento a causa della mancata assistenza, del supporto e di strumenti adeguati a impedirne la realizzazione (Cotza & Mussi, 2025). Gli studenti stranieri risultano accumulare più ritardi e svantaggi nella carriera scolastica

rispetto ai coetanei italiani e, anche per quanto concerne il tasso di abbandono, il 36,5% degli studenti con background migratorio ha sperimentato tale esito della dispersione scolastica, a fronte dell' 11,3% riferito alla popolazione di studenti italiani che abbandonano la scuola prima del previsto (Barrias, Colucci & Conte, 2023). Un dato interessante riguarda le difficoltà incontrate dagli studenti stranieri, le quali possono variare a seconda della situazione in cui essi si trovano: ad esempio, coloro che sono migrati da poco tempo possono sperimentare maggiori difficoltà nella lingua e nell'apprendimento rispetto coloro che si sono spostati precedentemente, anche a causa di un contesto familiare vulnerabile e isolato, influenzando negativamente la carriera scolastica (Biondi Dal Monte & Frega, 2023). Nonostante la miglior conoscenza della lingua, anche le seconde generazioni nate nel territorio italiano possono affrontare delle difficoltà scolastiche e sociali, anche a causa dell'assetto familiare e delle limitate capacità genitoriali circa la comprensione del sistema formativo della società ricevente (confermando l'ipotesi di compresenza dei fattori di rischio e la loro influenza); ciò che suggeriscono gli autori a ciò è l'implementazione di interventi personalizzati ai ragazzi stranieri che, pur condividendo un background etnico differente dai pari autoctoni, differiscono nelle difficoltà e nelle esigenze (Biondi Dal Monte & Frega, 2023). Al fine di ottenere un quadro completo del percorso scolastico dei migranti, attraverso anche la conoscenza dei dati statistici, è necessario osservare come il fenomeno di dispersione scolastica possa suddividersi in due dimensioni: ci si può infatti riferire ad essa come implicita o esplicita; il tasso di dispersione scolastica implicita misura il rischio di uno studente di non riuscire a concludere o di dover ripetere il percorso scolastico, mentre la dimensione esplicita è riferita all'abbandono del percorso formativo non obbligatorio (ISTAT, 2025). In Italia la quota degli studenti a rischio iscritti al terzo anno della scuola secondaria di primo grado è pari al 12,3%, dato in diminuzione rispetto l'anno precedente

ma prevalente soprattutto tra gli studenti stranieri, in particolare per le prime generazioni il dato percentuale è superiore rispetto a quello della seconda generazione e quello riferito ai pari italiani; anche il tasso di dispersione esplicita risulta essere in diminuzione negli anni, poiché in Italia nel 2024 il fenomeno riguarda il 9,8% dei ragazzi fra i 18 e i 24 anni, i quali possiedono solo la licenza media e non proseguono gli studi d'istruzione o formazione; per quanto concerne i giovani stranieri, il 24,3% concludono precocemente gli studi, e tale fenomeno sembra essere influenzato dal livello di istruzione genitoriale (ISTAT, 2025). Per quanto concerne l'insuccesso scolastico negli studenti stranieri, diversi modelli teorici hanno tentato di comprendere questo fenomeno ipotizzando una relazione causale fra i livelli di aspirazioni individuali circa il titolo di studio auspicato e il loro successo scolastico effettivo, ottenendo però dati contrastanti e non sufficienti a spiegare il quadro sociologico (Bembich & Sorzio, 2024). In contrapposizione, è stato definito un modello teorico multidimensionale che dimostra come il successo scolastico dipenda perlopiù dall'interazione di fattori individuali, scolastici, territoriali e sociali: più specificatamente, attraverso una visione sistemica, i fattori di rischio presenti nell'eso-sistema (riferito al contesto territoriale dell'individuo) concorrono perlopiù nell'assenza di servizi e attività culturali destinate ai cittadini, e gli autori evidenziano le politiche inclusive e di partecipazione alla comunità come fattore di protezione (Bembich & Sorzio, 2024). Per quanto riguarda invece il macro-sistema, ovvero il livello riferito al sistema sociale, esso può essere influenzato negativamente dal fenomeno di marginalizzazione e di povertà, i quali però possono essere contrastati attraverso le politiche di welfare e un percorso d'istruzione inclusivo; inoltre, le condizioni di rischio a livello macro possono essere contrastate anche attraverso interventi mirati basati sui livelli inferiori, ciò grazie alla natura multidimensionale della povertà educativa (Bembich & Sorzio, 2024). Spesso il meso-sistema, livello riferito alle relazioni esistenti fra i micro-sistemi (ad esempio, la

relazione scuola-famiglia), risulta essere costituito dalla principale difficoltà d'interazione fra le due istituzioni: difatti, il rapporto fra la scuola e la famiglia con background migratorio tendenzialmente risulta assente o complesso a causa sia della distanza sociale e culturale che la famiglia attua, sia delle componenti scolastiche che potrebbero non risultare sufficientemente inclusive (Biondi Dal Monte & Frega, 2023). Vi sarebbe necessità, secondo gli autori, di implementare degli interventi finalizzati a includere le famiglie dei giovani stranieri in spazi e percorsi che facilitino la relazione fra le istituzioni, identificando, ad esempio, forme di comunicazione o traduzioni adatte anche per coloro che non comprendono la lingua della società ricevente, o intervenire tramite la fruizione gratuita di lezioni per apprenderla (Bembich & Sorzio, 2024; Biondi Dal Monte & Frega, 2023). Le possibilità di intervento circa la relazione scuola-famiglia verranno analizzate successivamente nei prossimi capitoli.

### *3.4 Il nodo della cittadinanza nelle seconde generazioni: tra appartenenza, esclusione e riconoscimento giuridico.*

Come analizzato nei precedenti capitoli, i ragazzi stranieri di seconda generazione spesso possono affrontare confusione identitaria a causa della loro doppia appartenenza a due culture differenti, oppure percepire discriminazione a causa dell'esposizione a stereotipi e atteggiamenti razziali attuati dalla società ospitante; come evidenziato da una testimonianza di una ragazza di seconda generazione, studentessa dell'Università di Padova, la dimensione identitaria influisce sul benessere psicologico, riferendo che: “non sono né italiana, non ho la cittadinanza italiana, però non mi sento neanche pakistana [...] mi sento tipo come se non sono né di lì, né di qua, non sapendo da che parte si appartiene. [...] sì, l'ho vissuto male con episodi di depressione [...] non è stata un'esperienza bella.” (Segatto, 2023, p. 160; Clini, 2015): tale vissuto raccontato dalla studentessa rispecchia

una condizione di doppia appartenenza, la quale per la giovane assume una forma negativa poiché essa non percepisce un'identità coerente fra le due culture, rappresentando un terreno fertile per la diffusione di confusione, conflitti e fragilità identitaria (Dusi & González Falcón, 2021). I vissuti di estraneità e di marginalizzazione sociale che questi giovani percepiscono possono sperimentarsi anche a causa della mancata acquisizione della cittadinanza, in questo caso quella italiana; la necessità di possedere tale titolo non è solo per motivi giuridici, ma è una risorsa che spesso i migranti e le seconde generazioni desiderano per poter partecipare attivamente a determinati impieghi pubblici, alla comunità e per avere la possibilità di promuovere la propria integrazione sociale e culturale (Gathmann & Garbers, 2023). La legge sulle nuove norme della cittadinanza italiana prevede l'acquisizione di tale titolo esclusivamente a coloro che sono nati sul territorio e che vi abbiano risieduto legalmente fino alla maggiore età: questi ragazzi hanno la possibilità di richiedere la cittadinanza entro un anno dal diciottesimo anno di vita, ostacolando però l'acquisizione della stessa da parte di coloro che devono attendere la maggiore età o non hanno saputo intervenire nel limite delle tempistiche per ottenere il titolo (L. n. 91/92). Ciò influisce negativamente sui processi d'integrazione dei giovani migranti, poiché tale acquisizione risulterebbe più adattiva e inclusiva nell'età adolescenziale, ossia la fascia d'età destinata alla creazione e allo sviluppo identitario dell'individuo; difatti, molti di questi ragazzi si percepiscono già italiani, ma non hanno la possibilità effettiva di poter essere considerati tali anche dalla società (Zanfrini & Pasini, 2025; Labussière, 2024). Tramite uno studio condotto nei Paesi Bassi, si è evidenziato che l'acquisizione della cittadinanza tramite ius sanguinis da parte delle seconde generazioni può essere associata ad un miglioramento nel loro percorso formativo, ma ciò che risulta interessante è l'influenza del periodo evolutivo in cui la si ottiene (Labussière, 2024). Difatti, più precocemente avviene l'acquisizione, più

essa risulta influente nel processo d'integrazione socioeconomica, favorendo un miglior ingresso nel sistema scolastico: l'ottenimento della cittadinanza è strettamente collegata ad un positivo processo d'integrazione poiché gli individui stessi si identificano come cittadini del Paese ospitante e, attraverso l'investimento delle proprie risorse e competenze, si impegnano alla formazione di un proprio futuro all'interno della società ricevente; diversamente, ottenere la cittadinanza oltre il periodo d'avvio del percorso scolastico può risultare meno rilevante circa la carriera formativa e lavorativa, alimentando invece vissuti di esclusione sociale e culturale durante il periodo dell'adolescenza (Labussière, 2024; Gathmann & Garbers, 2023). Tuttavia, anche coloro che ottengono la cittadinanza per diritto dello *ius sanguinis* spesso riferiscono di essere percepiti dal Paese ospitante come stranieri, sperimentando vissuti d'esclusione, marginalizzazione e discriminazione a causa del mancato riconoscimento sociale (Chiappelli, 2021; Dusi & González Falcón, 2021). Difatti le autrici, attraverso interviste semi-strutturate somministrate ai ragazzi di seconda generazione nati in Italia, hanno ottenuto diverse narrazioni circa le discriminazioni subite dai giovani a causa della loro "diversità", nonostante essi si percepissero o avessero già acquisito la cittadinanza italiana; dalle diverse narrazioni ottenute, la seguente sottolinea l'umiliazione vissuta dal giovane straniero da parte di estranei autoctoni: "All'aeroporto è capitato più volte che le persone, presuppongo ai controlli di sicurezza, controllassero due volte la mia cittadinanza per verificare che fosse vera" (Dusi & González Falcón, 2021, p. 69, traduzione personale). Questo fenomeno può aggravarsi anche a causa delle narrazioni dei mass-media italiani circa il fenomeno migratorio, il quale viene spesso descritto come un fenomeno emergenziale o associato a episodi ad alta criminalità (Clini, 2015). In riferimento all'influenza che i mass-media esercitano sulla popolazione autoctona, le autrici riportano anche la testimonianza di un migrante di seconda generazione più intensa

e pregiudicante, che evidenzia come i pregiudizi diffusi tra l'opinione pubblica possano incidere nelle vite quotidiane di questi ragazzi: "Una volta che le persone ti conoscono da un po', realizzano che sei una brava persona, che non stai per farti esplodere e che non succederà niente" (Dusi & González Falcón, 2021, p.68, traduzione personale). Questa condizione grava sui vissuti e sulla quotidianità di questi ragazzi, i quali spesso finiscono per esser etichettati come pericolosi e violenti, attraverso l'associazione a termini dispregiativi come "baby gang" o "maranza", a causa della sovrapposizione fra il fenomeno migratorio e la criminalità giovanile alimentata dal dibattito politico e mediatico (Taby, 2025). Le conseguenze di questi stereotipi e pregiudizi alimentati dall'opinione pubblica possono influenzare negativamente il processo d'integrazione, la formazione identitaria e il percorso scolastico affrontati da questi giovani di seconda generazione; difatti, come riportato dalla testimonianza di O., giovane di 19 anni residente a Cormanò ma nato in Egitto, questi atteggiamenti diffusi fra la popolazione autoctona possono alimentare il fenomeno della povertà educativa, la quale è strettamente collegata alle vulnerabilità percepite da quest'ultimi: "In Egitto mi piaceva studiare. Qui mi fa schifo. I prof mi trattano come se fossi stupido. Ai miei compagni italiani non succede." (Taby, 2025). Il desiderio d'appartenenza e di riconoscimento sociale è condiviso dalla maggior parte dei ragazzi di seconda generazione, i quali riferiscono che tali processi si sviluppino all'interno di contesti sociali, come le scuole; ciò che emerge, tramite la somministrazione di interviste ai giovani migranti, è che questo desiderio d'integrazione e accettazione sociale viene talvolta perseguito dagli stessi tramite modalità di socializzazione, attraverso cui vengono nascoste le diversità culturali al fine di essere accettati dai coetanei italiani (Segatto, 2023). In riferimento a ciò, l'autrice riporta le narrazioni di alcuni studenti migranti, i quali riferiscono di aver percepito il "peso" della differenza culturale nel tentativo di integrarsi ai propri coetanei autoctoni: "[...] Vedendo

anche altri ragazzi che hanno origini straniere, noto una tendenza a cercare di allontanarsi dalle proprie origini, dalla propria provenienza appunto perché si vuole essere accettati dagli altri italiani.” (Segatto, 2023, pp. 69-70); o ancora :” Io da piccolo mi vergognavo e penso che sia così per la maggior parte dei bambini stranieri, si vergognano di essere diversi dagli altri.” (Segatto, 2023, p. 70). I giovani di seconda generazione spesso, a causa del mancato riconoscimento sociale, percepiscono una condizione di abbandono e isolamento, specialmente da parte delle figure genitoriali che minimizzano il problema vissuto dai ragazzi e non ne comprendono il malessere; ciò può comportare ad una maggiore esposizione dei ragazzi con background migratorio alla probabilità di sviluppare difficoltà emotive e comportamentali (Dusi & González Falcón, 2021). Inoltre, è importante osservare come la solitudine percepita e vissuta dai ragazzi stranieri sia una vulnerabilità che intacca non solo la formazione dell’identità degli individui, ma anche il benessere psicologico degli stessi: difatti, la necessità di sviluppare un’appartenenza culturale e sociale porta alcuni di loro ad assumere atteggiamenti e comportamenti a rischio, come il fenomeno del bullismo, al fine di assumere una posizione contrastante rispetto alle discriminazioni e umiliazioni subite dai coetanei autoctoni (Dusi & González Falcón, 2021). Nonostante ciò, come si evidenzia dalla testimonianza citata precedentemente, una volta cresciuti i ragazzi risultano più consapevoli circa la loro identità e il proprio senso d’appartenenza, rivalutando il legame con la cultura d’origine e imparando a convivere con questa condizione di doppia appartenenza culturale (Segatto, 2023; Dusi & González Falcón, 2021).

## **4      Capitolo 4: Le seconde generazioni nel sistema scolastico.**

### *4.1 Le seconde generazioni e il diritto all'istruzione.*

Tenendo a mente il percorso sostenuto fino ad ora, è necessario approfondire la dimensione del contesto scolastico in riferimento alle seconde generazioni. In seguito alla diffusione dei fenomeni migratori in Italia, la scuola si caratterizza come un contesto interculturale e come luogo principale per promuovere processi d'inclusione per i figli con background migratorio; negli ultimi trent'anni, dagli approfondimenti emersi circa i percorsi scolastici delle generazioni straniere, sono stati evidenziati sia risultati positivi sia difficoltà e diseguaglianze per quanto concerne il successo scolastico (Zanfrini & Pasini, 2025). Le vulnerabilità sperimentate dai figli di seconda generazione possono associarsi, come introdotto precedentemente, al fenomeno della povertà educativa: difatti, si evidenziano disparità nei tassi di scolarizzazione fra studenti autoctoni e non, in cui vi sono alti indici di accesso, abbandono precoce e ritardi scolastici da parte degli alunni stranieri; tali diseguaglianze non sono esclusivamente determinate dalle condizioni di svantaggio socioeconomiche in cui versano alcune famiglie con background migratorio, ma possono derivare dall'iniqua distribuzione di opportunità fra studenti, ciò dovuto soprattutto al problema della modalità d'acquisizione della cittadinanza italiana (Zanfrini & Pasini, 2025; Bartolini, 2022). Nonostante ciò, le difficoltà vissute dai giovani di seconda generazione non possono essere riconducibili al solo problema della

cittadinanza, ma sono spesso in relazione con il tipo di permesso di soggiorno posseduto dalla famiglia stessa; in questo senso, il differente status giuridico in cui versa l'individuo e i suoi genitori può influenzare i processi d'integrazione e la disponibilità di opportunità educative, costituendo così esperienze di vita differenti fra gli studenti immigrati (De Fusco, 2018). In riferimento a ciò, nonostante l'emanazione dell'articolo n.45 del Decreto n.394/99, il quale tutela il diritto all'istruzione per tutti i minori stranieri presenti sul territorio italiano (anche per coloro sprovvisti di regolamentare soggiorno), i giovani migranti risultano ancora oggi svantaggiati nel percorso scolastico e di formazione rispetto i loro coetanei italiani, e in alcuni casi (come per i minori stranieri non accompagnati, MSNA) sperimentano problematiche nell'accesso al sistema scolastico (D.P.R. n.394/99; Zanfrini & Pasini, 2025). Ciò che si evidenzia dall'articolo n. 45, è il tentativo di promuovere uguaglianza tra i gruppi di minori autoctoni e stranieri, introducendo inoltre la possibilità per i minori stranieri di accedere in qualsiasi momento all'anno scolastico tramite l'iscrizione con riserva, affinché non perdano eventuali anni scolastici; in aggiunta, la legislazione prevede che, al fine di favorire l'integrazione degli alunni stranieri nel contesto scolastico italiano, essi siano inseriti in classi corrispondenti alla loro età anagrafica, tenendo in considerazione anche le esperienze formative pregresse e valutando le competenze e le abilità possedute dall'individuo, così da poter inserirlo in una classe adatta alle proprie esigenze e caratteristiche (D.P.R. n.394/99; De Fusco, 2018). In riferimento a ciò, si evidenzia che la promozione d'inclusione e di uguaglianza fra gruppi etnici differenti sia predisposta dall'intervento dei docenti e dell'istituzione scolastica, i quali hanno l'obbligo di favorire la diffusione di opportunità educative e formative attraverso l'implementazione di interventi, strategie e programmi scolastici; a tal fine è stata predisposta, attraverso il D.P.R. n.275/99, l'autonomia scolastica dei sistemi educativi (De Fusco, 2018). In questo senso, ogni istituto scolastico

presente sul territorio ha la possibilità di provvedere autonomamente alla stesura e alla realizzazione dell'offerta formativa, potendo progettare così interventi personalizzati e finalizzati a educare e formare gli studenti attraverso adeguate pratiche educative che tengano conto delle differenze individuali, culturali e contestuali che caratterizzano la classe d'alunni (De Fusco, 2018; D.P.R. n.275/99). Attraverso l'autonomia scolastica le scuole assumono una propria e specifica dirigenza scolastica, con il fine ultimo di adattare la propria offerta formativa ai bisogni di ciascun alunno; inoltre, per quanto concerne il rapporto di collaborazione con il territorio, l'educazione non viene più esclusivamente associata alla scuola ma essa diventa un fine comune, evidenziando l'istituzione scolastica come risorsa formativa e culturale per il territorio e viceversa, poiché quest'ultimo, attraverso la diffusione di opportunità culturali, spazi e strutture, contribuisce alla realizzazione di attività educative finalizzate alla promozione dell'inclusione e della cittadinanza attiva (Candela, 2024). Tale disposizione d'autonomia ha quindi lo scopo di condurre il sistema scolastico verso un approccio di ascolto e attenzione nei confronti dei bisogni e delle necessità degli alunni che percepiscono disuguaglianze sociali, culturali, socioeconomiche e scolastiche; per far ciò, è necessario che la scuola e gli insegnanti al suo interno predispongano dei protocolli d'accoglienza, ossia strumenti lavorativi elaborati dalle singole scuole al fine di progettare e applicare interventi personalizzati per sostenere l'integrazione degli alunni stranieri (Istituto Comprensivo di Ghedi, 2020). Tale strumento è necessario al fine di garantire l'adeguata accoglienza degli alunni, determinata da un insieme di adempimenti, strategie e provvedimenti che formalizzano il rapporto dell'alunno con il sistema scolastico (MIUR, 2014). Il dispositivo d'accoglienza di cui si dota la scuola è quindi costituito da principi e criteri circa l'iscrizione e l'inserimento degli alunni con background migratorio, e le figure professionali all'interno della scuola sono tenuti a soddisfare tali compiti attraverso

l'implementazione di procedure e interventi: quest'ultimi sono finalizzati nel facilitare l'ingresso nel sistema scolastico e a favorire un clima d'accoglienza nei confronti dei nuovi arrivati, nel promuovere i rapporti scuola-famiglia e nell'istituire collaborazioni fra l'istituto scolastico e la comunità in cui è inserito (Istituto Comprensivo di Ghedi, 2020). Le alleanze istituite dal protocollo d'accoglienza, ad esempio fra dirigente scolastico, docenti e genitori si possono differenziare in base alla tipologia di fase che si attraversa: in questo senso, il protocollo è costituito da una prima fase amministrativa e burocratica concernente l'iscrizione, seguita da una fase relazionale, con la quale si avvia il colloquio conoscitivo con la famiglia dell'alunno e si compila la prima parte del Piano educativo-didattico personalizzato; l'ultima fase è quella concernente la didattica, nella quale si valutano le competenze dello studente al fine di comprendere in che classe inserirlo e si progetta l'intervento personalizzato, monitorando il percorso scolastico attraverso valutazioni e percorsi d'orientamento (Istituto Comprensivo di Ghedi, 2020). Nonostante la sua funzionalità nel favorire l'inserimento dei neo alunni stranieri, il protocollo risulta inefficace se al suo fianco non viene predisposto un orientamento stabile e professionale al processo d'accoglienza, ovvero è necessario che la scuola stessa debba spesso interrogarsi e modificare l'oggetto dei propri insegnamenti al fine di poter accogliere i nuovi bisogni emersi dal contesto interculturale in cui essa si trova, adottando uno stile educativo e relazionale nei confronti di nuove opportunità interculturali (Bartolini, 2022). In questo senso, la scuola dovrebbe introdurre curricoli interculturali nei propri percorsi d'istruzione e formazione, non attraverso un semplice affiancamento o aggiunta di quest'ultimi al programma scolastico quotidiano, ma che essi siano parte integrante dell'attività scolastica così da ottenere un quadro interculturale completo e indirizzato a tutti (Bartolini, 2022). Un ulteriore strumento di cui il sistema scolastico si può avvalere per promuovere lo sviluppo formativo, grazie all'autonomia scolastica, è il Patto

Educativo di Comunità (PEC): esso è un accordo tendenzialmente triennale che ha come scopo ultimo quello di favorire la creazione di comunità educanti, e ciò viene perseguito attraverso la realizzazione di relazioni collaborative fra le varie istituzioni ed enti che sono presenti sul territorio; difatti, tale accordo può essere stipulato tra i diversi membri di una comunità, come i cittadini, le istituzioni scolastiche e le amministrazioni comunali, collaborando per il benessere collettivo attraverso la condivisione di opinioni circa la promozione di un ambiente educativo inclusivo (Fondazione CRC, 2024; Candela, 2024). Lo scopo di tale alleanza è promuovere lo sviluppo educativo dei territori, al fine di rafforzare le opportunità formative e di ridurre la probabilità di dispersione scolastica; la creazione di una rete educativa solida può rafforzare il senso di appartenenza culturale e sociale da parte degli studenti stranieri e delle loro famiglie, ciò anche grazie all'ascolto delle proprie necessità e bisogni, supportati al fine di migliorare le percezioni e i vissuti di questi ragazzi stranieri all'interno del contesto scolastico (Fondazione CRC, 2024; Candela, 2024). Tali strumenti e interventi possono favorire, se integrati con una rivisitazione delle modalità educative scolastiche, un'adeguata integrazione degli studenti con background migratorio poiché offrono agli studenti la possibilità di accedere ai percorsi formativi e d'istruzione attraverso l'ascolto dei propri bisogni e necessità, sviluppando un positivo senso di appartenenza alla comunità. Il quadro finora descritto evidenzia una normativa italiana di un discreto livello di effettività nel diritto all'istruzione, all'educazione e all'integrazione scolastica degli alunni stranieri, ma nella realtà sociale risultano frequenti i limiti e le restrizioni emerse, spesso dovute a delle difficoltà o alla mancanza di risorse e fondi circa l'implementazione pratica degli interventi (De Fusco, 2018). Attraverso l'adozione da parte degli istituti scolastici dell'educazione interculturale, lo Stato italiano si pone l'obiettivo di promuovere il dialogo e il confronto fra culture, assicurando l'uguaglianza delle opportunità educative

per ogni studente: tuttavia, ciò viene spesso trascurato e talvolta gli interventi attuati nelle scuole non vengono supervisionati, evidenziando così una contrapposizione fra la necessità d'implementare l'educazione interculturale e la sua mancata esecuzione sul piano giuridico e pratico, contribuendo a rafforzare le condizioni di disegualianza che contraddistinguono gli studenti con background migratorio; inoltre, è necessario che anche al di fuori del contesto scolastico la comunità e i servizi adottino una visione interculturale, in quanto la società stessa è un luogo di inclusione e di partecipazione (Bartolini, 2022; Santagati & Colussi, 2022). Tale orientamento interculturale non solo può favorire un miglioramento delle opportunità educative e scolastiche dei ragazzi stranieri ma, essendo un'interazione e un dialogo fra due culture, ne possono beneficiare anche i cittadini autoctoni, valorizzando le differenze e arricchendo la propria esperienza educativa (Bartolini, 2022). Nel prossimo capitolo, con lo scopo di evidenziare ciò che influisce positivamente sull'educazione interculturale, verranno analizzate le principali pratiche e gli strumenti educativi attuati dal contesto scolastico per favorire i processi d'inclusione per gli alunni stranieri di seconda generazione.

#### *4.2 Le disegualianze educative e strutturali: ostacoli e conseguenze.*

Le seconde generazioni di ragazzi con background migratorio spesso sono vittime di disegualianze: come assunto nei capitoli precedenti, questo svantaggio nasce perlopiù da fattori sociali, in particolare dalle condizioni economiche e dallo status socioeconomico in cui versa la famiglia straniera stessa; ciò causa un limitato supporto e un basso investimento nell'educazione dei figli, influenzandone lo sviluppo, la salute e il benessere psicologico, comportamentale e fisico (Rojas-Flores & Medina Vaughn, 2019; Gabrielli & Impicciatore, 2022). Sono altrettanto influenti, sul percorso e sul rendimento scolastico, gli atteggiamenti e i comportamenti positivi e favorevoli assunti dalle seconde generazioni nei confronti dell'istituto scolastico; allo stesso tempo, anche gli

atteggiamenti promossi dai genitori stessi possono condizionare il successo scolastico dei figli, e il loro coinvolgimento attivo e supportivo nel percorso formativo dei minori può assumere un'influenza positiva (Gabrielli & Impicciatore, 2022). È importante perciò sottolineare come anche le figure genitoriali dei ragazzi con background migratorio e il loro status socioeconomico siano fattori influenti sul benessere e sul percorso scolastico dei figli: prendendo in considerazione il periodo emergenziale in cui si diffuse il Coronavirus in Italia, una ricerca qualitativa ha evidenziato come la differenza nello status socioeconomico del nucleo familiare e il background di svantaggio condizionino le capacità e le competenze scolastiche degli alunni nella didattica a distanza (DAD) (Santagati & Colussi, 2022). Infatti, coloro che hanno i genitori con alti livelli di istruzione e che possiedono le giuste risorse (in questo caso per sostenere la DAD), ottengono migliori risultati scolastici e mantengono un atteggiamento positivo nei confronti della scuola, mentre coloro più svantaggiati e senza le adeguate risorse sperimentano difficoltà scolastiche, che producono un rendimento peggiore (Gabrielli & Impicciatore, 2022). Questa condizione di svantaggio strutturale produce diseguaglianze educative, poiché la presenza di condizioni socioeconomiche vulnerabili e problematiche influenza il rendimento scolastico e la partecipazione degli alunni stranieri all'istituzione scolastica: a conferma di ciò, la ricerca qualitativa condotta dall'autrice ha raccolto varie testimonianze dei minori con background migratorio, una fra le quali evidenzia come le vulnerabilità sociali (rafforzate dal periodo emergenziale del Covid-19) possano condizionare le esperienze scolastiche: "Sì, è vero, sto andando poco a scuola [...], ma mio padre ha perso il lavoro durante la pandemia [...]. Così ho deciso di andare a lavorare [...]. Lo so, lavoro tanto e sono pagato poco [...], ma quel poco è comunque importante per la mia famiglia in questo momento." (Santagati & Colussi, 2022, p. 41). Inoltre, sempre considerando l'ambito emergenziale del Coronavirus, si è evidenziato il disagio

vissuto dalle famiglie migranti nella fruizione dei servizi d'integrazione e politiche di welfare, rilevando delle diseguaglianze di trattamento fra stranieri e autoctoni, con maggior vulnerabilità rilevata nelle donne migranti; questi svantaggi riguardano perlopiù l'utilizzo di piattaforme online per l'erogazione dei servizi e delle prestazioni, risultando un ostacolo alla fruizione degli stessi a causa delle differenti competenze e opportunità digitali che caratterizzano le famiglie autoctone e quelle straniere, di cui quest'ultime deficitano (Zanfrini & Pasini, 2025). In un confronto con gli Stati Uniti d'America, si è potuto evidenziare che il clima sociopolitico e le sue eventuali politiche locali e statali siano fattori che limitano l'accesso e la fruizione dei servizi di protezione sociale ai ragazzi con background migratorio, a causa delle stringenti forme di controllo sui flussi migratori e delle politiche anti-immigrazione; a conferma di ciò, gli autori Barrias, Colucci e Conte (2023), per quanto concerne il territorio italiano, sottolineano come il contesto sociale e migratorio in cui versa l'Italia sia ricco di processi sociali di inferiorizzazione e di stigmatizzazione verso le minoranze etniche presenti, i quali possono incidere negativamente sul senso di appartenenza di quest'ultimi e sulle opportunità d'accesso ai welfare (Rojas-Flores & Medina Vaughn, 2019). In questo senso, nel panorama delle politiche di welfare italiane si osserva un sistema poco equo e discriminatorio, caratterizzato da barriere strutturali (quindi corrispondenti al funzionamento dei servizi e dei sistemi) e da ostacoli individuali e relazionali (che riguardano perlopiù l'interazione tra utenti e servizi), differenziando le persone con background migratorio fra loro in base alla tipologia di permesso ottenuto e alle competenze linguistiche e comunicative possedute (Zanfrini & Pasini, 2025; Barrias, Colucci & Conte, 2023). Queste vulnerabilità possono essere comprese anche attraverso la bassa diffusione delle competenze interculturali nei sistemi di welfare, le quali non sono necessariamente previste nei percorsi di professionalizzazione delle figure che

operano in questi sistemi: ad esempio, nelle scuole i docenti suggeriscono di implementare percorsi di formazione continua al fine di poter gestire le diversità nella classe di alunni, poiché riferiscono difficoltà e poca preparazione circa l'insegnamento in classi interculturali; inoltre, come già analizzato nel precedente capitolo, la comunità stessa in cui sono inseriti i ragazzi stranieri e le loro famiglie può costituire un importante fattore per quanto concerne il benessere e lo sviluppo del giovane, perciò è importante poter intervenire sulle condizioni strutturali della società al fine di diminuire il rischio di diseguaglianze, attraverso l'implementazione di attività extrascolastiche (Barrias, Colucci & Conte, 2023; Santagati & Colussi, 2022; Rojas-Flores & Medina Vaughn, 2019). In riferimento al concetto di classe, un fattore di vulnerabilità che influenza il percorso scolastico degli studenti stranieri è la loro concentrazione all'interno delle classi: tale fenomeno infatti può essere associato ad un aumento di criticità per quanto concerne il background culturale, sociale ed economico di questi giovani, i quali necessitano di un maggior sostegno educativo ma l'assenza di sufficienti risorse e di competenze strutturali e interculturali della scuola ne può compromettere il loro percorso formativo; le linee guida emanate dal MIUR suggeriscono che negli istituti scolastici si debba mantenere un orientamento finalizzato a favorire l'eterogeneità degli alunni nella composizione delle classi, anche attraverso la collaborazione e il lavoro di rete fra enti sul territorio, con lo scopo ultimo di promuovere un'offerta formativa che possa ridurre le diseguaglianze e contrastare l'esclusione sociale (Barrias Colucci & Conte, 2023; MIUR, 2014). Al fine di mantenere una distribuzione equilibrata dei cittadini stranieri, il MIUR dal 2010 ha predisposto una circolare concernente il limite massimo di studenti migranti che una classe può contenere, fissando tale limite al 30% del totale degli iscritti (Santagati & Colussi, 2022). Tale criterio organizzativo può innalzarsi o diminuire a seconda delle competenze possedute dai ragazzi di seconda generazione: ad esempio, se vi è una

maggior concentrazione di coloro che nascono in Italia, essi possiedono competenze linguistiche migliori rispetto coloro nati all'estero, facilitando così il loro accesso e permettendo d'innalzare il limite al fine di accogliere alunni stranieri con maggiori difficoltà; tale circolare rischia però di risultare discriminatoria e restrittiva nei confronti di coloro che non possiedono la cittadinanza italiana, rischiando di non ammetterne l'ingresso e di non tutelare il loro diritto all'istruzione (Santagati & Colussi, 2022; De Fusco, 2018). Tuttavia, spesso questo limite non viene rispettato nelle scuole, come si osserva nelle regioni settentrionali, nelle cui classi si osserva una presenza di alunni stranieri (sia nati in Italia che all'estero) ben oltre il limite concordato (Santagati & Colussi, 2022). Talvolta, in letteratura viene citato anche il fenomeno del white flight, ovvero la cosiddetta "fuga scolastica" che le famiglie autoctone più benestanti attuano affinché i propri figli possano avviare un percorso formativo in scuole geograficamente più lontane ma più attrattive; tale abbandono avviene perlopiù a causa dell'alta concentrazione di studenti con background migratorio negli istituti scolastici, e le famiglie di studenti autoctoni attuano scelte di segregazione scolastica nei confronti dei ragazzi stranieri, ciò attraverso la loro fuga verso scuole ritenute migliori o più adatte ai propri figli, situate al di fuori della propria zona di residenza (Gabrielli & Impicciatore, 2022; Barrias, Colucci & Conte, 2023). La distribuzione residenziale delle famiglie, la libertà di scelta del sistema scolastico da parte dei genitori e, infine, le scelte attuate dagli stessi in riferimento all'istruzione dei propri figli concorrono nel determinare la segregazione scolastica degli alunni con background migratorio, ovvero scuole perlopiù frequentate da minoranze etniche, le quali difficilmente possono spostarsi in zone geografiche più lontane o attrattive, generando così diseguaglianze educative (Gabrielli & Impicciatore, 2022; Cordini, Parma & Ranci, 2019). Molto spesso questo fenomeno è presente perlopiù a Milano, contesto nel quale le famiglie autoctone sono spinte a

iscrivere i figli in scuole più attrattive come ad esempio quelle private; queste dinamiche di abbandono da parte degli studenti autoctoni benestanti comportano un elevato rischio per gli studenti più svantaggiati, come le seconde generazioni, costretti a frequentare le scuole più convenienti economicamente e geograficamente, ma caratterizzate da un'elevata concentrazione di alunni provenienti da contesti svantaggiati (Cordini, Parma & Ranci, 2019). Tenendo in considerazione il caso di Milano, il fenomeno del white flight è quindi un fattore che alimenta la segregazione scolastica, ciò causato in misura maggiore dalla possibilità di scelta dell'istituzione scolastica da parte dei genitori autoctoni benestanti, in cui l'attrattività di quest'ultima aumenta al diminuire della presenza di studenti stranieri all'interno di quella scuola (Gabrielli & Impicciatore, 2022). Il fenomeno della segregazione scolastica sarà analizzato più approfonditamente nel paragrafo successivo, destinato a evidenziare le criticità che emergono dal sistema scolastico.

#### *4.3 Le principali criticità nei percorsi educativi.*

Nell'istituzione scolastica queste condizioni di disegualianza associate ai minori con background migratorio si traducono in criticità strutturali e didattiche, le quali influenzano negativamente lo sviluppo e la formazione scolastica degli studenti stranieri. In particolare, il fenomeno della segregazione all'interno delle classi è un fattore che riproduce le disegualanze sociali ed educative dei ragazzi che si trovano in condizioni di vulnerabilità: come introdotto nel paragrafo precedente, tale fenomeno è caratterizzato dalla disomogenea distribuzione degli studenti nelle scuole, in cui gli alunni avvantaggiati e con più risorse socioeconomiche e educative condividono lo stesso percorso scolastico, mentre coloro che provengono da contesti poveri e ricchi di vulnerabilità sociali, economiche e culturali spesso si concentrano con altri alunni del medesimo status sociale, rafforzando così le disegualanze e gli svantaggi (Cordini & Ranci, 2025).

Quest'isolamento di alunni stranieri nelle scuole, i quali condividono basse opportunità di riscatto e di crescita, comporta conseguenze che si riversano sulla probabilità di favorire maggiori rischi di povertà educativa, di creare ulteriori distanze sociali fra studenti stranieri e non, alimentando anche il rischio di esclusione sociale dal territorio in cui risiedono (Cordini & Ranci, 2025). Tale fenomeno viene rafforzato dal "white flight", ovvero la scelta da parte delle famiglie autoctone, perlopiù appartenenti ad uno status socioeconomico agiato, di avviare percorsi d'istruzione per i propri figli in istituti all'interno di contesti sociali ben sviluppati: tale scelta è dettata non solo dall'attrattiva di indicatori socio-demografici di altri quartieri e scuole al fine di assecondare l'investimento educativo desiderato per i loro figli, ma anche dall'obiettivo di voler allontanarsi dai contesti socialmente svantaggiati; tuttavia evitando i quartieri con poche risorse inevitabilmente finiscono per incentivare un disequilibrio nella distribuzione delle scuole e delle classi, poiché i ragazzi stranieri non hanno la possibilità di spostarsi dai propri territori geografici di residenza (Galbersanini, 2025; Cordini & Ranci, 2025; De Tona, Frisina & Ghebremariam Tesfau, 2025; Cordini, Parma & Ranci, 2019). Ciò che risalta nel tentativo di quantificare tale fenomeno, come confermato dai dati presentati dagli autori Santagati e Colussi (2022), è la maggior concentrazione degli studenti con background migratorio perlopiù presente nelle scuole del Nord e anche del Centro Italia (con il 75% delle scuole multiculturali situate al Nord e il 17% al Centro), in contrasto con la situazione presente nel Sud, di cui solo l'8% risultano scuole con alto tasso di presenza straniera; ciò può essere ricondotto alla distribuzione territoriale dei flussi migratori e delle famiglie straniere, perlopiù concentrate nelle regioni settentrionali. Inoltre, appare evidente come la segregazione degli studenti con background migratorio sia tendenzialmente diffusa anche nei primi cicli del sistema scolastico, nonostante sia perlopiù radicata in quelli di grado superiore: i dati empirici infatti dimostrano come nelle

scuole primarie e secondarie di primo grado si osservi già un precoce divario fra studenti, evidenziando classi secondarie di primo grado in cui vi è totale assenza delle seconde generazioni (Santagati & Colussi, 2022; Cordini & Ranci, 2025). Come già affermato, tale fenomeno si è perlopiù diffuso non solo a causa della distribuzione territoriale dei migranti, concentrata maggiormente in contesti periferici o di povertà, ma anche in conseguenza delle politiche educative che hanno favorito i processi d'autonomia e di scelta scolastica, contribuendo così a creare una sorta di competizione fra istituti scolastici pubblici e privati piuttosto che la loro collaborazione; quest'ultima condizione può spiegare il fenomeno di "home-to-school mobility", ovvero la mobilità casa-scuola: con il termine ci si riferisce al fenomeno per cui gli studenti scelgono di non frequentare la scuola più vicina alla propria casa ma di allontanarsi dal proprio quartiere, spinti da fattori di respingimento e di attrazione sia per quanto concerne i territori che le scuole (Cordini & Ranci, 2025). Tale concetto può essere analizzato in base alla distanza tra la scuola e la residenza degli studenti, poiché eventuali differenze nei percorsi attuati possono indicare probabili diseguaglianze educative fra studenti autoctoni e stranieri; a partire da ciò, gli autori Mantovani, Gasperoni e Santangelo (2022) si sono dedicati a studiare il fenomeno nelle due differenti categorie etniche, prendendo in considerazione alunni frequentanti le scuole secondarie di primo grado nelle città di Milano e Bologna, con il tentativo di comprendere se vi siano differenze fra loro nell'accesso alle opportunità educative e nelle scelte scolastiche attuate dalle famiglie. Attraverso tale studio, si conferma il dato secondo cui l'attrattività di una scuola percepita dalle famiglie autoctone benestanti sia correlata negativamente alla presenza di studenti con background migratorio, ovvero che all'aumentare della quota di alunni stranieri diminuisce l'attrattività della scuola stessa, ma al tempo stesso emerge che le differenze nell'accesso alle risorse educative non risultano essere sistematiche: a questo proposito infatti, gli

autori evidenziano che entrambe le categorie etniche di studenti presentano circa le medesime opportunità educative per quanto concerne la diffusione e la distribuzione delle scuole nei vari territori, ma ciò che influisce davvero nel fenomeno di segregazione è la maggiore disponibilità e libertà di scelta delle famiglie autoctone nell'accesso a scuole ritenute più attrattive; in merito a ciò, la segregazione scolastica non può essere considerata unicamente come conseguenza delle diseguaglianze sociali, ma può essere osservata anche come un meccanismo che contribuisce a rafforzarle poiché la concentrazione nelle scuole di studenti con medesime vulnerabilità può aumentarne il rischio d'esclusione sociale e la conseguente separazione di percorsi educativi (Mantovani, Gasperoni & Santangelo, 2022; Cordini & Ranci, 2025). Conseguentemente all'emarginazione strutturale infatti, gli studenti con background migratorio confinati nei contesti più poveri e svantaggiati possono confluire nella downward assimilation, ossia quel processo in cui gli stessi ragazzi assimilano le pratiche culturali e sociali di un segmento svantaggiato della società, influenzando negativamente il loro percorso scolastico e lavorativo (Ambrosini, 2020). Fino ad oggi si è tentato di rispondere unicamente al fenomeno di segregazione attraverso misure volte a rafforzare l'inclusione sociale nelle scuole più svantaggiate, ma è opportuno associarle ad ulteriori interventi e misure politiche sociali e nazionali, poiché la sola reiterazione di interventi finalizzati all'inclusione, senza interrogarsi o intervenire sulle cause strutturali del fenomeno, potrebbe sfociare in conseguenti fenomeni di white flight; dato che la segregazione dipende in gran parte da tre fattori principali (ossia dal contesto istituzionale, dall'agency delle famiglie circa la scelta della scuola per i propri figli, e dalla distribuzione territoriale delle famiglie), è altrettanto importante che gli interventi sulle conseguenze di tale fenomeno vengano attuati da una pluralità di attori sociali e istituzionali (Cordini & Ranci, 2025). Infine, la potenziale equa distribuzione di opportunità educative tra gli

studenti stranieri e italiani può essere associata alla presenza di politiche di edilizia sociale che caratterizzano il territorio di Milano e Bologna, le quali favoriscono un'integrazione delle famiglie migranti nei vari quartieri attraverso la promozione di una mescolanza etnica e sociale, la quale contribuisce a ridurre i processi di segregazione residenziale e scolastica (Mantovani, Gasperoni & Santangelo, 2022).

Un interessante dato che evidenzia un'ulteriore criticità presente nel sistema scolastico è l'introduzione nelle scuole di una soglia minima della presenza di alunni stranieri neo-arrivati per l'assegnazione di un docente di lingua italiana, impostata al 20%; tale criterio concernente gli studenti stranieri provenienti dall'estero risulta essere poco inclusivo e basato unicamente sul dato quantitativo e non qualitativo, ciò perché la presenza di stranieri neoarrivati e caratterizzati dalla necessità di apprendere la lingua non raggiunge la quota minima per ottenere tale docenza, poiché nelle classi sono perlopiù diffuse le seconde generazioni nate in Italia (Galbersanini, 2025). Tale impostazione quindi può provocare diseguaglianze tra gli studenti con background migratorio, poiché il difficile raggiungimento di una percentuale minima di neo-arrivati può ostacolare i reali bisogni degli alunni con esperienze migratorie e promuovere disparità di trattamento per coloro che non possono essere agevolati da questa misura d'inclusione; sarebbe opportuno quindi eliminare tale criterio minimo e disporre l'assegnazione di un docente competente nell'insegnamento della lingua italiana per studenti stranieri, possibilmente promuovendo ore aggiuntive d'insegnamento di lingua italiana L2 (Galbersanini, 2025). Ciò viene suggerito affinché si evitino classi separate fra studenti stranieri e non, le quali potrebbero provocare maggior rischio di segregazione e stigmatizzazione degli alunni neo-arrivati, comportando maggiori difficoltà d'integrazione, svantaggio linguistico e di conseguenza una compromissione del percorso scolastico di questi studenti (Galbersanini, 2025; Santagati & Colussi, 2022). Per quanto concerne i docenti all'interno

del sistema scolastico, anch'essi esercitano un ruolo importante nel favorire o meno l'inclusione dei ragazzi stranieri, ed è evidente come le criticità presenti nell'istituzione scolastica siano probabilmente dovute anche ad un'insufficiente formazione degli insegnanti, specialmente per quanto riguarda l'acquisizione di competenze interculturali poiché non adeguatamente attrezzati e formati per accogliere le diversità etniche presenti sul territorio (Bartolini, 2022; Dusi & González-Falcón, 2021). Se da un lato, nel contesto scolastico europeo non vi è evidenza dell'efficacia di percorsi formativi dedicati alla gestione della diversità sugli esiti scolastici e didattici degli alunni, dall'altro lato in Nord America sono state condotte ricerche valutative sull'efficacia di tali programmi di formazione ai docenti, evidenziando come l'apprendimento cooperativo e la peer education sono interventi che migliorano e rafforzano la consapevolezza, il rispetto e gli atteggiamenti nei confronti della diversità fra alunni (Santagati & Colussi, 2022). In riferimento a ciò, l'autrice Galbersanini consiglia fortemente che il sistema scolastico e il collegio docenti si mobilitino a adottare una prospettiva educativa dialogica e interculturale, in cui si possa promuovere negli studenti, attraverso un'adeguata formazione dei docenti, la conoscenza dell'altro come diverso e da cui poter imparare, e la socializzazione fra pari come fattore che favorisce il grado di coesione del gruppo-classe (2025). Inoltre, i docenti rivestono un influente ruolo anche per quanto concerne l'orientamento scolastico degli studenti con background migratorio. La scelta dell'indirizzo scolastico successivo al primo grado della secondaria da parte degli alunni stranieri (soprattutto per coloro nati all'estero), risulta essere differente rispetto all'orientamento sperimentato dai coetanei italiani: spesso i ragazzi con background migratorio presentano criticità quali ritardi e abbandoni scolastici, i quali influiscono sia sulle competenze e performance scolastiche, sia sulla probabilità di scegliere indirizzi perlopiù professionali e condizionati dal fattore socioeconomico piuttosto che dalle

proprie vocazioni e competenze didattiche apprese (MIUR, 2014). In riferimento a ciò, i docenti risultano essere parte integrante nella scelta d'orientamento scolastico, ma talvolta difficilmente riescono a gestire tale ruolo, probabilmente a causa della stratificazione scolastica e dell'insufficiente formazione iniziale e continua degli insegnanti, aumentando così la probabilità di indirizzare involontariamente i giovani migranti verso gli istituti professionali, producendo l'effetto di "downward orientation": difatti, la maggior parte degli insegnanti non possiede alcuna formazione specifica per svolgere tale ruolo così importante e influente nel percorso scolastico e formativo degli studenti più svantaggiati, attribuendo erroneamente la figura dell'orientatore scolastico a quella dell'insegnante senza che vi sia un'adeguata formazione (MIUR, 2014; De Tona, Frisina & Ghebremariam Tesfau, 2025). Nonostante ciò, i docenti spesso si impegnano nel contrastare le criticità strutturali presenti nel sistema scolastico, chiamati a intervenire fin dalla scuola dell'infanzia a collaborare con gli enti comunali e locali al fine di informare e supportare le famiglie straniere circa l'importanza di iscriverli i propri figli per promuovere la loro socializzazione e l'integrazione, contrastando gli ostacoli linguistici, burocratici e cercando di evitare l'alta concentrazione di studenti con background migratorio nei medesimi contesti scolastici; ciò che gli autori evidenziano però è che nel contesto italiano si attribuiscono le condizioni di svantaggio educativo all'appartenenza etnica degli studenti, sottolineando come il loro background migratorio possa spiegare le sfide educative che essi affrontano: tuttavia gli autori sostengono che tali disuguaglianze fra studenti autoctoni e stranieri non sia dovuto alla differente appartenenza culturale ed etnica, ma sia dovuto principalmente alle iniquità sistemiche istituzionali, le quali potrebbero essere ancora orientate e influenzate da pratiche e dinamiche discriminatorie, che ostacolano la realizzazione di un approccio educativo interculturale (MIUR, 2014; De Tona, Frisina & Ghebremariam, 2025). Difatti,

l'immagine distorta dei migranti e dei giovani di seconda generazione è spesso veicolata dai manuali di testo scolastici, che descrivono i migranti come individui poveri e passivi, perlopiù clandestini di pelle scura che patiscono gli eventi e che giungono in Italia per ricoprire occupazioni manuali a bassa qualifica; accanto a ciò, anche gli insegnanti talvolta contribuiscono a razzializzare gli studenti e i loro percorsi scolastici tramite l'implementazione inconsapevole di bias, specialmente a causa della difficoltà sperimentata nella gestione di classi sempre più eterogenee e complesse (Bartolini, 2022). Ad esempio, l'autrice Chiappelli (2021) riferisce, tramite la somministrazione di focus-group e interviste, che talvolta gli insegnanti stessi rafforzassero stereotipi e pregiudizi nei confronti degli alunni stranieri e, seppur involontariamente, questi risultavano essere degli ostacoli ai loro processi d'integrazione scolastica. Tuttavia, i docenti stessi risultano essere le figure professionali centrali nella promozione dei processi d'inclusione scolastica degli studenti, poiché possono intervenire sia sui livelli strutturali, individuali e socio-relazionali del territorio, contrastando gli ostacoli e le disuguaglianze sociali ed educative attraverso interventi extrascolastici e interculturali (De Tona, Frisina & Ghebremariam, 2025). Risulta perciò necessario investire le risorse in un'adeguata formazione continua degli insegnanti, affinché si possa contrastare l'approccio dominante dell'istituzione scolastica di normalizzazione circa l'esclusione e la marginalizzazione degli studenti con background migratorio (Dusi & González-Falcón, 2021).

Un'altra criticità che caratterizza il sistema scolastico è concernente il rapporto tra genitori e scuola, il quale è spesso complesso poiché entrambe sono istituzioni importanti per la socializzazione e la formazione d'identità sociale e culturale dei minori stranieri e non; nonostante nelle linee guida esposte dal MIUR si rileva l'importanza di accogliere e entrare in relazione con le famiglie degli alunni stranieri, al fine di creare un'alleanza conoscitiva e partecipativa, nella pratica ciò si traduce in un quadro complesso in cui non

vi è un'adeguata comunicazione, principalmente a causa del loro background migratorio e di barriere linguistiche e culturali, le quali non permettono un attivo coinvolgimento nei rapporti con le istituzioni (Santagati & Colussi, 2022; MIUR, 2014). Nonostante la maggioranza delle famiglie straniere ritenga l'istruzione del figlio un passo importante e necessario al fine di raggiungere una mobilità sociale (probabilmente anche per riscatto personale rispetto alle condizioni di vita che gli stessi genitori hanno sperimentato nel paese di origine), l'accesso al sistema scolastico può comportare nella famiglia sentimenti di timore e paura, a causa della distanza educativa fra i valori familiari di riferimento e quelli proposti dal contesto scolastico, che sfociano nel timore di perdere il controllo e l'influenza genitoriale sul percorso educativo dei propri figli, attuando così delle possibili forme di resistenza o disagio nei confronti delle scuole (Cicciarelli, 2019). L'alleanza scuola-famiglia è spesso influenzata dal basso coinvolgimento dei genitori nelle attività e nei colloqui scolastici, sia per problematiche concernenti le famiglie stesse, ma anche per motivi strutturali inerenti al sistema scolastico: fra le varie cause quindi, è probabile che le principali siano ricondotte a difficoltà socio-economiche (con turni di lavoro che impediscono al genitore di partecipare alla vita scolastica dei figli), difficoltà linguistiche (in cui le barriere linguistiche impediscono una corretta informazione e comprensione), e difficoltà culturali (ad esempio, una differente concezione dei valori culturali trasmessi in famiglia e appresi a scuola, oppure possono sorgere incomprensioni circa il tema della religione o del cibo proposto in mensa scolastica) (Cicciarelli, 2019; Santagati & Colussi, 2022). Inoltre, il ruolo genitoriale nei confronti dei figli può essere influente sul piano educativo, psicologico e emotivo: difatti, attraverso una ricerca sulle famiglie transnazionali, ovvero costituite da almeno un membro della famiglia che vive all'estero, si è potuto constatare che tale distanza dal genitore (specialmente se la figura genitoriale risulta essere la madre) potesse provocare sentimenti di frustrazione e abbandono nel

figlio, conducendo ad un probabile fenomeno di “downward assimilation” in cui viene ad essere intaccata la carriera scolastica e professionale; allo stesso tempo però, nel caso in cui i giovani stranieri sperimentano la presenza di entrambe le figure genitoriali, ciò si traduce in un miglioramento del benessere soggettivo, e anche la partecipazione dei genitori alla loro vita scolastica produce un rafforzamento nella motivazione allo studio e una conseguente riduzione del rischio di abbandono scolastico (Gabrielli & Impicciatore, 2022; Ciciarelli, 2019). Al fine di favorire un'alleanza scuola-famiglia positiva, l'autrice Ciciarelli evidenzia l'importanza di assumere la figura del mediatore linguistico culturale, ossia una figura che promuove e facilita la relazione fra individui stranieri e l'istituzione o l'ente di riferimento: il suo scopo è quello di favorire processi relazionali d'integrazione e valorizzazione delle culture di appartenenza, facilitando l'utilizzo e la comprensione dei servizi presenti sul territorio ricevente da parte dell'individuo non italiano, superando così le eventuali difficoltà linguistiche e culturali che potrebbe incontrare; talvolta, tale figura professionale risulta inaccessibile poiché richiesta spesso in tante realtà scolastiche, e vi è carenza di risorse e di figure professionali competenti riguardo tale tema (2019; De Tona, Frisina & Ghebremariam, 2025; MIUR, 2014). È perciò necessario poter ampliare la disponibilità di risorse del sistema scolastico al fine di promuovere e assumere tale figura professionale, affinché le famiglie con background migratorio possano ricevere l'adeguato supporto per accedere ai servizi territoriali e di comunità, come in questo caso la scuola.

Infine, per completare il quadro che evidenzia le principali criticità strutturali e gli ostacoli più diffusi nelle scuole, è importante citare anche il ruolo del territorio: come menzionato precedentemente, il contesto sociale e locale può assumere il ruolo di comunità educante dal momento in cui si impegna, assieme ad altri attori locali, nel rafforzare e promuovere l'educazione dei cittadini, in primis quella dei giovani studenti

che frequentano gli istituti scolastici e che sono maggiormente vittime di diseguaglianze socio-economiche, sociali e culturali (Zinant, 2022). A questo proposito, l'art.7 del D.P.R. n. 275/99 prevede l'introduzione dell'istituto giuridico "rete di scuole", che concerne alle scuole sul territorio di poter collaborare e creare reti fra gli istituti scolastici, condividendo scopi, progetti o ricerche didattiche; tale alleanza ha lo scopo di favorire il dialogo e la collaborazione fra docenti di diversi istituti, condividendo risorse e pratiche educative che possono arricchire e valorizzare il ruolo di ciascuno, favorendo il raggiungimento dei propri obiettivi formativi (D.P.R. n.275/99; Bartolini, 2022). Tuttavia, "la scuola da sola non può bastare", poiché nonostante il quadro normativo valorizzi il ruolo dell'istituzione scolastica nella promozione di processi d'integrazione e educazione interculturale, nella pratica tali principi spesso non vengono ad affermarsi, ma piuttosto rischiano di rafforzare e riprodurre le diseguaglianze esistenti e il consolidamento del fenomeno di povertà educativa (Zinant, 2022, p.219). Al fine di contrastare ciò, la scuola può collaborare con enti esterni educativi non formali, quali contesti culturali, sportivi e musicali, i quali possono offrire attività extra-scolastiche fruibili da chiunque, a prescindere dallo status socioeconomico e culturale; tale forme di attività formative al di fuori dell'orario scolastico contribuiscono, secondo gli studenti, a diminuire il rischio d'isolamento sociale che spesso i ragazzi con background migratorio sperimentano sia all'interno che all'esterno del contesto scolastico, contribuendo così alla creazione e diffusione di comunità educanti, ovvero enti, istituzioni e cittadini intenzionati a collaborare al fine di promuovere educazione e formazione (Zinant, 2022; Chiappelli, 2021).

Alla luce di tali criticità, l'autrice Bartolini sostiene l'importanza e la necessità di instaurare e promuovere l'educazione interculturale al fine di superare barriere culturali, ricche di stereotipi e pregiudizi nei confronti delle minoranze etniche presenti sul territorio, contribuendo a conoscere e valorizzare le diversità attraverso uno scambio

dialogico reciproco di interesse, rispetto e educazione (2022). Nel prossimo e ultimo capitolo si analizzerà il ruolo del sistema scolastico e la sua influenza rispetto i processi d'integrazione delle seconde generazioni, osservando nel dettaglio quali siano le responsabilità istituzionali dell'istituto scolastico e quali strumenti, pratiche e interventi educativi possa mettere in atto per favorire tali processi d'acculturazione.

## **5      Capitolo 5: Il ruolo della scuola nei processi d'inclusione.**

### *5.1 Linee guida sull'istruzione in Italia.*

Il contesto scolastico e tutto ciò che concerne la formazione degli alunni sono in continua evoluzione, e uno dei principali motivi è proprio inerente al fenomeno dei flussi migratori, i quali hanno avviato a partire dagli anni '70 del secolo scorso una trasformazione socioculturale dell'Italia e delle sue istituzioni; la diffusione dei figli di famiglie straniere sul territorio ha incessantemente modificato il panorama culturale della

società italiana, normalizzando tale fenomeno sempre più in espansione e contribuendo alla necessità di adottare una visione educativa più interculturale e inclusiva (Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale, 2022). Come introdotto nei capitoli precedenti, l'articolo 45 del D.P.R. 394/99 sancisce che l'istruzione scolastica sia un diritto inderogabile per ogni minore straniero presente sul territorio, sia per coloro che possiedono la cittadinanza italiana sia per coloro che non l'hanno acquisita, ed è indipendente anche dalla presenza o assenza del permesso di soggiorno; tale normativa prevede la frequenza della scuola dell'obbligo, imposta fino ai sedici anni di età anagrafica, nelle stesse forme e modalità di fruizione riservate ai cittadini minori italiani (D.P.R. n.394/99). In aggiunta, l'autrice Bartolini (2022) riprende l'articolo numero 34 della Costituzione italiana, sottolineando come la scuola e l'educazione siano opportunità che devono essere garantite a tutti, al fine di acquisire livelli di competenze cognitive e non, fornendo gli strumenti necessari per affrontare la quotidianità della vita. Nonostante ciò, si segnalano sul territorio casi di minori stranieri in difficoltà nell'iscrizione e nella partecipazione al ciclo scolastico obbligatorio, sia per un sovraffollamento di studenti (specialmente per il limite di quota fissa destinata agli stranieri), sia per un'impossibilità familiare di spostarsi e scegliere scuole più adatte ai propri figli, ciò a causa di condizioni socioeconomiche svantaggiate; la problematica principale che la scuola (e non solo) è tenuta ad affrontare e contrastare, già discussa in precedenza, è l'elevato rischio di dispersione scolastica che interessa i ragazzi con background migratorio nella fascia d'età 18-24 anni (Altin & Cesaro, 2021). Spesso infatti, gli alunni neoarrivati che giungono in Italia possono essere minori che sperimentano la migrazione sulla propria pelle, ad esempio nel caso di coloro che giungono nel territorio ricevente per un ricongiungimento familiare; per quanto riguarda la loro situazione essi vivono molte criticità circa la propria istruzione, poiché talvolta

sono in ritardo scolastico, non hanno competenze pregresse o possono sperimentare difficoltà nell'ingresso e nell'iscrizione scolastica, provocando spesso abbandoni scolastici (Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale, 2022). Al fine di contrastare ciò, sono state predisposte delle linee guida sull'integrazione degli alunni stranieri emanate dal MIUR, all'interno delle quali vengono delineati i principi di riferimento e suggerite buone pratiche educative e didattiche destinate ai docenti e ai dirigenti scolastici, con lo scopo di favorire l'integrazione e la promozione di successo scolastico e formativo degli studenti stranieri; data la libertà d'autonomia sancita dal D.P.R. 275/99, ogni istituto scolastico può adattare queste linee guida alla propria offerta formativa e alla disponibilità di risorse territoriali, attraverso soluzioni flessibili e adeguate al contesto in cui si opera, tenendo a mente il valore e l'opportunità educativa che caratterizzano tali classi pluriculturali e promuovendo quindi un approccio interculturale volto all'integrazione (MIUR, 2014; D.P.R. n.275/99). Affianco a queste linee guida risalenti al 2014, l'Osservatorio nazionale (2022) propone aggiornamenti rispetto a quest'ultime, ponendo maggiore attenzione all'educazione interculturale rivolta a tutti gli studenti: difatti, se da una parte le linee guida proposte dal MIUR sono perlopiù incentrate sulle fasi d'accoglienza, d'integrazione e d'orientamento scolastico degli alunni stranieri, gli orientamenti interculturali si propongono di agire sia in relazione alle misure d'integrazione per gli studenti stranieri, sia attraverso la l'universalità dell'educazione interculturale, predisposta a tutti gli studenti affinché si valorizzi il pluralismo etnico e culturale e si promuova il rispetto reciproco e la conoscenza dell'altro.

Le indicazioni operative che il documento ministeriale suggerisce ai docenti di adottare si riferiscono alle varie sfide che il minore migrante deve affrontare nel percorso d'avvio al sistema scolastico: in riferimento a ciò, le linee guida emanate dal MIUR si

interessano nel delineare il loro percorso a partire dalla fase d'accoglienza, caratterizzata da un insieme di dimensioni intersecate fra loro e che hanno lo scopo di favorire l'inserimento nella classe destinata (MIUR, 2014). Successivamente si pone l'importanza anche di promuovere un'adeguata gestione da parte degli insegnanti circa l'orientamento scolastico e di come questo passaggio sia cruciale per i giovani stranieri, giungendo infine alla valorizzazione di dimensioni come la pluralità linguistica, l'alleanza scuola-famiglia e la formazione dei docenti e del personale scolastico, in vista dello sviluppo di maggiori opportunità educative interculturali (MIUR, 2014). Per quanto concerne la prima fase d'incontro fra la famiglia straniera e il sistema scolastico, le linee guida evidenziano la necessità di instaurare rapporti fiducia e adeguate modalità di comunicazione con la famiglia, al fine di promuovere la loro partecipazione e comprensione circa i programmi educativi: in caso di necessità il documento ministeriale suggerisce di poter adottare la figura professionale del mediatore culturale, oppure di fornire un foglio informativo tradotto in più lingue, che presenti e riassume l'organizzazione scolastica e le diverse opzioni educative (MIUR, 2014; Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale, 2022). Inoltre, durante la prima fase non basta limitarsi a presentare i programmi o il protocollo d'accoglienza, ma è necessario assumere l'accoglienza stessa come un approccio educativo costante e permanente, orientata all'integrazione di ogni studente e facilitata dalla relazione che si instaura fra le due parti coinvolte (Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale, 2022; Bartolini, 2022). La figura del mediatore culturale ha rivestito un importante ruolo negli ultimi trent'anni, non solo nell'istituzione scolastica ma anche in altri enti e istituzioni locali, sostenendo le famiglie straniere nelle attività di accoglienza, informazione e orientamento (Bertozzi, 2021). Egli non si limita a svolgere il ruolo di coordinatore delle conversazioni ma, attraverso competenze sociali, di gestione

dei conflitti e di agency, tale figura professionale va oltre il linguaggio verbale e coglie la dimensione non verbale e i contenuti impliciti del discorso; sul piano educativo e scolastico, il mediatore interculturale può essere un supporto efficiente per quanto concerne la partecipazione attiva dei singoli studenti migranti e la progettazione d'interventi, in cui la sua presenza nel team scolastico può rafforzare le competenze interculturali diffuse (Bertozzi, 2021). In riferimento a ciò, la figura del mediatore culturale e l'efficacia del suo intervento saranno approfonditi successivamente nel capitolo, analizzando il suo ruolo nel sistema scolastico.

Le iscrizioni dei ragazzi migranti possono avvenire, come stabilito dall'articolo n. 45 del D.P.R. n. 394/99, in qualsiasi momento dell'anno scolastico, favorendo così la possibilità di usufruire dei servizi scolastici anche per coloro che giungono nel paese ricevente solo successivamente (D.P.R. n.394/99). Per quanto concerne la documentazione invece, soprattutto per quei casi di minori non accompagnati o privi del permesso di soggiorno, la legge prevede che essi possano comunque esercitare il diritto-dovere all'istruzione, rilasciando il permesso di soggiorno ai genitori o al minore di età superiore ai 14 anni per regolamentare il soggiorno (MIUR, 2014). La problematica che caratterizza le iscrizioni è quella inerente al limite di quota di presenza di alunni con background migratorio all'interno delle classi, concetto precedentemente analizzato e approfondito nei capitoli precedenti; difatti, se da una parte le linee guida promuovono il rispetto di tale quota massima per favorire classi eterogenee ed equilibrate fra studenti autoctoni e stranieri, dall'altra parte tale disposizioni possono creare diseguaglianze e ineguali opportunità d'accesso al sistema scolastico, risultando fattori di rischio per la povertà educativa negli alunni con background migratorio (MIUR, 2014; Altin & Cesaro, 2021). Tale problematica difatti può influenzare la scelta e la frequenza delle scuole d'infanzia per quanto concerne le famiglie straniere, nelle quali quest'ultime presentano

un basso tasso di presenza (Altin & Cesaro, 2021). Nonostante nel diritto all'istruzione sia compreso il ciclo scolastico d'infanzia destinato ai minori nella fascia d'età 0-6 anni, spesso le famiglie più svantaggiate non hanno le opportunità necessarie o non ritengono importante orientarsi verso la scelta di una scuola d'infanzia per i figli, costituendo così già un ostacolo e una disuguaglianza per il futuro percorso scolastico del minore: tale inserimento educativo precoce infatti, può influenzare positivamente la futura integrazione scolastica e sociale dei medesimi, ciò grazie perlopiù alla precoce socializzazione fra pari e all'apprendimento della lingua italiana (MIUR, 2014; Altin & Cesaro, 2021; Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale, 2022; Natalini, 2024). Tenendo conto di ciò, è necessario intervenire precocemente sull'orientamento scolastico dei minori con background migratorio, rendendo consapevoli le loro famiglie dell'importanza e del valore che caratterizza tale grado scolastico circa la futura promozione dell'integrazione sociale e dell'apprendimento linguistico, sollecitandone quindi una maggior partecipazione e interesse (Altin & Cesaro, 2021; Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale, 2022). Al fine di supportare e incentivare la partecipazione dei minori stranieri nelle scuole d'infanzia, le linee guida suggeriscono l'implementazione di un lavoro di rete fra le scuole e le amministrazioni comunali: in questo senso si intende, tramite più canali istituzionali, informare, supportare e incentivare le famiglie straniere nella scelta e nell'iscrizione alla scuola d'infanzia (MIUR, 2014). Per quanto concerne invece l'orientamento scolastico nei vari gradi scolastici, le linee guida del MIUR (2014) sottolineano la necessità degli istituti scolastici e delle figure professionali al loro interno di fornire più strumenti e supporto specifico alle famiglie che vivono condizioni di disuguaglianza sociale e scolastica, al fine di contrastare la povertà educativa e la segregazione scolastica, ciò attraverso il

rafforzamento e la riqualifica dei servizi d'orientamento scolastico. Inoltre, i sistemi scolastici, attraverso l'implementazione del loro protocollo d'accoglienza, possono attivare traduzioni plurilingue nelle informazioni destinate alla scelta dell'istituto scolastico per sostenere la comprensione delle famiglie straniere, informando le stesse sui diritti allo studio che spettano ai figli minori (MIUR, 2014; Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale, 2022; Bartolini, 2022). Un'utile attività che può influenzare positivamente il processo d'orientamento, specie per gli alunni migranti, può riferirsi agli incontri peer-to-peer, in cui gli stessi studenti di anni scolastici precedenti informano, suggeriscono e si confrontano con gli alunni stranieri che stanno affrontando questo periodo di transizione e di scelta scolastica, sostenendoli nel loro percorso d'orientamento; tali attività favoriscono così esperienze di “peer education”, efficienti per quanto concerne la fase d'accoglienza e d'inserimento degli alunni stranieri neo-arrivati (Bartolini, 2022; Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale, 2022). Difatti, questi interventi possono supportare la condizione svantaggiata in cui i minori stranieri neoarrivati si trovano, i quali hanno sperimentato uno sradicamento dal proprio paese di provenienza, allontanandosi da relazioni amicali, dalla scuola e da eventuali familiari, dovendo ricominciare nuovamente in un paese caratterizzato da cultura e lingua differenti dalle proprie origini (Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale, 2022). I corsi intensivi e specifici di apprendimento della lingua e gli interventi di supporto all'inserimento scolastico possono essere strumenti efficaci solo se accompagnati anche dalla condivisione e dal confronto tra pari, in cui esperienze di peer tutoring o peer education, costituiti da studenti stranieri già scolarizzati da precedenti anni (o delle volte anche italiani) e un docente supervisore, possono favorire un vantaggio educativo reciproco (Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni

stranieri e per l'educazione interculturale, 2022). Per quanto concerne invece l'inserimento dei nuovi arrivati, è opportuno stimolare il loro apprendimento dell'italiano come seconda lingua attraverso non solo corsi ad impostazione didattica (i quali spesso risultano poco efficaci per una futura integrazione) ma privilegiando l'attuazione di laboratori di attività linguistica, i quali favoriscono la partecipazione attiva degli studenti migranti e acquisiscono la lingua italiana sia al fine di comunicare con i propri pari sia per motivi di studio, nonostante le due modalità di apprendimento differiscano nei tempi e nelle modalità d'acquisizione (MIUR, 2014). Si stimola così un insegnamento basato sul modello integrato, in cui i docenti assumono il ruolo di facilitatori d'apprendimento circa l'insegnamento della propria disciplina e, attraverso i laboratori, i ragazzi stranieri possono man mano integrarsi e seguire alcuni contenuti del curriculum previsto in comune, incentivando l'acquisizione di competenze e conoscenze anche superiori rispetto al livello della classe (MIUR, 2014).

Per quanto concerne invece il rapporto scuola-famiglia, è necessario che la scuola incentivi la presenza e la partecipazione attiva dei genitori stranieri, mantenendo una comunicazione chiara, ricca di feedback durante il percorso scolastico e rispettosa dell'altro, in cui si riducano il più possibile le discrepanze fra la percezione della scuola e quella della famiglia al fine di poter creare significati condivisi rispetto al percorso educativo del minore (Altin & Cesaro, 2021). Inoltre, le differenti linee guida concordano nell'importanza di sviluppare una comunicazione collaborativa ed empatica, invitando i genitori stessi a esprimere le proprie esperienze e gli ostacoli incontrati, a supportare la loro difficoltà linguistica tramite traduzioni o implementando strumenti di supporto, come i tutorial, al fine di poter compilare senza difficoltà le procedure online: infine risulta essenziale, anche per una corretta integrazione dei figli, favorire la partecipazione dei genitori in attività extrascolastiche e in forme di associazionismo tra famiglie italiane e

straniere, al fine di promuovere scambi vicendevoli di esperienze, opinioni e suggerimenti, e per evitare eventuali forme di esclusione sociale (Altin & Cesaro, 2021; Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale, 2022; MIUR, 2014).

Le linee guida rispetto il tema della formazione degli insegnanti sottolineano l'importanza di promuovere sia formazioni iniziali che in servizio (MIUR, 2014). Nel primo caso, i docenti neo-laureati sono coloro che hanno sviluppato nel percorso formativo universitario le competenze relazionali e gestionali, al fine di facilitare la convivenza interculturale nelle classi; tuttavia, sarebbe opportuno una maggior propensione a incentivare insegnamenti universitari come "pedagogia interculturale" o "Didattica della lingua italiana per stranieri", proprio per agevolare lo sviluppo di competenze finalizzate all'educazione interculturale (Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale, 2022; MIUR, 2014). Per quanto concerne invece la formazione in servizio, il tema dell'integrazione emerge in riferimento alla necessità di saper progettare percorsi didattici e formativi che sviluppino l'inclusività anche per gli stranieri neo-arrivati, promuovendo ad esempio attività extrascolastiche (Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale, 2022). Inoltre, le linee guida suggeriscono che le competenze acquisite dagli insegnanti siano necessarie sia nella fase d'accoglienza sia nella valutazione dei programmi: in questo senso, esse sono essenziali in relazione alla raccolta d'informazioni sui minori, sulle famiglie e il loro contesto socioculturale, al fine di elaborare strategie di collaborazione nell'alleanza scuola-famiglia, e infine possono supportare il docente nella valutazione del contenuto interculturale all'interno di programmi e pratiche educative (Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale, 2022).

Il ruolo della scuola per quanto concerne l'alleanza scuola-famiglia e la formazione docenti verrà maggiormente approfondito nel successivo paragrafo, con lo scopo di evidenziare le responsabilità che caratterizzano il sistema scolastico.

### *5.2 Le responsabilità istituzionali della scuola nei processi d'inclusione.*

Il sistema scolastico, essendo il “vero” primo luogo sociale caratterizzato dall'incontro e dalla mescolanza di studenti autoctoni e stranieri, ha lo scopo di educare, formare e promuovere negli alunni forme di convivenza interculturale, con il fine di educare al confronto e all'integrazione sociale fra più culture, superando barriere e ostacoli culturali e discriminatori e facilitando invece la conoscenza e il rispetto dell'Altro (Bartolini, 2022; MIUR, 2015a). Le classi multietniche diventano così occasioni di trasformazioni e cambiamenti del contesto scolastico, con l'opportunità di offrire un arricchimento culturale di quest'ultimo e valorizzare la diversità, riconoscerla e apprezzarla: la funzione dell'istituto scolastico, e delle figure professionali che ve ne fanno parte, coincide quindi con la necessità di offrire a tutti gli studenti sul territorio le opportunità di crescita e di riflessione attiva su sé stessi e in relazione con gli altri, promuovendo processi d'integrazione culturale e sociale (Bartolini, 2022; MIUR, 2015a; Meroni & Velasco, 2023). La sfida multiculturale che la società contemporanea proietta sul sistema scolastico è possibile affrontarla attraverso le pratiche d'accoglienza, di protezione, di promozione e d'integrazione promosse e messe in atto dalla scuola stessa nei confronti degli alunni; tuttavia, nonostante l'impegno nel voler favorire il successo scolastico degli studenti provenienti da contesti svantaggiati e migratori, la promozione di forme di equità tra gli alunni spesso risulta ostacolata da più fattori, sia da quelli socioeconomici e culturali riferiti alle famiglie straniere, sia da fattori strutturali e sociali riferiti alle opportunità presenti a scuola e nel territorio (Bartolini, 2022; Zinant, 2022; Santagati & Colussi, 2022). Essendo la scuola un'istituzione inserita in un contesto

sociale dinamico e pluriculturale, è probabile che essa possa contenere alcuni di questi meccanismi discriminatori o pregiudizievoli, ma è necessario che il sistema scolastico non replichi tali disuguaglianze e che si applichi al fine di contrastare tali dinamiche sociali; per concretizzare ciò, si possono promuovere interventi finalizzati a fronteggiare i pregiudizi e la diffusione di risorse e opportunità nei contesti scolastici ad alto tasso di alunni con background migratorio (Santagati & Colussi, 2022; Natalini, 2024). In merito a ciò le istituzioni scolastiche, essendo sistemi didattici autonomi in seguito all'emanazione dell'articolo n. 21 della legge n. 59/97, successivamente disciplinata dal D.P.R. n. 275/99, sono tenute a elaborare il piano dell'offerta formativa (POF) autonomamente, tenendo conto però della necessità sia della partecipazione e del coinvolgimento dei genitori degli alunni (i quali potranno visionarlo all'atto dell'iscrizione), sia dei rapporti con gli enti locali presenti nella comunità di riferimento (D.P.R. n.275/99; L.n. 59/97; MIUR, 2015a). Difatti, le scuole assumono ruoli importanti circa le trasformazioni culturali e sociali che avvengono e, per risultare una scuola attenta alle specificità e alle esigenze di ognuno, è necessario si caratterizzi da insegnanti competenti e formati, che si coinvolgano le famiglie nel progetto educativo, e che si crei alleanza con gli enti locali al fine di creare comunità educanti, ovvero la collaborazione tra più attori sociali che condividono il senso di comunità e appartenenza al fine di educare la comunità stessa (MIUR, 2015a; Zinant, 2022). Tenendo a mente ciò, è possibile approfondire le azioni che la scuola è tenuta ad attuare in merito alla promozione di processi d'inclusione, avendo come focus principale il ruolo della scuola nell'alleanza scuola-famiglia, nella formazione dei docenti e nella creazione di reti sociali.

Per quanto concerne la relazione scuola-famiglia, la scuola spesso assume il compito di accogliere la famiglia con background migratorio al fine di riconoscerle il valore e l'importanza rispetto allo sviluppo delle competenze cognitive e non dei propri

figli, contrastando le barriere culturali e linguistiche attraverso l'implementazione di interventi volti a favorire una loro partecipazione attiva e un'alleanza basata sull'ascolto e sull'empatia (Santagati & Colussi, 2022; Natalini, 2024). Le principali difficoltà riscontrate dai genitori si riferiscono sia a problematiche strutturali, legate all'organizzazione e alla comprensione del sistema scolastico, sia a difficoltà culturali, avendo timore che la socializzazione dei figli in un contesto culturale diverso dalle sue origini possa interferire nella trasmissione culturale e nell'autorità genitoriale: infine i genitori stessi alternano il timore di emarginazione sociale a stati di paura di una possibile assimilazione verso la cultura ospitante per nascondere la propria appartenenza, poiché inseriti in contesti in cui necessariamente sentono il bisogno di scegliere fra una o l'altra cultura (Santagati & Colussi, 2022; Pizzi, 2024). La scarsa conoscenza della lingua italiana, del sistema scolastico, dei suoi progetti e delle sue attività da parte dei genitori stranieri e le segnalazioni degli insegnanti circa il basso interesse a partecipare da parte delle famiglie porta l'alleanza scuola-famiglia ad affrontare un vero e proprio periodo di crisi, alimentando la distanza fra le due istituzioni (Santagati & Colussi, 2024). L'ostacolo che risulta essere il più complesso e ridonante nelle famiglie multiculturali è la scarsa padronanza della lingua del Paese d'accoglienza, la quale spesso impedisce ai genitori una corretta partecipazione e fruizione del rapporto con la scuola: in merito a ciò infatti, le famiglie straniere esprimono difficoltà e barriere linguistiche che ostacolano il loro interesse nel partecipare a colloqui o attività scolastiche, come afferma ad esempio la testimonianza di C., che riferisce “non parlo con le insegnanti perché non capisco quello che mi dicono.” (Cecalupo & Gabrielli, 2022, p. 139). Pur avendo la possibilità di adottare la figura professionale del mediatore culturale per accorciare tale distanza, gli insegnanti e le famiglie stesse riferiscono come la presenza di quest'ultimo sia spesso discontinua o assente, e soprattutto che tale figura venga implementata perlopiù da parte dell'istituto

scolastico al fine di soddisfare le esigenze scolastiche e assicurare un rapido adattamento dei genitori stranieri, piuttosto che avvicinare le due controparti e sostenere la famiglia nell'accoglienza; tale assenza può compromettere la percezione e le aspettative dei genitori stranieri nei confronti del sistema scolastico, e i cui figli stessi assumono il ruolo di "mediatori" tra le due istituzioni, rischiando di alimentare la distanza tra scuola e famiglia (Pizzi, 2024; Lazzari, 2015; Natalini, 2024). Nonostante ciò, l'autrice Ciciarelli (2019) descrive la figura del mediatore come necessaria per promuovere effetti positivi e di miglioramento per quanto concerne il percorso scolastico degli alunni con background migratorio, enfatizzando il suo ruolo nella pratica d'orientamento scolastico che avviene tra la scuola secondaria di primo grado e quella di secondo: difatti, il mediatore ha lo scopo di sostenere le famiglie e i figli nella conoscenza e nella scelta di un indirizzo scolastico più adatto per le competenze apprese dallo studente e le sue attitudini, con il tentativo di contrastare i pregiudizi che avvolgono tali studenti nella scelta dell'istituto (Santagati & Colussi, 2024). La figura del mediatore culturale assume importanza dal momento in cui può favorire la riduzione di disuguaglianze sociali dei membri appartenenti alla famiglia con background migratorio, attraverso anche l'implementazione di corsi avanzati di lingua italiana, attraverso il coinvolgimento sociale e culturale dei genitori nelle attività di formazione, d'orientamento e anche nel tempo del doposcuola, al fine di rafforzare il legame (Ciciarelli, 2019). In particolare, un istituto comprensivo del territorio romano mette in atto dei corsi pomeridiani accessibili e gratuiti alle famiglie con background migratorio, inerenti a lezioni di alfabetizzazione, d'informatica e laboratori artigianali, con lo scopo di coinvolgere i genitori in attività extra-scolastiche ludico-ricreative e supportare la loro formazione, affinché essi possano partecipare attivamente alla vita scolastica dei figli (Cecalupo & Gabrielli, 2022). Da ciò si evidenzia il ruolo dell'istituzione scolastica nel costruire

alleanze famiglia-scuola basate sul dialogo, sull'incontro e sulla condivisione, specie in momenti delicati come l'ingresso scolastico, l'orientamento e la valutazione del figlio, prestando particolare attenzione all'utilizzo di strumenti e interazioni inclusivi e facilitanti per quanto concerne il rapporto con la famiglia straniera (MIUR, 2015a). Per quanto concerne il loro rapporto esse sono due istituzioni unite da un comune fine educativo, e per questo motivo è importante promuovere il loro principio di corresponsabilità, il quale definisce concetti come "parental involvement" e "parental engagement" (Cecalupo & Gabrielli, 2022; Santagati & Colussi, 2024). La partecipazione attiva ad attività scolastiche da parte dei genitori si riferisce al primo termine, e evidenzia l'importanza del dovere genitoriale di interessarsi e partecipare alla vita scolastica dei figli al fine di ottenere effetti positivi e benefici sull'apprendimento degli stessi; contemporaneamente, è importante che anche da parte del sistema scolastico e delle sue figure professionali vi sia il dovere di rispettare il diritto familiare dell'essere coinvolti e informati circa il percorso e le attività scolastiche del figlio ("parent engagement"), anche tramite l'ascolto e l'implementazione di interventi specifici in concomitanza a necessità familiari (Santagati & Colussi, 2024). In merito alla partecipazione attiva, gli autori Meroni e Velasco (2023), attraverso l'analisi di un umbrella review sull'efficacia delle strategie scolastiche adottate dal sistema scolastico italiano per studenti stranieri, evidenziano come dagli interventi rivolti ai genitori migranti (includendo anche trattamenti psicologici e parent training) possano emergere effetti positivi sui figli, ad esempio la riduzione di difficoltà funzionali e relazionali circa il rapporto genitore-figlio, e una diminuzione di eventuali sintomi psicologici. Difatti la scuola assume il ruolo di sostenitrice circa la salute sociale, accademica e mentale dei membri della famiglia migrante, assistendo in primis gli studenti stranieri al fine di supportare il loro apprendimento socio-emotivo e nell'affrontare le determinate condizioni sociali

svantaggiate in cui riversano (Ijadi-Maghsoodi et. al., 2024). Tuttavia, tramite la revisione della letteratura scientifica italiana, non è stato possibile verificare e valutare l'efficacia di tali interventi sugli esiti didattici, sottolineando un'assenza di evidenze empiriche per stabilire con certezza la correlazione fra interventi psicologici e esiti scolastici; in alcuni confronti invece, i risultati scolastici dei ragazzi si sono dimostrati perlopiù influenzati dal ruolo svolto dai docenti e dalla loro formazione, mentre gli esiti degli interventi di parent training sono maggiormente relativi alla salute e al benessere, allo sviluppo di competenze educative dei genitori e al miglioramento della relazione genitore-figlio (Meroni & Velasco, 2023). Affianco a quanto esposto, le ricerche analizzate dall'autrice Ijadi-Maghsoodi e collaboratori (2024), in riferimento a scuole statunitensi, evidenziano invece che il supporto e gli interventi multilivelli finalizzati alla salute mentale e al benessere socio-emotivo dei ragazzi possono essere associati ad un miglioramento scolastico dei giovani stranieri, supportando l'ipotesi per cui il contesto socioculturale in cui essi sono esposti possa influenzare il loro esito scolastico. Infatti, i fattori macro-contestuali, i predisponenti e gli abilitanti possono condizionare il benessere psichico e mentale dello studente, e un intervento multidimensionale che tenga conto di tali determinanti sociali è probabile possa migliorare la salute mentale e conseguentemente anche l'esito scolastico degli stessi (Ijadi-Maghsoodi et al., 2024). Sarebbe pertanto opportuno, nella letteratura scientifica italiana, ampliare le ricerche e osservare in che modalità il percorso scolastico degli alunni stranieri possa essere influenzato dagli interventi finalizzati al benessere psicologico e sociale. In conclusione, è importante enfatizzare il ruolo scolastico nel promuovere una buona alleanza scuola-famiglia, poiché tale partecipazione alla vita scolastica e formativa dei figli può influenzarne positivamente il successo scolastico; la scuola e chi ve ne fa parte ha lo scopo di sostenere e affiancare le famiglie nel lungo percorso scolastico dei figli, a partire dall'accoglienza

fino alla scelta dell'istituto scolastico di secondo grado non solo attraverso strumenti e interventi multilivello, ma anche alimentando la socializzazione interculturale tramite il dialogo e l'empatia (Cecalupo & Gabrielli, 2022; Pizzi, 2024).

Negli ultimi anni si è assistito al crescente fenomeno di immigrazione in Italia, portando il sistema scolastico e le figure professionali inserite in tale contesto ad assumere una visione più interculturale della didattica e dell'organizzazione scolastica, attuando interventi e pratiche volte all'integrazione degli alunni con diversi background familiari e culturali; la crescente presenza di alunni stranieri nelle scuole ha inevitabilmente sottoposto l'istituzione scolastica ad una trasformazione e rivisitazione dei compiti e dei progetti educativi, dovendo ascoltare e coniugare le specificità e i bisogni di ogni ragazzo al fine di sostenere i processi d'integrazione per ognuno di essi (MIUR, 2014; MIUR, 2015a). Viene così a instaurarsi la necessità di dover adottare un approccio all'educazione interculturale, intesa come un intervento pedagogico secondo cui la pluralità socioculturale e linguistica sia da valorizzare in ogni suo aspetto, coinvolgendo tutta la classe affinché nessuno studente si senta escluso o diverso dagli altri (MIUR, 2014). Ciò è vissuto dal sistema scolastico sia come una sfida che come un'opportunità, poiché essa può arricchirsi di esperienze e apprendimenti culturali, sociologici e valoriali differenti fra loro, riconoscendo così l'importanza di un contesto multiculturale; si passa quindi dallo spostare il focus dal semplice convivere tra due culture, al valorizzare e alimentare il dialogo ed il confronto fra le diverse appartenenze culturali degli alunni, affinché l'Altro possa essere visto come una risorsa e non come una diversità connotata negativamente, rafforzando anche la coesione sociale tra le pluralità socioculturali che convivono nei territori (Agostinetto, Alleman-Ghionda & Bugno, 2021; Bove, 2019; MIUR, 2014; Giusti, 2019). Come osservato nell'analisi del rapporto scuola-famiglia, la complessità riscontrata dalle famiglie straniere nel comprendere il sistema scolastico e formativo in

cui sono inseriti i figli è talvolta connessa ad un probabile deficit nella formazione dei docenti circa la gestione delle classi multiculturali e del rapporto scuola-famiglia; considerando l'influenza che la qualità degli insegnanti assume sugli studenti con background migratorio, sarebbe necessario provvedere all'assunzione di un numero maggiore di personale docente formato e preparato a supportare pedagogicamente i ragazzi, anche individualmente (Pizzi, 2024; Santagati & Colussi, 2022). Difatti, gli insegnanti sono tenuti a formarsi sia attraverso una preparazione professionale iniziale (riferendosi principalmente al percorso universitario e alle competenze acquisite), sia in servizio, ovvero durante la carriera lavorativa stessa; le linee guida sottolineano l'importanza di poter introdurre l'educazione interculturale e le competenze annesse all'interno del percorso di formazione dei docenti, poiché ancora oggi subentrano difficoltà nella gestione pratica di classi multiculturali da parte dei docenti, a causa di una ridotta o inadeguata formazione interculturale (MIUR, 2014; Natalini, 2024). In riferimento a ciò, i docenti necessiterebbero di sviluppare competenze e sensibilità interculturali, ossia la promozione di atteggiamenti che evidenzino l'eterogeneità delle classi, costituite non solo da culture diverse ma da veri e propri vissuti personali e familiari differenti, i quali devono essere colti e compresi dagli insegnanti al fine di supportare al meglio gli studenti in questo loro percorso (Bove, 2019). Ad oggi infatti, l'educazione interculturale risulta essere ancora frammentata a causa della mancata concezione della multidimensionalità di tale approccio, alimentando la probabilità di favorire maggiormente processi d'assimilazione piuttosto che d'integrazione (Agostinetto, Alleman-Ghionda & Bugno, 2021). Un esempio di esperienza concreta di formazione in servizio che abbraccia l'approccio interculturale può essere rappresentata dal Master in "organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali", attivato grazie al programma FAMI 2014-2020 presso l'università di

Milano-Bicocca (e successivamente implementato anche in altre Università), il quale ha probabilmente agevolato l'acquisizione di competenze interculturali per i docenti in servizio e per i dirigenti scolastici: le presenti capacità si riferiscono perlopiù allo sviluppo di un pensiero critico e volto alla ricerca-azione, preceduta da una valutazione e da un'analisi del contesto e delle problematiche, e che promuove alla progettazione di interventi e attività al fine di introdurre progetti di miglioramento educativo e scolastico in riferimento alla pluralità socioculturale delle classi (Bove, 2019). Al fine di contrastare la povertà educativa e gli esiti scolastici negativi degli alunni stranieri, i docenti hanno il dovere professionale di accompagnare i ragazzi durante tutto il percorso scolastico, a partire dal loro ingresso in cui risulterebbe necessaria la presenza di pratiche e interventi personalizzati per loro, fino a giungere alla valutazione di fine anno scolastico in cui sarebbe opportuno un supporto nella scelta della scuola più adatta per loro, a prescindere dal background migratorio (MIUR, 2015a). In merito alle pratiche personalizzabili, la possibilità di implementare temporaneamente curricula revisionati in chiave interculturale è un'ipotesi d'intervento valida, con lo scopo di promuovere sia processi d'integrazione e esiti scolastici migliori degli alunni, sia la partecipazione e il coinvolgimento della famiglia straniera nella co-costruzione dei contenuti didattici e formativi (MIUR, 2015a; Santagati & Colussi, 2024). In questo senso l'educazione interculturale non dovrebbe più concettualizzarsi come qualcosa di laterale e esterno alla scuola, con la tendenza a inserire tale approccio didattico solo in misura riparatoria e laterale alle quotidiane discipline scolastiche, ma è necessario che essa intervenga sulla struttura didattica e organizzativa del sistema scolastico, introducendo ad esempio modifiche curriculari ai contenuti disciplinari e ai metodi didattici implementati (Agostinetto, Alleman-Ghionda & Bugno, 2021). Inoltre, un approccio pedagogico che l'autrice Natalini (2024) riporta come possibile risorsa educativa interculturale è

l'Outdoor Education (OE), caratterizzata dallo svolgimento di attività e pratiche scolastiche (e talvolta extra-scolastiche) al di fuori del contesto scolastico tradizionale e dalla partecipazione attiva degli studenti. tale pratica, oltre a risultare efficace sui comportamenti adottati dagli studenti circa la propria cittadinanza attiva, e oltre ad alimentare un apprendimento cooperativo e partecipativo che favorisce i processi d'integrazione degli alunni stranieri, può promuovere una miglior gestione inclusiva della classe da parte dei docenti, favorendo un maggior dialogo, coinvolgimento e confronto tra gli studenti che hanno la possibilità di osservare e sperimentare nuove culture, nuovi modi d'apprendere e di conoscere l'Altro, sfruttando al meglio le risorse territoriali (Natalini, 2024). Il tema dell'approccio pedagogico dell'Outdoor Education verrà approfondito qui di seguito, in riferimento al ruolo della scuola nella relazione con la comunità.

In conclusione, è importante affermare il ruolo del sistema scolastico nella collaborazione scuola-comunità, poiché è grazie alla creazione e alla promozione di reti sociali e territoriali che si possono verificare e implementare tutti quei progetti extrascolastici che hanno lo scopo di intervenire sull'inclusione e sul coinvolgimento attivo degli alunni nella didattica e nella formazione. I Patti Educativi di Comunità sono degli specifici accordi istituzionalizzati recentemente attraverso il documento ministeriale dell'istruzione riferito all'anno scolastico 2021/22, predisposti per rafforzare la collaborazione scuola-territorio durante l'emergenza sanitaria del coronavirus, in cui si formalizza il loro ruolo nel sostenere le attività e le pratiche didattiche anche al di fuori del contesto scolastico, attraverso la realizzazione di collaborazioni con la comunità e con gli enti locali per arricchire l'offerta formativa destinata a tutti gli studenti (Candela, 2024; Ministero dell'Istruzione, 2021). Il ruolo di questi Patti Educativi è promuovere un contesto educativo e inclusivo, in cui non solo si rispetta e si conosce l'Altro, ma si

collabora per un fine e un benessere comune, attraverso fasi d'intervento ben delineate: il compito iniziale degli enti collaboratori è quello di analizzare i bisogni e le risorse presenti nel contesto, attraverso ad esempio la somministrazione di questionari o indagini fra gli studenti per comprendere il loro stato d'animo e i loro vissuti circa il sistema scolastico, e successivamente si può redigere una progettazione tenendo conto di tali bisogni e obiettivi comuni (Candela, 2024). Una volta sviluppata la struttura del Patto Educativo, che contenga gli obiettivi, le parti coinvolte e le strategie d'attuazione, è possibile una sua implementazione seguita da un continuo processo di monitoraggio e valutazione, per comprendere come e in che modo il progetto possa raggiungere gli obiettivi finali, optando per delle fasi di revisioni periodiche nell'eventuale caso in cui sia necessario modificare tale Patto (Candela, 2024). Al fine di ottenere un Patto Educativo di successo è necessario svolgere un adeguato ed efficiente coinvolgimento degli stakeholder, ovvero i diversi attori che sono coinvolti nella realizzazione del progetto e che sono i portatori di interesse per tale accordo: in questo senso nasce la necessità di promuovere una comunità educante, in cui la reciproca collaborazione e la riconoscenza dell'Altro possono trasformarsi in responsabilità e in opportunità di educare la comunità stessa all'inclusione e all'equità per tutti i membri (Candela, 2024; Zinant, 2022). In riferimento a ciò, la scuola è quindi tenuta ad attivare le reti di comunità, al fine di promuovere i processi d'integrazione che l'educazione interculturale evidenzia come necessari per offrire un percorso scolastico di successo agli studenti con background migratorio; l'autrice Lazzari (2015), rispetto a quanto esposto, sottolinea il persistente divario che caratterizza l'Italia tra Nord e Sud, evidenziando come nelle regioni settentrionali la scuola si attivi nella ricerca e nella collaborazione con gli enti e le istituzioni locali al fine di progettare interventi pedagogici interculturali, mentre nel contesto meridionale prevale unicamente la presenza dell'istituzione scolastica. Se da una

parte è importante costruire reti sociali finalizzate all'educazione e alla buona convivenza tra pluralità culturali, dall'altra parte non si può ignorare l'influenza reciproca che caratterizza i sistemi familiari e quelli sociali, il cui intreccio potrebbe risultare difficilmente modificabile in termini di promozione di risorse e opportunità; a partire da ciò, è necessaria la progettazione di interventi e attività educative non formali, le quali possono essere svolte anche da coloro che appartengono ad un contesto socioculturale o familiare svantaggiato e che non possiedono sufficienti risorse disponibili per usufruire delle attività extrascolastiche o ludico-ricreative presenti sul territorio (Zinant, 2022). Un esempio può essere l'approccio pedagogico che promuove attività formative e ricreative attraverso l'OE, ossia la disponibilità sul territorio locale di pratiche educative e extrascolastiche che privilegiano lo spazio esterno come luogo di riferimento e formazione (Natalini, 2024). Questa modalità di educazione interculturale, in cui si esalta l'importanza dello spazio esterno e ci si avvale della collaborazione con realtà esterne all'istituto scolastico, influenza positivamente l'integrazione e il coinvolgimento fra pari, poiché incentiva interventi extracurricolari che mirano a valorizzare le differenze e somiglianze culturali e ad apprendere nuove modalità di sviluppare la cittadinanza attiva dei ragazzi con background migratorio (Natalini, 2024; Giunti, Orlandini & Panzavolta, 2022). In riferimento all'OE, la relazione scuola-territorio può quindi caratterizzarsi da un'ottica outdoor (esplorando perciò i contesti naturali del territorio) e da una indoor (con riferimento a posti chiusi ma comunque facenti parte della comunità come i musei, le parrocchie, il teatro, etc), in cui avviene un ripensamento degli spazi scolastici e di abitare i luoghi, con lo scopo di favorire pratiche didattiche innovative e inclusive per promuovere il benessere in ogni studente (Giunti, Orlandini & Panzavolta, 2022). In questo senso, risulta centrale poter realizzare uno spazio scolastico adibito alle attività extrascolastiche (o anche curricolari) che permetta agli studenti di star bene e costruire

relazioni con l'Altro, per cui è necessario rivalutare l'architettura degli ambienti in un'ottica di progettazione pedagogica (Giunti, Orlandini & Panzavolta, 2022; Biondi Dal Monte & Frega, 2023). Come evidenziato dalle autrici, tramite l'intervista condotta ai tre istituti scolastici italiani del primo ciclo, l'OE è risultato essere un approccio pedagogico innovativo e attento alle dinamiche socio-relazionali della classe e della comunità e, attraverso la modifica e l'abitazione degli spazi esterni, si è rivelata essere un'ottima metodologia all'apprendimento degli studenti, poiché ne stimola e favorisce la partecipazione attiva e promuove la condivisione e il rispetto delle differenze socioculturali che distinguono le diverse classi (Giunti, Orlandini & Panzavolta, 2022).

In riferimento alle responsabilità istituzionali del sistema scolastico qui elencate, è opportuno cogliere la loro multidimensionalità e l'interconnessione che le contraddistingue, in riferimento alla progettazione e all'implementazione di interventi finalizzati a contrastare la povertà educativa dei ragazzi con background migratorio. Risulta necessario quindi l'adozione di una prospettiva sistemica e lo sviluppo di una comunità educante, in cui la promozione dell'inclusione deriva dalla collaborazione e dall'impegno dei servizi scolastici e dei vari attori sociali e territoriali che caratterizzano la comunità, e che si impegnano nel contrastare la multidimensionalità della povertà educativa attraverso gli adeguati strumenti e pratiche educative interculturali.

### *5.3 Approcci, strumenti e interventi educativi per l'inclusione.*

Conseguentemente all'aver inquadrato la complessità del ruolo assunto dal sistema scolastico nella promozione dell'inclusione negli studenti con background migratorio, è necessario ora analizzare gli strumenti e gli interventi pratici che si possono implementare al fine di promuovere esiti scolastici positivi dei giovani di seconda generazione. Come evidenziano le autrici Meroni e Velasco (2023), gli interventi educativi finalizzati a promuovere i processi d'inclusione sono caratterizzati da

multidimensionalità, ossia possono agire contemporaneamente sullo studente, sul contesto scolastico e sulle relazioni che si instaurano tra scuola, famiglia e comunità, contribuendo quindi a rafforzare non solo il successo scolastico dei migranti, ma a promuoverne la salute, il benessere e lo sviluppo didattico e formativo. Inoltre, ciò che emerge dalla letteratura è come gran parte degli interventi finalizzati al supporto delle categorie di alunni più fragili siano in grado di diffondere gli esiti positivi a tutti gli studenti della classe, evidenziando quindi una capacità nel garantire forme di equità estesa a tutti coloro che, indipendentemente dalla situazione di vulnerabilità vissuta, sono ostacolati nel raggiungere il loro pieno sviluppo umano e sociale (Biondi Dal Monte & Frega, 2023). Nel seguente paragrafo si approfondiranno alcuni dei principali strumenti e interventi applicati in ambito educativo, analizzando il loro compito e in che modalità condizionano i processi d'integrazione degli alunni stranieri.

La mediazione interculturale è una pratica educativa che si è diffusa maggiormente a partire dagli anni Novanta del secolo scorso, inizialmente in ambito scolastico per accogliere e sostenere gli studenti stranieri e le loro famiglie, e solo successivamente si è strutturata in una professione estesa a più ambiti come la sanità, in ambito penale e giudiziario e nelle questure, sempre con l'intento di promuovere un'adeguata accoglienza e una buona relazione fra gli utenti migranti e l'ente locale (Bertozzi, 2021). Nonostante la sua importanza nel promuovere il dialogo fra culture, la figura professionale del mediatore culturale risulta ancora oggi sprovvista di un'iscrizione all'albo o di un ordine professionale a livello nazionale, aumentando così il rischio di diffusione di personale non qualificato o non in costante formazione, e alimentando progetti d'accoglienza per migranti che non soddisfano gli obiettivi di inclusione e integrazione di quest'ultimi: la problematica principale evidenziata dagli autori è difatti la mancata partecipazione del mediatore culturale in équipe multidisciplinari volte

all'accoglienza dei migranti, e tale assenza comporta una lettura della presa in carico incompleta e una mancata comprensione delle dinamiche interculturali che caratterizzano l'utente migrante (Bertozzi, 2021; Ciccirelli, 2019; Fasano, 2021). Tuttavia, in tempi più recenti la mediazione interculturale ha saputo prevalere maggiormente in una pluralità di servizi e con responsabilità e competenze plurime ed elevate, tra cui l'intento di perseguire le pari opportunità degli utenti più fragili e rafforzare negli attori sociali lo sviluppo di competenze interculturali; difatti, uno dei principali ruoli della mediazione all'interno del sistema scolastico è proprio quello di sostenere i giovani studenti in un percorso di comprensione dell'Altro e di realizzazione delle proprie capacità, attraverso cui sappiano coinvolgere l'Altro e creare coesioni reciproche e interne alla comunità, al fine di promuovere pari opportunità, partecipazione attiva e inclusione sociale (Bertozzi, 2021; Santagati & Colussi, 2024; Ciccirelli, 2019). Al fine di incentivare gli obiettivi finali della mediazione, ciò che prevale dalla letteratura è la necessità di includere e promuovere la partecipazione del mediatore culturale all'interno dell'analisi dei contesti e dei bisogni degli utenti, e oltretutto sarebbe opportuno incentivare il suo intervento nella progettazione dei servizi riferiti all'utenza straniera, e non ridurre la figura professionale del mediatore come uno strumento d'intervento finalizzato alla semplice interpretazione linguistica o alla mera organizzazione amministrativa e burocratica (Fasano, 2021). L'autrice Bertozzi (2021) riporta la distinzione delle diverse funzioni della mediazione, che sottolinea come la figura professionale non si limiti a interpretare e tradurre una lingua ma assuma un ruolo più ampio e complesso, che tiene conto dell'importanza della relazione, della comunicazione e dell'incontro nel favorire un dialogo interculturale tra l'utenza straniera e l'ente che eroga il servizio. In questo senso, la mediazione si può articolare in più funzioni, tra cui spicca la trasformativa: in riferimento a ciò, il mediatore culturale ha lo scopo di favorire e promuovere le competenze interculturali nella relazione

fra l'utenza e l'istituzione, sostenendo la trasformazione degli attori coinvolti attraverso l'allenamento al confronto, all'ascolto e al dialogo con l'Altro, al fine di sviluppare in essi (specialmente nei servizi) l'adozione di un'ottica inclusiva e interculturale (Bertozzi, 2021). Risulta opportuno sottolineare come le competenze di mediazione interculturale siano cruciali nella formazione iniziale e in servizio di tutte quelle professioni che tendenzialmente collaborano con i mediatori, come insegnanti, ma anche medici e infermieri, educatori e assistenti sociali, proprio perché sono professioni che operano e trasformano la relazione tra l'utente, la comunità e i contesti di vita (Guerzoni, 2021). In particolare il sistema scolastico è identificabile come la prima istituzione che ha subito la trasformazione socioculturale riferita al processo d'immigrazione, attraverso la diffusione delle prime ma soprattutto delle seconde generazioni e che ha comportato una ridefinizione delle metodologie didattiche in funzione all'accoglienza e all'integrazione dei ragazzi stranieri e delle loro famiglie, promuovendo così anche la diffusione di competenze di mediazione interculturale fra i docenti pur riconoscendo l'importanza del ruolo professionale del mediatore (Guerzoni, 2021). Difatti, spesso i docenti stessi riconoscono l'importanza e la necessità di implementare tali figure professionali all'interno del sistema scolastico, proprio per incentivare e semplificare l'accoglienza e la gestione interculturale dei ragazzi migranti che spesso sono in mano a insegnanti che non possiedono sufficienti risorse e competenze interculturali per sostenere il percorso d'integrazione e formazione di tali studenti, soprattutto in quei contesti territoriali in cui i fenomeni migratori sono frequenti e diffusi (Chiofalo et al., 2023). Quanto appena detto è confermato anche dalla sperimentazione condotta in istituti scolastici siciliani dall'autrice Assenza (2017), la quale ha implementato un progetto con lo scopo di supportare il personale scolastico e docente nell'accoglienza di studenti migranti, attraverso l'adozione di un intervento strutturato per fasi: la fase concernente la

formazione dei docenti circa le competenze interculturali è stata valutata dagli stessi come positiva e necessaria, evidenziando tuttavia il timore di dover affrontare le problematiche interculturali da soli e che avrebbero preferito essere sostenuti e affiancati dai mediatori culturali poiché ritenuti figure professionali importanti e adeguate a tale scopo. Inoltre, gli insegnanti intervistati nello studio di un Istituto Comprensivo siciliano, ritengono che l'apprendimento della lingua italiana come seconda lingua (L2) e un eventuale corso di alfabetizzazione per gli studenti con background migratorio siano pratiche essenziali per l'integrazione degli stessi, poiché attraverso il progetto d'alfabetizzazione essi hanno la possibilità di imparare a leggere e scrivere in L2 e, di conseguenza, a rapportarsi meglio nello studio di altre discipline (Chiofalo et al., 2019). Accanto a ciò, gli insegnanti intervistati confermano quanto esposto precedentemente, ossia che la presenza di mediatori interculturali a scuola sia necessaria a sostenere ed affiancare il lavoro svolto dai docenti per aiutare gli studenti con background migratorio nel loro percorso scolastico e d'integrazione culturale e sociale (Chiofalo et al., 2019). La mediazione culturale e la figura professionale annessa diventano quindi elementi essenziali nella promozione di processi d'inclusione degli studenti con background migratorio, assistendo non solo gli alunni ma anche i docenti, sia nella gestione delle classi costituite da pluralità culturali e sociali sia nella costruzione di una relazione efficace con le famiglie basata sul dialogo e sul confronto interculturale.

Per quanto concerne l'apprendimento degli studenti stranieri, perlopiù ostacolato da barriere linguistiche e culturali, si può fare riferimento allo strumento Universal Design for Learning (UDL, tradotto in italiano come Progettazione Universale per l'Apprendimento), ossia un insieme di principi e pratiche didattiche raccolte in un complesso quadro educativo, che hanno lo scopo di promuovere e sostenere un apprendimento flessibile e universale per tutti gli studenti di una classe, sia per coloro che

presentano minori opportunità e risorse di apprendimento (come in questo caso gli alunni con background migratorio), sia per studenti “nella norma” che comunque potrebbero beneficiare dell’UDL poiché esso promuove percorsi d’apprendimento più flessibili e personalizzabili rispetto ai classici curricula didattici che spesso risultano essere rigidi e difficilmente soddisfano i reali bisogni educativi di tutti gli alunni (Savia & Mulè, 2015). Questo approccio all’apprendimento nasce in seguito al tentativo di progettare dei percorsi didattici che siano accessibili a tutti e che si contraddistinguano dal classico curriculum educativo generale per quanto concerne gli studenti “ai margini”, ovvero coloro che sono caratterizzati da vissuti, competenze e contesti di provenienza differenti dalla cosiddetta norma; difatti, il Center for Applied Special Technology (CAST) è stato il primo ente a comprendere che i percorsi didattici implementati dal sistema scolastico siano perlopiù rigidi e poco inclusivi circa la variabilità che caratterizza gli individui e le loro modalità d’apprendimento, le loro abilità acquisite e l’influenza del loro background, ostacolando così il successo scolastico per coloro che presentano diseguaglianze educative e culturali (Savia & Mulè, 2015). In questo senso, al fine di contrastare l’adattamento forzato degli studenti più vulnerabili a curricula educativi rigidi, si è promossa l’implementazione di un approccio universale che modifichi il progetto didattico e non gli alunni, offrendo la possibilità ai docenti di costruire percorsi didattici flessibili e personalizzabili per promuovere un adeguato successo scolastico universale degli studenti (Chita-Tegmark et al., 2012; Savia & Mulè, 2015). Il CAST ha elaborato delle linee guida concrete e in continuo aggiornamento dell’UDL, caratterizzate da una serie di punti che suggeriscono possibili modalità d’intervento applicabili dagli insegnanti nei programmi didattici, al fine di sostenere e rendere più facilmente accessibile il processo d’apprendimento a tutte quelle pluralità linguistiche, culturali e valoriali presenti nelle classi (CAST, 2024). Inoltre, le linee guida sono state delineate in riferimento a tre

principi che contraddistinguono l'UDL, ovvero la necessità di implementare diverse modalità di rappresentazione dell'apprendimento (offrendo mezzi alternativi per illustrare le informazioni presentate), di fornire più mezzi di azione e espressione (riconoscendo la variabilità di strategie e pratiche d'apprendimento attuabili dagli studenti), e infine offrire molteplici modalità di coinvolgimento (riferito all'engagement e alla motivazione degli studenti circa l'apprendimento) (CAST, 2024; Rao, 2015; Savia & Mulè, 2015; Chita-Tegmark et al., 2012). Tale approccio ha lo scopo ultimo di formare studenti esperti, ovvero studenti motivati, determinati e autonomi nell'apprendimento, promuovendo, attraverso l'implementazione delle linee guida, il perseguimento dei propri obiettivi formativi attraverso un'adeguata gestione riflessiva e orientata all'azione delle proprie risorse cognitive e personali (Savia & Mulè, 2015; CAST, 2024). Per quanto concerne la variabilità culturale e linguistica presente nelle classi, l'UDL è stato pensato anche per rispondere alle esigenze e ai bisogni degli alunni con background migratorio, evidenziando il valore delle conoscenze pregresse e delle esperienze vissute nei vari contesti culturali e territoriali degli alunni, le quali influenzano le modalità di pensiero, d'interpretazione e d'apprendimento del singolo: differenziandosi dai curricula tradizionali, che tendenzialmente propongono percorsi rigidi e standardizzati, l'UDL promuove invece pratiche didattiche flessibili che riconoscono la diversità come una risorsa da cui partire per progettare programmi educativi efficaci e inclusivi (Rao, 2015; Chita-Tegmark et al., 2012). In riferimento al ruolo della cultura, è importante evidenziare la sua influenza nella dimensione della rappresentazione delle informazioni, della modalità di azione e espressione e, infine, nell'adozione di molteplici mezzi di coinvolgimento alle attività educative; in questo senso, le conoscenze culturali pregresse, le esperienze vissute e il sistema valoriale posseduto dall'alunno straniero possono influenzare le modalità e le strategie d'apprendimento degli stessi, il significato attribuito

ai contenuti scolastici e i livelli di motivazione e di coinvolgimento nelle attività didattiche proposte (Chita-Tegmark et al., 2012). In riferimento a ciò, la natura inclusiva dell'UDL nel valorizzare il background culturale, cognitivo e sociale degli alunni si rispecchia nelle opportunità d'apprendimento offerte dai curriculum flessibili e universali: ad esempio, il programma educativo dovrebbe offrire diversi mezzi di rappresentazione dei contenuti affinché l'accesso possa essere garantito a tutti gli studenti, anche per coloro che non comprendono la lingua del Paese ospitante (Chita-Tegmark et al., 2012). Inoltre, sarebbe opportuno offrire varie modalità di espressione e azione per coloro che prediligono utilizzare certe forme espressive piuttosto che altre (ad esempio in riferimento a esami scritti o orali), e infine sarebbe opportuno promuovere diverse modalità di coinvolgimento degli alunni che siano coerenti con il loro sistema valoriale e affettivo, ad esempio attraverso l'implementazione di gruppi di collaborazione tra pari (Chita-Tegmark et al., 2012; CAST, 2024). L'UDL rappresenta quindi una forma di sostegno dell'apprendimento destinata a tutti gli alunni, le cui linee guida suggeriscono strategie per poter contrastare o trasformare in risorse gli ostacoli e le barriere che caratterizzano la rigidità dei tradizionali programmi didattici; tuttavia, l'autrice Chita-Tegmark e collaboratori (2012) ritengono necessaria la prosecuzione della ricerca al fine di chiarificare i reali benefici che tale strumento può apportare a tutti gli studenti, con un'analisi specifica e accurata anche per quanto concerne la soddisfazione dei bisogni educativi degli studenti con background migratorio.

Un intervento scolastico, rivolto sia agli alunni appartenenti a minoranze etniche sia a coloro che costituiscono il gruppo maggioritario, che si prefigge lo scopo di promuovere processi di esplorazione e di risoluzione della loro identità culturale al fine di migliorarne il benessere percepito, si connota come Identity Project (Barchetti, 2022). Esso viene a svilupparsi come un intervento di promozione della salute mentale perché

ha lo scopo di affiancare e facilitare tutti gli studenti (attraverso strategie, strumenti e opportunità) nel proprio percorso di esplorazione e di risoluzione circa l'identità etnico-razziale, il quale è un processo evolutivo normativo che può influenzare positivamente la salute mentale e il benessere dei giovani (Umaña-Taylor, 2018; Barchetti, 2022). L'identity project è un intervento sviluppato negli Stati Uniti ma implementato successivamente anche in Europa (con adattamenti caratterizzati da eventuali revisioni o aggiunte in riferimento ai differenti contesti socio-storici-culturali), strutturato in otto incontri settimanali e condotto da un formatore o un da insegnante (Barchetti, 2022; Juang et al., 2023). Lo scopo principale è quello di favorire spazi di riflessione e di discussione circa la consapevolezza e la conoscenza del proprio background culturale, promuovendo l'accettazione della diversità culturale e delle relazioni interetniche, e fornendo inoltre strumenti e pratiche finalizzati a sostenere l'esplorazione della propria identità e la promozione del proprio senso d'appartenenza culturale, ad esempio attraverso l'analisi e l'approfondimento dei diversi simboli culturali tradizionali della propria comunità etnica (Juang et al., 2023; Ceccon et al., 2023). L'adattamento dell'Identity Project in Italia avviene in un contesto socioculturale in cui l'immigrazione è un fenomeno strutturale, che inevitabilmente contribuisce a definire e trasformare la società italiana in una realtà multiculturale, caratterizzata da elementi culturali differenti dal contesto statunitense, per cui è necessario garantire un intervento culturalmente sensibile e che tenga conto delle specificità contestuali (Juang et al., 2023; Ceccon et al., 2023). Riferendosi alla teoria psicosociale di Erikson, l'autrice Umaña-Taylor (2018) riferisce come la potenziale implementazione dell'identity project possa favorire non solo processi d'esplorazione e risoluzione dell'identità culturale dei soggetti e la conseguente coesione dell'identità globale associata a miglioramenti degli stati di benessere, ma che si estenda anche verso altri indicatori di funzionamento psicosociale, come un maggior impegno e successo

scolastico e un orientamento più positivo verso l'Altro. In riferimento a ciò, l'autrice ha condotto uno studio in una scuola statunitense con lo scopo di verificare se e come gli effetti dell'intervento scolastico possano effettivamente influenzare positivamente anche il funzionamento psicosociale degli alunni: dal presente studio è emersa un'influenza positiva tra i processi d'esplorazione e di risoluzione dell'identità culturale e l'adattamento psicosociale degli individui in ambito interpersonale, accademico e psicologico, evidenziando risultati quali maggiore autostima e migliori risultati scolastici futuri (Umaña-Taylor, 2018). Conseguentemente a tale ricerca statunitense, attraverso uno studio condotto su adolescenti italiani con lo scopo di valutare l'efficacia dell'adattamento dell'IP in Italia, l'autore Ceccon e collaboratori (2023) ne hanno potuto confermare la validità circa l'esplorazione dell'identità e anche nelle riflessioni emerse sul proprio background culturale. Tuttavia non è stato possibile evidenziare il previsto effetto a cascata sulla risoluzione dell'identità ipotizzata nel follow-up: questa differenza nei risultati può essere ricondotta a specifiche caratteristiche contestuali, poiché in Italia i passaggi verso l'età adulta (tra cui la definizione della propria identità) sono spesso caratterizzati da ritardi o rinvii degli impegni e delle responsabilità adulte, contribuendo a prolungare la fase d'esplorazione identitaria e a rallentarne il processo di risoluzione (Ceccon et al., 2023). Inoltre, in una ricerca condotta in Svezia circa la validità dell'IP rispetto al legame fra lo sviluppo dell'identità culturale e l'adozione di atteggiamenti positivi verso l'outgroup e la diversità culturale, si è potuto osservare come l'esplorazione identitaria non porti necessariamente alla promozione di atteggiamenti interculturali verso l'Altro e la diversità (Sandberg et al., 2024). Nonostante l'adattamento dell'Identity Project in Svezia si sia dimostrato efficace nel perseguire l'obiettivo principale di rafforzare il processo d'esplorazione identitaria, l'intervento non ha replicato i medesimi risultati longitudinali dello studio statunitense condotto da Umaña-Taylor sugli

atteggiamenti verso l'outgroup e la diversità culturale: ciò è probabilmente dovuto alla specificità del contesto socioculturale svedese, in cui il fenomeno d'immigrazione è ancora piuttosto recente rispetto al contesto statunitense e ciò può aver influenzato la differenza d'impatto sugli atteggiamenti verso l'outgroup e verso la diversità culturale (Sandberg et al., 2024). Inoltre, la riflessione su temi come la discriminazione e l'appartenenza ai gruppi innescata dalla stimolazione d'esplorazione e conoscenza dell'identità culturale, potrebbe aver favorito una maggiore consapevolezza critica nei confronti dell'Altro, senza tradursi in atteggiamenti più positivi a causa del periodo di follow-up troppo breve, il quale non ha probabilmente permesso di rilevare eventuali effetti a cascata dell'intervento (Sandberg et al., 2024). L'Identity Project, in riferimento a quanto esposto finora, assume il ruolo di un intervento volto a sostenere programmi che promuovano lo sviluppo identitario, culturale e sociale degli alunni inseriti in contesti interculturali; tuttavia, le evidenze emerse dai diversi studi citati precedentemente evidenziano come l'efficacia di questo intervento sia strettamente legata al contesto socioculturale in cui viene implementato, enfatizzando quindi l'importanza dell'adattamento degli interventi ai contesti a cui sono rivolti, al fine di poter facilitare la loro replicazione dei risultati e dell'efficacia (Juang et al., 2023; Umana-Taylor, 2018; Ceccon et al., 2023). Lo scopo di tale progetto è promuovere la conoscenza, l'esplorazione e la risoluzione dell'identità culturale di ogni studente, e in particolare ha anche l'obiettivo di promuovere negli studenti un positivo scambio interculturale fra ingroup e outgroup e la diffusione di atteggiamenti positivi verso la diversità culturale (Sandberg et al., 2024). Tuttavia, i risultati contrastanti emersi dagli studi analizzati evidenziano la necessità di approfondire il ruolo delle variabili socioculturali e contestuali che influenzano l'Identity Project e la sua efficacia, in particolare riguardo alla promozione di dinamiche interculturali positive. In questo senso, sarebbe opportuno

condurre ulteriori ricerche finalizzate a individuare quali siano le strategie più efficaci per favorire gli atteggiamenti positivi verso la diversità culturale nei differenti contesti socioculturali (Sandberg et al., 2024).

Infine, quando si affronta il tema delle famiglie straniere presenti sul territorio italiano e si approfondisce il loro percorso d'integrazione, spesso ci si può imbattere nel ruolo svolto dai Centri Provinciali per l'Istruzione degli adulti (CPIA), presidi territoriali che hanno la funzione di promuovere e sostenere l'inclusione sociale e linguistica degli adulti stranieri attraverso il rafforzamento e l'innalzamento dei loro livelli di istruzione e delle loro competenze linguistiche (Forgione & Peperna, 2024). Queste ultime non sono da intendere come capacità esclusivamente necessarie all'apprendimento e all'acquisizione di competenze grammaticali, ma sono essenziali anche per facilitare le relazioni interpersonali, la partecipazione sociale dei cittadini stranieri alla vita di comunità e professionale e l'accesso ai diritti sociali che richiedono una conoscenza linguistica (Gabrielli & Benvenuto, 2025; Bartolini, 2022). La norma giuridica che regola i CPIA è il Decreto del Presidente della Repubblica n.263 del 2012, che definisce e riorganizza l'assetto organizzativo e didattico istituzionale per quanto concerne l'istruzione degli adulti, sostituendo gradualmente i precedenti corsi serali e i Centri Territoriali Permanenti (CTP) con i CPIA, definendo quest'ultimi come istituzioni scolastiche autonome inserite in reti territoriali di servizio, che supportano l'individuo adulto nel conseguimento di un titolo di studio, evidenziando il ruolo fondamentale dei CPIA nella formazione linguistica dei migranti (D.P.R. n.263/12). Difatti, gli istituti per adulti adottano un'offerta formativa anche per i cittadini stranieri, finalizzata a favorire sia il loro livello d'istruzione e il conseguimento del titolo di studio (attraverso percorsi di primo livello realizzati dai CPIA e finalizzati al conseguimento della licenza media, e quelli di secondo livello, erogati dagli istituti scolastici secondari e che contribuiscono a

conseguire il diploma professionale, tecnico o artistico), sia l'acquisizione di un adeguato livello della conoscenza della lingua italiana, attraverso corsi di alfabetizzazione L2 che possono facilitare il rilascio del permesso di soggiorno per lungo periodo al raggiungimento di almeno il livello A2 della lingua italiana (Forgione & Peperna, 2024; D.P.R. n. 263/12; MIUR, 2015b). Analogamente alle istituzioni scolastiche, anche i CPIA affrontano il tema della formazione del corpo docente, la cui sfida riguarda perlopiù la gestione di classi composte da un'elevata eterogeneità di esperienze, di background, di competenze acquisite e di livelli linguistici; in tal senso, è richiesta agli insegnanti un'adeguata formazione iniziale e in servizio, che promuova l'acquisizione di competenze interculturali, organizzative, linguistiche, relazionali e istituzionali, al fine di poter rispondere efficacemente ai bisogni formativi specifici di ogni studente (Gabrielli & Benvenuto, 2025). In riferimento ai bisogni formativi, essi sono influenzati dal costante mutamento dei fenomeni migratori, e ciò comporta da parte degli insegnanti l'acquisizione di una costante capacità d'adattamento delle pratiche educative e didattiche (Bartolini, 2022). In seguito al rinnovo dell'assetto organizzativo delle istituzioni per l'istruzione adulta, per rispondere ai bisogni formativi degli iscritti ai CPIA si è istituito il Patto formativo individuale, ossia l'opportunità da parte degli studenti adulti di usufruire di percorsi di istruzione specifici e personalizzati in base alle competenze e ai saperi posseduti dagli alunni (MIUR, 2015b). Tale innovazione è finalizzata a valorizzare il patrimonio culturale della persona attraverso la conoscenza e la ricostruzione del suo background socioculturale, risultando particolarmente significativa anche per coloro che hanno vissuto esperienze migratorie e che, essendo caratterizzati da specifici bisogni linguistici e formativi, necessitano di percorsi educativi personalizzati sulla base delle competenze acquisite precedentemente (Forgione & Peperna, 2024; MIUR, 2015b). Secondo le autrici Forgione e Peperna (2024), la promozione di un'ottica educativa

interculturale non può ridursi esclusivamente all'utilizzo di mediatori culturali o all'implementazione di corsi d'alfabetizzazione, ma è necessario sostenere lo sviluppo di empowerment negli adulti stranieri. In questo senso, i docenti dei CPIA assumono il ruolo di figure professionali di supporto finalizzate a promuovere negli stranieri la consapevolezza delle proprie risorse e delle competenze possedute, stimolando il self-empowerment affinché essi possano abbandonare gli atteggiamenti di impotenza appresa e possano sviluppare una maggiore agentività, intesa come la capacità di riconoscersi soggetti attivi nelle proprie scelte di vita, valorizzando le proprie caratteristiche; tale ricostruzione dell'identità e della realtà culturale può avvenire attraverso il metodo dell'orientamento biografico-narrativo, ossia la metodologia inerente alla valorizzazione delle storie autobiografiche che consente al singolo di comparare, decostruire e decentrare la propria lettura della realtà a favore della costruzione di nuove prospettive interpretative, al fine di educare all'intercultura (Forgione & Peperna, 2024). L'implementazione dei CPIA sul territorio risulta essere un'occasione per i migranti per promuovere dei processi d'integrazione alla società ricevente, grazie ai percorsi di alfabetizzazione della lingua italiana e al supporto dello sviluppo di competenze linguistiche e interculturali. Inoltre, in una prospettiva di orientamento sistemico, è possibile ipotizzare che l'azione educativa dei CPIA non solo produca dei benefici agli adulti iscritti al corso ma che possa estendersi anche ai contesti interpersonali appartenenti al microsistema dell'individuo. In questo senso, i figli di genitori che frequentano le istituzioni d'istruzione per adulti potrebbero beneficiare indirettamente dei processi d'integrazione e del rafforzamento delle competenze linguistiche e interculturali sviluppati dalle figure genitoriali, ciò attraverso le dinamiche relazionali che caratterizzano il rapporto genitore-figlio, già ampiamente discusse nei capitoli precedenti.

#### *5.4 Il contesto scolastico europeo: un'analisi di confronto.*

Al fine di inquadrare il ruolo del sistema scolastico nell'influenza dei processi d'integrazione delle seconde generazioni con background migratorio, è opportuno ampliare lo sguardo di ricerca anche al contesto estero, attraverso un'analisi di confronto con la letteratura europea. La persistente diffusione dei flussi migratori e la sua eterogeneità nei gruppi comporta una trasformazione del contesto socioculturale europeo, portando alcuni dei Paesi europei (come la Germania, il Belgio e la Spagna) ad affrontare la sfida della diversità culturale nell'istruzione; è importante quindi che l'Europa possa accogliere e gestire i bisogni educativi di ogni giovane immigrato, al fine di facilitarne l'integrazione nel sistema scolastico e il conseguente adattamento scolastico (OECD, 2015; Desmée & Cebotari, 2023; Schachner et al., 2016; Llevot Calvet & Bernad Caverro, 2019). Per quanto concerne l'istruzione nei vari Paesi europei, alcuni sistemi scolastici ne riconoscono il diritto ai giovani migranti ma non l'obbligo di partecipazione, alimentando la possibile diffusione di ritardi e abbandoni scolastici dei minori a causa del mancato riconoscimento dei medesimi diritti e/o obblighi dei coetanei autoctoni (Commissione europea, 2019). Dal rapporto condotto dalla Commissione europea (2024) si evince un contesto socioculturale simile a quello italiano riportato nei capitoli precedenti, ovvero la compresenza di disuguaglianze sociali e scolastiche che sfociano nel rischio di povertà educativa, di discriminazione e di esclusione sociale delle minoranze etniche, e che conseguentemente condizionano negativamente il loro potenziale scolastico e professionale (Commissione europea, 2019). Gli autori Porcu et al., (2023), tramite uno studio condotto con lo scopo di confrontare i risultati scolastici degli studenti immigrati con quelli dei pari nativi, valutando il periodo compreso tra l'anno 2009 e 2018, classificano i Paesi interessati come di recente immigrazione (Spagna e Italia) e di immigrazione tradizionale (Germania, Francia e Regno Unito); dal presente studio è emersa una possibile tendenza da parte degli studenti autoctoni nell'ottenere

risultati migliori rispetto coloro con background migratorio, nonostante negli anni più recenti vi sia stata una riduzione del divario fra i due rendimenti, specialmente in Paesi di recente immigrazione. Il progressivo accorciamento del divario esistente fra le due popolazioni di studenti (soprattutto in riferimento al confronto fra pari autoctoni e immigrati di prima generazione) può essere in parte compreso dalla promozione di pratiche e programmi scolastici inclusivi: infatti questi ultimi è probabile siano risultati più efficaci nel contesto spagnolo, soprattutto a partire dal 2012 in cui le prestazioni delle seconde generazioni pareggiavano con quelle degli studenti autoctoni (Porcu et al., 2023). Nonostante le pratiche inclusive, l'Italia è il Paese che registra alcuni dei livelli di rendimento più bassi, affiancata dalla Francia che è spesso caratterizzata da studenti stranieri con livelli di prestazione scolastica costantemente inferiori; l'esempio del contesto francese indica come i Paesi di immigrazione tradizionale potrebbero non aver ottenuto i medesimi benefici ed effetti riduttivi delle pratiche interculturali e inclusive attuate, nonostante la costante presenza di flussi migratori già diffusa da anni (Porcu et al., 2023). Nel complesso, le seconde generazioni ottengono risultati scolastici migliori rispetto le prime generazioni, fatta eccezione per la Francia, contesto nel quale gli alunni stranieri ottengono risultati inferiori rispetto ai nativi e di conseguenza non emergono differenze significative fra le due generazioni; ciò che si evince invece è il miglior adattamento riscontrabile nel Regno Unito, che presenta risultati scolastici degli studenti stranieri simili a quelli ottenuti dai nativi, probabilmente favorito anche dall'ampia diffusione della lingua inglese (Porcu et al., 2023). Al fine di contrastare le disuguaglianze scolastiche e promuovere l'uguaglianza, l'inclusione e il riconoscimento della pluralità culturale e delle minoranze etniche, è necessario intervenire sulle caratteristiche strutturali della scuola attraverso approcci scolastici integrati (whole-school approaches), ovvero interventi che coinvolgano l'intera comunità educativa e i diversi livelli del

sistema scolastico, evidenziando la complessa natura multidimensionale che caratterizza i processi d'inclusione (Meroni & Velasco, 2023; Schachner et al., 2016). Pertanto, anche nel contesto europeo si pone attenzione alla personalizzazione di curricula didattici inclusivi, alla promozione della formazione iniziale e continua del corpo docente e alla riformulazione delle politiche relative alla selezione di scuole pubbliche e private da parte delle famiglie degli studenti, al fine di contrastare il fenomeno di segregazione scolastica degli alunni migranti (Commissione europea, 2024). Inoltre, si incoraggia il contatto e la collaborazione fra pari attraverso l'apprendimento cooperativo e la mutua conoscenza, che possono agevolare forme di uguaglianza e d'inclusione tra i giovani migranti e manifestare un effetto positivo anche sul loro adattamento scolastico (Schachner et al., 2016). Al fine di contrastare la povertà educativa, il Belgio ha implementato un programma d'accoglienza destinato ai ragazzi neo-arrivati, ricordando similmente l'approccio italiano; questo programma offre ai ragazzi stranieri forme di supporto didattico e pedagogico finalizzate a facilitarne l'inserimento scolastico e l'apprendimento della lingua del territorio, svolgendo il tutto precedentemente all'inserimento in possibili classi ordinarie (Desmée & Cebotari, 2023). Pertanto, se da una parte l'Italia implementa varie fasi d'accoglienza e laboratori linguistici per favorire un progressivo accompagnamento alla classe comune, analogamente in Belgio i giovani migranti vengono inseriti in classi di transizione in base al livello di competenze linguistiche possedute, facilitando l'inserimento graduale nelle classi ordinarie (Desmée & Cebotari, 2023). La ricerca qualitativa belga condotta tramite l'implementazione d'interviste semi-strutturate somministrate a insegnanti, presidi e coordinatori del programma d'accoglienza, con lo scopo di verificarne l'efficacia nel soddisfare i diversi bisogni educativi dei ragazzi immigrati, evidenzia la necessità di dover implementare approcci educativi che tengano conto congiuntamente di fattori individuali, scolastici e comunitari:

difatti, a causa del numero limitato di scuole che implementano tale approccio e dalla prevalenza di classi perlopiù omogenee, si evince la necessità di ampliare il processo dei programmi d'accoglienza anche al di fuori dell'istituto scolastico, promuovendo il contatto e il coinvolgimento con i propri pari anche in contesti extrascolastici (Desmée & Cebotari, 2023). Infine, emerge la difficoltà degli studenti nel comprendere lo scopo del programma d'accoglienza, percependosi esclusi o isolati dall'istruzione tradizionale e ciò inevitabilmente ripercuotendosi sulla loro motivazione, sul loro benessere e sui risultati scolastici; per far fronte a ciò, risulterebbe necessario implementare incontri rivolti alle famiglie e agli studenti stranieri rispetto la discussione del valore e dei benefici che le classi di transizione apportano all'apprendimento dei ragazzi (Desmée & Cebotari, 2023). In riferimento all'importanza della presenza familiare nel contesto scolastico dei figli, gli autori Santagati e Colussi (2022) presentano una ricerca di meta-analisi della letteratura e delle politiche nazionali dell'Italia e della Spagna, con lo scopo di confrontare i due contesti rispetto le pratiche scolastiche rivolte al coinvolgimento delle famiglie con background migratorio; difatti, entrambi i Paesi europei riconoscono nella partecipazione dei genitori un fattore decisivo e influente sul rendimento scolastico dei figli, emanando misure e pratiche specifiche volte a sviluppare la corresponsabilità educativa e il dialogo fra scuola e famiglie, al fine di co-costruire il percorso educativo e formativo dei ragazzi (Llevot Calvet & Bernad Caveró, 2019). Dalla ricerca è risultato un possibile minor coinvolgimento delle famiglie straniere nel contesto scolastico spagnolo, riconducibile a risultati simili presenti nel contesto italiano, in cui le barriere linguistiche e culturali potrebbero ostacolare il corretto coinvolgimento dei genitori alle attività e alle riunioni scolastiche; tuttavia, è emerso che i genitori con background migratorio partecipano alla vita scolastica in modalità differenti rispetto alle famiglie autoctone o ai livelli attesi dai docenti, ad esempio sostenendo i figli nelle attività educative svolte a casa o partecipando

a eventi e celebrazioni scolastiche speciali (Santagati & Colussi, 2022). Dal confronto tra i due Paesi, se da una parte si può evidenziare una modalità di partecipazione differente rispetto alle famiglie autoctone, dall'altra si può osservare come il coinvolgimento delle famiglie sia comunque influenzato dalla presenza di barriere culturali e linguistiche; difatti, queste ultime potrebbero sia limitare la conoscenza delle famiglie circa il funzionamento del sistema educativo e, contemporaneamente, sviluppare difficoltà nella relazione insegnante-genitore, poiché le diverse prospettive e concezioni scolastiche, culturali e valoriali possono favorire interpretazioni errate dei comportamenti dei genitori (Santagati & Colussi, 2022). In riferimento a ciò, sarebbe opportuno promuovere in tutti e due i Paesi un rafforzamento dei percorsi formativi dei docenti circa l'acquisizione e lo sviluppo di competenze interculturali e relazionali, e intervenendo sulla problematica della conoscenza della lingua anche attraverso l'adozione di figure professionali quali i mediatori interculturali (Llevot Calvet & Bernad Caverio, 2019; Santagati & Colussi, 2022). Per quanto riguarda invece la valorizzazione della diversità culturale nel contesto europeo, è importante adottare un approccio educativo all'educazione interculturale, ossia la possibilità di includere nel curriculum scolastico anche contenuti materiali e didattici che rappresentino la pluralità etnica, attraverso la conoscenza del background culturale, delle tradizioni e dei valori di ogni gruppo etnico spesso sottorappresentato (Schachner et al., 2016). In riferimento a ciò, in uno studio condotto nelle scuole secondarie tedesche da Schachner e collaboratori (2016), con l'obiettivo di comprendere i possibili effetti della promozione d'uguaglianza e di valorizzazione della diversità culturale sull'adattamento scolastico degli immigrati, e i meccanismi attraverso cui tali effetti si manifestano, si è evidenziata una maggior propensione degli istituti nel promuovere l'uguaglianza e l'inclusione rispetto alla valorizzazione del pluralismo culturale. Gli autori ipotizzano che, a causa del ridotto riconoscimento della propria cultura, i giovani stranieri

percepiscano, con il progredire del percorso scolastico e del loro sviluppo adolescenziale, un clima scolastico meno inclusivo e poco attento ai propri bisogni educativi e evolutivi, alimentando i loro orientamenti etnici alla separazione piuttosto che all'integrazione o all'assimilazione alla cultura ospitante; la probabile tendenza del contesto socioculturale tedesco nel favorire processi poco inclusivi e la percezione del clima scolastico perlopiù negativo e discriminatorio possono condizionare negativamente l'adattamento e il rendimento scolastico dei giovani migranti, costituendo così anche un'influenza negativa sul benessere e sull'adattamento psicologico degli studenti con background migratorio (Schachner et al., 2016). In questo senso, l'implementazione di interventi e pratiche che rafforzino e valorizzino l'appartenenza sociale e culturale dei bambini, enfatizzando anche le loro storie ed esperienze, possono offrire agli studenti un luogo sicuro e accogliente, percependo migliori livelli di benessere e una maggior tendenza a impegnarsi nello studio (Desmée & Cebotari, 2023).

## **Conclusioni**

Il presente elaborato è stato sviluppato dalla necessità di rispondere alla domanda riferita alla modalità attraverso cui i contesti scolastici e comunitari possano influenzare e promuovere i processi d'integrazione dei giovani di seconda generazione, ovvero i figli nati da almeno un genitore straniero e che, anche indirettamente, abbiano vissuto il fenomeno migratorio. Pertanto, il lavoro si è svolto, attraverso un'attenta e rigorosa ricerca bibliografica della letteratura a disposizione, nel comprendere se e come le istituzioni educative potessero modificare i processi d'acculturazione dei giovani caratterizzati da un background migratorio. La ricerca si è quindi indirizzata nell'approfondire la tematica dell'immigrazione nel contesto italiano, fenomeno sempre più strutturale e diffuso, focalizzando però l'attenzione principalmente sulla categoria delle

seconde generazioni e sull'adozione di specifici processi d'acculturazione da parte loro; con essi ci si riferisce a quei processi d'adattamento e d'interazione che avvengono fra due culture diverse e che influenzano l'adattamento psicologico, sociale e culturale dell'individuo stesso. Inoltre, è stato analizzato e approfondito anche il fenomeno di costruzione identitaria in relazione alle seconde generazioni in età adolescenziale, l'età dello sviluppo in cui il giovane affronta il compito evolutivo della ricerca e della coesione identitaria, ponendo maggior enfasi nell'adattamento della loro identità culturale .

Dai risultati si è potuto osservare innanzitutto come nel percorso di scolarizzazione degli alunni migranti sia importante la collaborazione e la compresenza del sistema scolastico e della comunità nel sostenere il loro percorso d'integrazione: difatti, è emerso che i processi d'acculturazione orientati all'integrazione siano influenzati non solo da fattori individuali psicologici, ma anche dal background familiare e culturale d'origine, dal contesto socioculturale, da quello scolastico e infine dal contesto comunitario. In questo senso, nel trattare il tema dell'integrazione delle seconde generazioni alla società ospitante, è necessario adottare una prospettiva sistemica, attraverso cui è possibile comprendere e promuovere il fenomeno dell'inclusione in una più ampia ottica di co-costruzione e collaborazione reciproca tra attori sociali, enfatizzando il lavoro di rete che includa la collaborazione tra la scuola, la famiglia, la comunità e le istituzioni territoriali. Dal lavoro emerge inoltre che, le seconde generazioni, e più in generale i migranti inseriti nel contesto socioculturale del Paese ospitante, non sono gli unici attori sociali che necessitano di adattarsi alla società ricevente al fine di promuovere una loro integrazione sociale e culturale: difatti, i processi d'inclusione si co-costruiscono reciprocamente dal contatto e dalla continua interazione fra due culture, evidenziando come anche la società ricevente debba modificare i propri processi d'orientamento all'acculturazione e favorire l'adattamento dell'Altro attraverso

la conoscenza e la valorizzazione della diversità culturale. In riferimento alla pluralità culturale, la scuola è un contesto privilegiato in cui i processi d'inclusione hanno modo di svilupparsi, poiché la scuola è una delle prime istituzioni educative in cui i giovani socializzano e si confrontano fra pari, influenzando la formazione della propria identità sociale e culturale. Gli studenti stranieri spesso risultano più vulnerabili rispetto i propri coetanei, a causa delle diseguaglianze sociali e scolastiche presenti nel loro contesto di vita socioculturale, le quali influenzano negativamente il loro rendimento scolastico e la carriera professionale futura. La progressiva trasformazione multiculturale della società, e il preoccupante aumento di casi di dispersione scolastica degli studenti con background migratorio, ha portato il sistema scolastico a interrogarsi sulla natura delle pratiche e degli interventi educativi implementati, evidenziando la necessità di dover introdurre nei piani dell'offerta formativa un approccio educativo interculturale e inclusivo, finalizzato a valorizzare la diversità culturale presente nelle scuole e nelle classi attraverso la conoscenza dell'Altro, il dialogo, il confronto e la condivisione di saperi e tradizioni delle diverse culture presenti. Infine, il sistema scolastico può affrontare la sfida della promozione dell'integrazione degli studenti stranieri attraverso approcci, interventi e pratiche educative, improntate a facilitare e rafforzare l'inclusione e l'adattamento scolastico degli stessi tramite l'uso di strumenti specifici, personalizzabili e universali, ovvero adatti per coinvolgere tutta la classe affinché si crei un clima di collaborazione e di pari opportunità educative e formative. È importante sottolineare la necessità, da parte dell'istituzione scolastica, di rafforzare la collaborazione con la comunità educante, di sviluppare un'adequata alleanza scuola-famiglia e di promuovere una corretta e continua formazione interculturale del personale scolastico e docente: ciò al fine di assicurare agli studenti con background migratorio, e alle loro famiglie, un percorso scolastico inclusivo

e indirizzato a promuovere una positiva formazione scolastica e professionale dello studente.

Il presente elaborato si configura come una tesi compilativa, presentando un'attenta analisi critica di temi diffusi nella letteratura nazionale e internazionale, sottoposti alla rielaborazione e alla sintesi dei contenuti emersi. Sebbene i temi trattati siano stati ampiamente discussi al fine di ricostruire un quadro teorico completo e aggiornato, il seguente elaborato presenta vari limiti, fra cui l'assenza di una ricerca sperimentale che verifichi empiricamente il quesito circa il ruolo dei servizi educativi e comunitari nell'influenzare i processi d'acculturazione dei giovani di seconda generazione. Inoltre, si ritiene opportuno ampliare la ricerca sul tema dell'immigrazione e del sistema scolastico anche in altri Paesi europei, poiché tale elaborato si focalizza principalmente sul territorio italiano e, nonostante si sia rivolta l'attenzione al confronto fra contesti europei, è necessario approfondire ulteriormente il tema. Alla luce di tali considerazioni, le ricerche future potrebbero approfondire e ampliare l'oggetto di studio, indirizzando il tema dell'immigrazione verso altri attori sociali, come la famiglia, i docenti o la percezione degli studenti autoctoni. Infine, data la dinamicità dei fenomeni migratori e la loro progressiva evoluzione e diffusione, è necessario avanzare e aggiornare costantemente l'analisi e la ricerca empirica sui temi trattati, affinché si possano comprendere maggiormente le dinamiche migratorie in relazione ai servizi territoriali presenti nella società ospitante.

## Riferimenti bibliografici

Agostinetto, L., Alleman-Ghionda, C., & Bugno, L. (2021). L'intercultura forma la scuola.

Dalla teoria alla formazione in servizio come ricerca-azione. In Fiorucci, M.,

Tomarchio, M., Pillera, G. C., Stillo, L. (a cura di) *La scuola è aperta a tutti* (Vol. 1, pp. 69-86). RomaTre-Press.

[https://www.research.unipd.it/bitstream/11577/3447385/2/52\\_L%27intercultura%20for%20la%20scuola\\_%20curatela%20RomaTre.pdf](https://www.research.unipd.it/bitstream/11577/3447385/2/52_L%27intercultura%20for%20la%20scuola_%20curatela%20RomaTre.pdf)

Altin, R., & Cesaro, M. C. (a cura di). (2021). Linee-guida per una scuola inclusiva in contesti con presenza di alunne e alunni con background migratorio. Trieste: EUT Edizioni

Università di Trieste. <https://hdl.handle.net/11368/2997531>

Ambrosini, M. (2020). Sociologia delle migrazioni (3<sup>a</sup> ed.). Il Mulino

Assenza, K. (2017). Cultural mediation at school: a strategy for inclusion. *Italian Journal of Educational Technology*, 25(1), 31-43. <https://doi.org/10.17471/2499-4324/837>

Barchetti, V. (2022). Implementazione della versione italiana dell'intervento "Identity Project": effetti sull'identità culturale e sul benessere psicologico degli adolescenti (*Tesi di laurea magistrale, Università degli Studi di Padova*).

<https://hdl.handle.net/20.500.12608/37208>

Barrias, S., Colucci, S., & Conte, M. (2023). La situazione dei minorenni con background migratorio, le vulnerabilità e i problemi di accesso ai sistemi di welfare. *La Rivista delle Politiche Sociali / Italian Journal of Social Policy*, 2, 103-116. <https://www.futura-editrice.it/wp-content/uploads/2023/10/RPS-2023-2-07-Barrias-Colucci-Conte.pdf>

Bartolini, A. (a cura di). (2022). A scuola di accoglienza: Riflessioni teoriche e pratiche educative sull'intercultura a scuola. FrancoAngeli.

<https://digital.casalini.it/9788835150770>

- Bartolo, M. G., Servidio, R., Musso, P., Palermiti, A. L., Iannello, N. M., Perucchini, P., & Costabile, A. (2020). Identità multiple, connessione sociale e attivismo sociale: un modello esplicativo in adolescenti immigrati e italiani. *Ricerche di Psicologia*, 43(1), 21–43. <https://doi.org/10.3280/RIP2020-001003>
- Bembich, C., & Sorzio, P. (2024). Insuccesso scolastico negli studenti e studentesse con background migratorio: un modello multidimensionale per comprenderne le cause e sviluppare pratiche di orientamento efficace. *Lingue e Letterature d'Oriente e d'Occidente*, 20(43), 121-132. <https://doi.org/10.19241/lll.v20i43.786>
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46(1), 5–34. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x>
- Bertozzi, R., (2021). Dalla mediazione interculturale alla mediazione sociale. In F. Curi, P. Fasano, G. Gentilucci, & G. Santandrea (a cura di), *La mediazione interculturale: Strumento per le politiche di inclusione e di contrasto alle disuguaglianze* (pp. 41-49). Bologna: Bononia University Press. Recuperato da <https://cris.unibo.it/retrieve/handle/11585/819772/2fc49ce3-1a68-4a93-bfb6-c48613c8cc2a/RICCIO%20La%20mediazione%20interculturale.pdf>
- Biondi Dal Monte, F., & Frega, S. (2023). Per l'uguaglianza sostanziale tra i banchi di scuola: Immigrazione, inclusione e contrasto alla dispersione scolastica. FrancoAngeli. <https://series.francoangeli.it/index.php/oa/catalog/book/1011>
- Bove, C. (2019). Pensare con metodo e logica dell'indagine: la ricerca-azione per la formazione e l'azione nella scuola multiculturale. *Educazione interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche*, 17(1), 59-75. <https://dx.doi.org/10.14605/EI1621904>
- Llevot Calvet, N., & Bernad Caveró, O. (2019). Diversidad cultural e igualdad de oportunidades en la escuela de Cataluña (España): retos y desafíos. *Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche*, 17(2), 76-92. [10.14605/EI1721906](https://doi.org/10.14605/EI1721906)

- Candela, G. (a cura di). (2024). I patti educativi per una scuola di comunità: L'esperienza di Fuoriclasse in Movimento. Save the Children ETS. <https://s3-www.savethechildren.it/public/allegati/i-patti-educativi-una-scuola-di-comunita.pdf>
- CAST (2024). Universal Design for Learning Guidelines version 3.0 [graphic organizer]. <https://udlguidelines.cast.org/>
- Cavicchiolo, E., Alivernini, F., & Lucidi, F. (2020). Lo studio dell'adattamento scolastico e dell'inclusione sociale degli studenti immigrati in Italia: sfide metodologiche ed evidenze empiriche. *Ricerche di Psicologia*, 43(1), 301–326. <https://digital.casalini.it/10.3280/RIP2020-001014>
- Cecalupo, M., & Gabrielli, F. (2022). The school-family relationship as a key to success in school and in the transition phase of students with a migrant background. *Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche*, 20(2), 134–144. <https://doi.org/10.6092/issn.2420-8175/15860>
- Ceccon, C., Schachner, M. K., Lionetti, F., Pastore, M., Umana-Taylor, A. J., & Moscardino, U. (2023). Efficacy of a cultural adaptation of the Identity Project intervention among adolescents attending multiethnic classrooms in Italy: A randomized controlled trial. *Child Development*, 94(5), 1162–1180. <https://doi.org/10.1111/cdev.13944>
- Cestaro, M. (2019). Genitori “tra due culture”: uno stile educativo mediante per una integrazione interculturale nella città. *Minori giustizia*, 1, 138–147. <https://digital.casalini.it/4526469>
- Chiappelli, T. (2021). Second generation migrants and school. From educational needs to social inclusion. *Educazione Interculturale*, 19(1), 101–111. <https://doi.org/10.6092/issn.2420-8175/12967>

- Chiofalo, T. A., Fernández-Martínez, M. D. M., Luque-de la Rosa, A., & Carrión-Martínez, J. J. (2019). The role of L2 and cultural mediation in the inclusion of immigrant students in Italian schools. *Education Sciences*, 9(4), 283. <https://doi.org/10.3390/educsci9040283>
- Chita-Tegmark, M., Gravel, J. W., Serpa, M. de L. B., Domings, Y., & Rose, D. H. (2012). Using the Universal Design for Learning framework to support culturally diverse learners. *Journal of Education*, 192(1), 17–22. <https://doi.org/10.1177/0022057412192001>
- Cicciarelli, E. (a cura di). (2019, luglio). Scuola e famiglie immigrate: un incontro possibile. Milano: Fondazione ISMU. [https://www.ismu.org/wp-content/uploads/2019/12/01.-Scuola-e-famiglie-immigrate\\_Guida\\_2.pdf](https://www.ismu.org/wp-content/uploads/2019/12/01.-Scuola-e-famiglie-immigrate_Guida_2.pdf)
- Clini, C. (2015). Migration and multiculturalism in Italy: Conflicting narratives of cultural identity. *Synergy*, 11(2), 251–262. <http://www.synergy.ase.ro/synergy-vol-11-no-2-2015.html>
- Colombo, S. (2020). Second-Generation Albanian Youth narrating their life paths. *Formazione & insegnamento*, 18(1\_T2), 466-478. [https://doi.org/10.7346/-fei-XVIII-01-20\\_39](https://doi.org/10.7346/-fei-XVIII-01-20_39)
- Commissione Europea/EACEA/Eurydice. (2019). Integrazione degli studenti provenienti da contesti migratori nelle scuole d'Europa: politiche e misure nazionali. Rapporto Eurydice. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea. Recuperato da <https://data.europa.eu/doi/10.2797/62725>
- Commissione Europea/EACEA/Eurydice. (2024). Promuovere la diversità e l'inclusione nelle scuole in Europa. Rapporto Eurydice. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea. Recuperato da <https://data.europa.eu/doi/10.2797/72002>
- Cordini, M., Parma, A., & Ranci, C. (2019). 'White flight' in Milan: School segregation as a result of home-to-school mobility. *Urban Studies*, 56(15), 3216-3233. <https://doi.org/10.1177/0042098019836661>

Cordini, M., & Ranci, C. (2025). Separati a scuola. La segregazione scolastica in Italia. *Scuola Democratica, Learning for Democracy (speciale 1)*, 3-17.

<https://www.rivisteweb.it/doi/10.12828/116731>

Cottrell, A. (2014). Tcks: Privileged But Not Migrants. Paper presented at 2014 Meetings of European Association of Social Anthropologists Tallinn, Estonia.

<https://nomadit.co.uk/easa/easa2014/panels.php5?PanelID=3049>

Cotza, V., Mussi, A. (2025). «Reinventare la cittadinanza». Una mappatura dei bisogni e delle risorse nelle scuole del quartiere multiculturale di San Siro contro la dispersione scolastica. In L. Fabbri, C. Melacarne, P. Malavasi (a cura di), *Ricerca, servizi, politiche territoriali pedagogiche. Trasformative, innovative, emancipative, Junior Conference* (pp. 306-311). Pensa MultiMedia. <https://hdl.handle.net/10281/559384>

Crisci, M., Buonomo, A., & Caruso, M. G. (2019). I nuovi volti della famiglia italiana: dinamiche recenti e aspetti evolutivi. *La Rivista delle Politiche Sociali / Italian Journal of Social Policy*, 4, 71-96. <https://www.futura-editrice.it/wp-content/uploads/2020/02/06-Crisci-Buonomo-Caruso.pdf>

Crocetti, E. (2017). Identity Formation in Adolescence: The Dynamic of Forming and Consolidating Identity Commitments. *Child Development Perspectives*, 11(2), 145-150. <https://doi.org/10.1111/cdep.12226>

Decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275. Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59. G.U., Serie Generale, n. 186 del 10-08-1999, Suppl. Ordinario n. 152. [www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1999/08/10/099G0339/sg](http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1999/08/10/099G0339/sg)

Decreto del Presidente della Repubblica 31 agosto 1999, n. 394. Regolamento recante norme di attuazione del testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero, a norma dell'articolo 1, comma 6, del decreto

- legislativo 25 luglio 1998, n. 286. G.U., Serie Generale, n. 258 del 03-11-1999, Suppl. Ordinario n.190. [www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1999/11/03/099G0265/sq](http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1999/11/03/099G0265/sq)
- Decreto del Presidente della Repubblica 29 ottobre 2012, n. 263. Regolamento recante norme generali per la ridefinizione dell'assetto organizzativo didattico dei Centri d'istruzione per gli adulti, ivi compresi i corsi serali, a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133. G.U., Serie Generale, n.47 del 25-02-2013. [www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2013/02/25/13G00055/sq](http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2013/02/25/13G00055/sq)
- Decreto Legislativo 25 luglio 1998, n. 286. Testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero. G.U., Serie Generale, n.191 del 18-08-1998, Suppl. Ordinario n. 139. [www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1998/08/18/098G0348/sq](http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1998/08/18/098G0348/sq)
- De Fusco, A. (2018). Sul diritto all'istruzione come veicolo d'integrazione delle seconde generazioni dell'immigrazione in Italia. *Osservatorio AIC, 1*, 153-207. Recuperato da [https://www.osservatorioaic.it/images/fascicoli/Osservatorio\\_AIC\\_Fascicolo\\_01\\_2018.pdf](https://www.osservatorioaic.it/images/fascicoli/Osservatorio_AIC_Fascicolo_01_2018.pdf)
- Desmée, L., & Cebotari, V. (2023). School integration of immigrant children in Belgium. *Children & Society, 37*(5), 1462–1483. <https://doi.org/10.1111/chso.12764>
- De Tona, C., Frisina, A., & Ghebremariam Tesfau, M. (2025). Race and class in educational inequality in Italy: What role do teachers play? *Italian Journal of Sociology of Education, 17*(1), 15–36. <https://doi.org/10.25430/pupj-IJSE-2025-1-2>
- Douglas, P., Cetron, M., & Spiegel, P. (2019). Definitions matter: Migrants, immigrants, asylum seekers and refugees. *Journal of Travel Medicine, 26*(2), 1-3. <https://doi.org/10.1093/jtm/taz005>

- Dusi, P., & González Falcón, I. (2021). Second-generation youth in Italy and their path to adulthood. Who is supporting them? *Journal of Adult and Continuing Education*, 27(1), 63–83. <https://doi.org/10.1177/1477971418810945>
- Fasano, P. (2021). Le politiche locali per l’immigrazione e la mediazione interculturale. In F. Curi, P. Fasano, G. Gentilucci, & G. Santandrea (a cura di), *La mediazione interculturale: Strumento per le politiche di inclusione e di contrasto alle disuguaglianze*, (pp. 83-96). Bologna: Bononia University Press. Recuperato da [https://buponline.com/az13zg/uploads/woocommerce\\_uploads/oa-1-780-curi-mediazione-interculturale-new.pdf](https://buponline.com/az13zg/uploads/woocommerce_uploads/oa-1-780-curi-mediazione-interculturale-new.pdf)
- Fedi, A., Mannarini, T., Brodsky, A., Rochira, A., Buckingham, S., Emery, L., Godsay, S., Scheibler, J., Miglietta, A., & Gattino, S. (2019). Acculturation in the discourse of immigrants and receiving community members: Results from a cross-national qualitative study. *American Journal of Orthopsychiatry*, 89(1), 1–15. <http://dx.doi.org/10.1037/ort0000325>
- Fondazione CRC. (2024). Linee guida per patti educativi di comunità. Una proposta della rete degli attori pubblici e del privato sociale della provincia di Cuneo. Recuperato da <https://fondazionecrc.it/wp-content/uploads/2024/07/Linee-Guida-Patti-Educativi.pdf>
- Forgione, M., & Peperna, M. (2024). Al fianco dei CPIA: Linee guida sugli approcci scolastici collaborativi e orientati all’intercultura. Sistema Cittadino per l’Integrazione di Comunità – CPIA Campania. ActionAid Italia. <https://morethanprojects.actionaid.it/wp-content/uploads/2024/06/Al-fianco-dei-CPIA-Linee-guida-sugli-approcci-scolastici-collaborativi-e-orientati-allintercultura-2.pdf>
- Gabrielli, F. (2024). Le dimensioni della povertà educativa. Opportunità ed esclusione dei minori con background migratorio. Roma: Roma TrE-Press. DOI: [10.13134/979-12-5977-352-4](https://doi.org/10.13134/979-12-5977-352-4)

- Gabrielli, F. (2025). Povertà educativa dei minori con background migratorio. La partecipazione a opportunità educative non formali e il ruolo del contesto territoriale. In L. Fabbri, C. Melacarne, P. Malavasi (a cura di), *Ricerca, servizi, politiche territoriali pedagogiche. Trasformative, innovative, emancipative, Junior Conference* (pp.103-109). Pensa MultiMedia.
- <https://www.pensamultimedia.it/download/3080/d2db16ce2159/junior-30-6.pdf>
- Gabrielli, G., & Impicciatore, R. (2022). Breaking down the barriers: Educational paths, labour market outcomes and wellbeing of children of immigrants. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 48(10), 2305-2323. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2021.1935655>
- Gabrielli, S., & Benvenuto, G. (2025). Teaching and learning in the CPIAs: Analysis of training needs. *Formazione & Insegnamento*, 23(1), 61–69. [https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-01-25\\_09](https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-01-25_09)
- Galbersanini, C., (2025). Alcune osservazioni sul tema dell'inclusione scolastica degli alunni stranieri alla luce dell'art. 11 del decreto legge n.71 del 31 maggio 2024. *Osservatorio AIC*, 3, 75-95.
- [https://www.osservatorioaic.it/images/rivista/pdf/2025\\_3\\_09\\_Galbersanini.pdf](https://www.osservatorioaic.it/images/rivista/pdf/2025_3_09_Galbersanini.pdf)
- Gambini, P. (2007). Psicologia della famiglia : la prospettiva sistemico-relazionale. FrancoAngeli.
- Gathmann C., & Garbers J. (2023). Citizenship and Integration. *Labour Economics*, 82, 102343. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2023.102343>
- Genovese, A.A.M. (2024). L'immigrazione nella narrazione dei media italiani. *Illuminazioni*, 68, 186–208. <https://www.rivistailluminazioni.it/2024/07/03/numero-68-aprile-giugno-2024/>
- Gentile, C. M. (2019). La difficile costruzione identitaria dei minori stranieri di seconda generazione. *Minori giustizia*, 1, 158–167. <https://digital.casalini.it/4526469>

- Giunti, C., Orlandini, L., & Panzavolta, S. (2022). Riconfigurare gli ambienti di apprendimento attraverso l'approccio pedagogico dell'Outdoor Education. *Contesti, Città, Territori, Progetti*, 1(1), 116-139. <https://doi.org/10.36253/contest-13443>
- Giusti, M. (2019). Spaesamenti, formazione dei docenti alla competenza interculturale e fiducia nelle scuole. *Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche*, 17(2).  
<https://doi.org/10.14605/EI1721902>
- Guerzoni, G. (2021). Dalla mediazione interculturale alla mediazione sociale, alla community organizing. In F. Curi, P. Fasano, G. Gentilucci, & G. Santandrea (a cura di), *La mediazione interculturale: Strumento per le politiche di inclusione e di contrasto alle disuguaglianze* (pp. 51–62). Bologna: Bononia University Press. Recuperato da [https://buponline.com/az13zg/uploads/woocommerce\\_uploads/oa-1-780-curi-mediazione-interculturale-new.pdf](https://buponline.com/az13zg/uploads/woocommerce_uploads/oa-1-780-curi-mediazione-interculturale-new.pdf)
- Harris, K. M., & Chen, P. (2023). The acculturation gap of parent–child relationships in immigrant families: A national study. *Family Relations*, 72(4), 1748-1772.  
<https://doi.org/10.1111/fare.12760>
- Hill, C., Silvestri, S. & Çetin, E. (2016). Migration and the Challenges of Italian Multiculturalism. *Italian Politics*. 31(1). DOI:[10.3167/ip.2016.310114](https://doi.org/10.3167/ip.2016.310114)
- Ijadi-Maghsoodi, R., Meza, J. I., Bravo, L., Lee, K., & Kataoka, S. (2024). Reimagining Social and Emotional Supports in Schools for Immigrant Students: A Contextual and Structural Approach. *Academic Pediatrics*, 24(5S), 32–41.  
<https://doi.org/10.1016/j.acap.2023.11.007>
- Inguglia, C., Musso, P., Albiero, P., Cassibba, R., Iannello, N. M., Lo Cricchio, M. G., Liga, F., Berry, J. W., & Lo Coco, A. (2020). Mutual intercultural relations among immigrant and autochthonous youth in Italy: Testing the integration, multiculturalism, and contact

- hypotheses. *Ricerche di Psicologia*, 43(1), 45–79.  
<https://digital.casalini.it/10.3280/RIP2020-001004>
- Istituto Comprensivo di Ghedi. (2020). Protocollo di accoglienza per alunni stranieri. MIUR.  
<https://www.icghedi.edu.it/sites/default/files/page/2020/protocollo-di-accoglienza-alunni-stranieri-ghedi.pdf>
- Istituto Nazionale di Statistica. (2020). Identità e percorsi di integrazione delle seconde generazioni in Italia. <https://www.istat.it/it/files/2020/04/Identit%C3%A0-e-percorsi.pdf>
- Istituto Nazionale di Statistica. (2024, 12 novembre). Le famiglie con stranieri nei censimenti della popolazione. Anno 2021. <https://www.istat.it/comunicato-stampa/le-famiglie-con-stranieri-nei-censimenti-della-popolazione-anno-2021>
- Istituto Nazionale di Statistica. (2025a, 31 marzo). Indicatori demografici. Anno 2024. <https://www.istat.it/comunicato-stampa/indicatori-demografici-anno-2024/>
- Istituto Nazionale di Statistica. (2025b, 7 ottobre). Audizione su povertà educativa, abbandono e dispersione scolastica. <https://www.istat.it/wp-content/uploads/2025/10/Istat-Audizione-poverta-educativa-7-ottobre-2025.pdf>
- Istituto Nazionale di Statistica. (2026, 19 gennaio). Matrimoni, unioni civili, separazioni e divorzi. Anno 2024. <https://www.istat.it/comunicato-stampa/matrimoni-unioni-civili-separazioni-e-divorzi-anno-2024>
- Juang, L. P., & Schachner, M. K. (2020). Cultural diversity, migration and education. *International Journal of Psychology*, 55(5), 695–701. <https://doi.org/10.1002/ijop.12702>
- Juang, L. P., Umaña-Taylor, A. J., Schachner, M. K., Frisé, A., Hwang, C. P., Moscardino, U., Motti-Stefanidi, F., Oppedal, B., Pavlopoulos, V., Abdullahi, A. K., Barahona, R., Berne, S., Ceccon, C., Gharaei, N., Moffitt, U., Ntalachanis, A., Pevec, S., Sandberg, D. J., Zacharia, A., & Syed, M. (2023). Ethnic-racial identity in Europe: Adapting the

- identity project intervention in five countries. *European Journal of Developmental Psychology*, 20(6), 978–1006. <https://doi.org/10.1080/17405629.2022.2131520>
- Kupriianova, L., & Kupriianova, D. (2024). Specific features that complicate process of integration and social inclusion of migrants, forcibly displaced persons and refugees: Sources of social prejudices, which constitute a basis of general preciousness. *SCIENTIA: Collection of Scientific Papers*, 257–263. Retrieved from <https://previous.scientia.report/index.php/archive/article/view/1583>
- Labussière, M. (2024). Timing of citizenship acquisition and immigrants' children educational outcomes: a family fixed-effects approach, *European Sociological Review*, 40(4), 583–597. <https://doi.org/10.1093/esr/jcad027>
- Lazzari, F. (2015). The process of acculturation and integration of second generation immigrants in the Italian school context. *Formazione & Insegnamento*, 8(3), 67–88. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/1348>
- Legge 5 febbraio 1992, n. 91. Nuove norme sulla cittadinanza. GU., Serie Generale, n.38 del 15-02-1992. [www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1992/02/15/092G0162/sg](http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1992/02/15/092G0162/sg)
- Legge 15 marzo 1997, n. 59. Delega al governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della pubblica amministrazione e per la semplificazione amministrativa, corredato delle relative note. GU., Serie Generale, n.98 del 29-04-1997, Suppl. Ordinario n. 91. [www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1997/04/29/097A3158/sg](http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1997/04/29/097A3158/sg)
- Llevot Calvet, N., & Bernad Caveró, O. (2019). Diversidad cultural e igualdad de oportunidades en la escuela de Cataluña (España): retos y desafíos. *Educacione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche*, 17(2), 76-92. [10.14605/EI1721906](https://doi.org/10.14605/EI1721906)
- Maffei, D., Colombo, M., & Castellini, F. (2008). Identità biculturale e benessere degli adolescenti stranieri residenti in Italia: una ricerca esplorativa. *Psicologia della salute*:

*Quadrimestrale di psicologia e scienze della salute*, (2), 23–41.

<https://doi.org/10.1400/114669>

Mancini, T. (2008). Adolescenza, identità e immigrazione. Continuità e discontinuità culturali nelle seconde generazioni d’immigrati. *Ricerca Psicoanalitica*, 2, 137–160.

[https://www.sipreonline.it/wp-content/uploads/2016/03/RP\\_2008-2\\_1\\_Mancini\\_Adolescenza-identit%C3%A0-e-immigrazione.pdf](https://www.sipreonline.it/wp-content/uploads/2016/03/RP_2008-2_1_Mancini_Adolescenza-identit%C3%A0-e-immigrazione.pdf)

Mancini, T., & Porretti, A. (2017). Orientamenti di acculturazione e costruzione dell’identità biculturale in un gruppo di adolescenti migranti. *Psicologia Sociale*, 1, 75–98.

<https://doi.org/10.1482/86089>

Mancini, T., & Rossi, M. (2020). Reti sociali, strategie di acculturazione e benessere dei rifugiati in Italia. *Ricerche di Psicologia*, 43(1), 81–109.

<https://digital.casalini.it/10.3280/RIP2020-001005>

Mantovani, D., Gasperoni, G., & Santangelo, F., (2022). Home-school distance among native and immigrant-origin lower secondary students in urban Northern Italy. *Journal of Ethnic and Migration studies*, 48(10), 2369-2395. <https://hdl.handle.net/11585/832347>

Meroni, C., & Velasco, V. (2023). School-Based Interventions for Migrant Students in the Framework of the Health Promoting Whole-School Approach: An Umbrella Review. *Sustainability*, 15(3), 1894. <https://doi.org/10.3390/su15031894>

Ministero dell’Istruzione (2021). Piano scuola 2021-2022. Documento per la pianificazione delle attività Scolastiche, educative e formative nelle istituzioni del Sistema nazionale di Istruzione. Recuperato da

[https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Piano+Scuola+21\\_22.pdf](https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Piano+Scuola+21_22.pdf)

MIUR – Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca. (2014). Linee guida per l’accoglienza e l’integrazione degli alunni stranieri. Roma: MIUR. Recuperato da

[https://www.mim.gov.it/documents/20182/2223566/linee\\_guida\\_integrazione\\_alunni\\_stranieri.pdf](https://www.mim.gov.it/documents/20182/2223566/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf)

MIUR– Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca. (2015a). Diversi da chi? Recuperato da <https://www.mim.gov.it/documents/20182/2223566/DIVERSI+DA+CHI.pdf/90d8a40f-76d2-3408-da43-4a2932131d9b?t=1564667199410>

MIUR – Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca. (2015b). Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento a sostegno dell’autonomia organizzativa e didattica dei Centri provinciali per l’istruzione degli adulti. Recuperato da [www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/06/08/15A04226/sg](http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/06/08/15A04226/sg)

Natalini, A. (2024). Teaching and learning in Italian multicultural school contexts: Outdoor education and inclusion processes for children with migrant backgrounds. *International Education Trend Issues*, 2(2), 256–275. <https://doi.org/10.56442/ietl.v2i2.542>

Navas, M., Rojas, A. J., García, M., & Pumares, P. (2007). Acculturation strategies and attitudes according to the Relative Acculturation Extended Model (RAEM): The perspectives of natives versus immigrants. *International Journal of Intercultural Relations*, 31(1), 67–86. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2006.08.002>

OECD (2015). Immigrant Students at School: Easing the Journey towards Integration. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264249509-en>

Osservatorio nazionale per l’integrazione degli alunni stranieri e per l’educazione interculturale (a cura di). (2022, 31 marzo). Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l’integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori. Ministero dell’Istruzione. Recuperato da <https://www.icdeamicisgiovanni23.edu.it/wp-content/uploads/2023/12/Orientamenti-Interculturali.pdf>

Persi, R. (2019). Intercultura e ambiente: un rapporto complesso. *Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche*, 17(2), 60-75. <https://doi.org/10.14605/EI1721910>

- Pizzi, F. (2024). Scuola e famiglie immigrate: quale relazione? *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 2(1), 59-72. <https://doi.org/10.7347/spgs-01-2024-09>.
- Porcu, M., Sulis, I., Usala, C., & Giambona, F. (2023). Will the gap ever be bridged? A cross-national comparison of non-native students' educational achievements. *Genus*, 79(19), 1-26. <https://doi.org/10.1186/s41118-023-00199-5>
- Portera, A. (2019). Dal multiculturalismo all'educazione e alle competenze (realmente) interculturali. *Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche*, 17(2), 1-18. <https://doi.org/10.14605/EI1721901>
- Portes A., & Fernández-Kelly, P. (2008). No Margin for Error: Educational and Occupational Achievement among Disadvantaged Children of Immigrants. *The ANNALS of The American Academy of Political and Social Science*, 620(1), p. 12-36. <https://doi.org/10.1177/0002716208322577>
- Portes, A., & Hao, L. (2004). The schooling of children of immigrants: Contextual effects on the educational attainment of the second generation. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 101(33), 11920-11927. <https://doi.org/10.1073/pnas.0403418101>
- Portes, A., & Zhou M. (1993). The New Second Generation: Segmented Assimilation and Its Variants. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 530(1), 74-96. <https://doi.org/10.1177/0002716293530001006>
- Rahim, H. F., Mooren, T. T. M., van den Brink, F., Knipscheer, J. W., & Boelen, P. A. (2021). Cultural identity conflict and psychological well-being in bicultural young adults: Do self-concept clarity and self-esteem matter? *Journal of Nervous and Mental Disease*, 209(7), 525–532. <https://doi.org/10.1097/NMD.0000000000001332>
- Rao, K. (2015). Universal Design for Learning and multimedia technology: Supporting culturally and linguistically diverse students. *Journal of Educational Multimedia and*

- Hypermedia*, 24(2), 121–137. Recuperato da [https://www.researchgate.net/publication/283133330\\_Universal\\_design\\_for\\_learning\\_and\\_multimedia\\_technology\\_Supporting\\_culturally\\_and\\_linguistically\\_diverse\\_students](https://www.researchgate.net/publication/283133330_Universal_design_for_learning_and_multimedia_technology_Supporting_culturally_and_linguistically_diverse_students)
- Rojas-Flores, L., & Medina Vaughn, J. (2019, ottobre). Determinants of Health and Well-Being for Children of Immigrants: Moving From Evidence to Action. *Summary of Selected Young Scholars Program Research*. New York, NY: Foundation for Child Development. Recuperato da <https://www.fcd-us.org/determinants-of-health-and-well-being-for-children-of-immigrants/>
- Sandberg, D. J., Frisén, A., Juang, L. P., Hwang, P., & Syed, M. (2024). Ethnic-Racial Identity and Attitude Change: Assessments of Outgroup and Diversity Attitudes among Adolescents in Sweden. *Journal of Youth and Adolescence*, 53, 2499-2518. <https://doi.org/10.1007/s10964-024-02024-4>
- Santagati, M., & Colussi, E. (a cura di). (2022). Alunni con background migratorio in Italia: Famiglia, scuola, società. *Rapporto nazionale 04/22*. Milano: Fondazione ISMU. Recuperato da [https://www.ismu.org/wp-content/uploads/2023/06/Alunni-con-background-migratorio\\_famiglia-scuola-societa\\_Report.pdf](https://www.ismu.org/wp-content/uploads/2023/06/Alunni-con-background-migratorio_famiglia-scuola-societa_Report.pdf)
- Santagati, M., & Colussi, E. (2024). Muri o scale? Contraddizioni e sfide nel rapporto tra scuole e famiglie migranti. *Educazione Interculturale – Teorie, Ricerche, Pratiche*, 22(2), 42–54. <https://doi.org/10.6092/issn.2420-8175/19402>
- Save the Children. (2014). La lampada di Aladino: L'indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia. Save the Children Italia. Recuperato da <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/la-lampada-di-aladino>

- Savia, G., & Mulè, P. (a cura di). (2015). Universal Design for Learning (UDL) Guidelines versione 2.0. Edizioni Centro Studi Erickson. (Versione originale pubblicata nel 2011 da CAST). Recuperato da <https://udlguidelines.cast.org/>
- Schachner, M. K., Noack, P., Van de Vijver, F. J. R., & Eckstein, K. (2016). Cultural Diversity Climate and Psychological Adjustment at School-Equality and Inclusion Versus Cultural Pluralism. *Child Development*, 87(4), 1175-1191. <https://doi.org/10.1111/cdev.12536>
- Segatto, B. (a cura di). (2023). Più del necessario. Storie di studenti con background migratorio. Milano: FrancoAngeli, *Open Sociology*. ISBN 9788835158424.  
<https://library.oapen.org/handle/20.500.12657/87554>
- Sen, A. (1999). Development as Freedom. In J.T. Roberts, A. B. Hite, & N. Chorev ( a cura di), *The Globalization and development reader: Perspectives on development and global change* (2° ed.), 525-548. Recuperato da <https://diarium.usal.es/agustinferraro/files/2020/01/Roberts-Hite-and-Chorev-2015-The-Globalization-and-Development-Reader.pdf>
- Taby, Y. (2025, 31 agosto). "Non odio l'Italia, odio essere guardato come un criminale": viaggio tra le seconde generazioni di Milano. Il procuratore: "Per loro è più dura, si scontrano con la disillusione". *Il Fatto Quotidiano*.  
<https://www.ilfattoquotidiano.it/2025/08/31/non-odiolitalia-odio-essere-guardato-come-un-criminale-viaggio-tra-le-seconde-generazioni-dimilano-il-procuratore-per-loro-e-piu-dura-si-scontrano-con-la-disillusione/8096824/>
- Umaña-Taylor, A. J., Kornienko, O., Douglass Bayless, S., & Updegraff, K. (2018). A Universal Intervention Program Increases Ethnic-Racial Identity Exploration and Resolution to Predict Adolescent Psychosocial Functioning One Year Later. *Journal of youth and adolescence*, 47(1), 1-15. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0766-5>

- Vukasovic, N., & Chatzimpyros, V. (2025). Identity Construction and Belonging: A Study of Second-Generation Bosnian Immigrants. *Treatises and documents journal of ethnic studies*, 95, 89-115. <https://doi.org/10.2478/tdjes-2025-0013>
- Vynar, V. (2022). Development of youth identity and i-concept. *The Modern Higher Education Review*, 7, 41–52. <https://doi.org/10.28925/2518-7635.2022.74>
- Yoo, C. (2021). Acculturation strategies of multicultural family adolescents in South Korea: Marginalization, separation, assimilation, and integration. *International Journal of Intercultural Relations*, 81, 9–19. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2020.12.011>
- Zanfrini, L., & Pasini, N. (a cura di). (2025). 30° rapporto sulle migrazioni 2024. Fondazione ISMU ETS. Recuperato da <https://www.ismu.org/30-rapporto-sulle-migrazioni-2024/>
- Zinant, L. (2022). Verso nuove comunità educanti. Il ruolo della scuola e dell'extra-scuola, tra vulnerabilità e punti di forza. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 14(23), 216–229. <https://doi.org/10.15160/2038-1034/2416>