

LA NORMATIVA SULL'ACCOGLIENZA SCOLASTICA DEGLI ALUNNI NEOARRIVATI IN ITALIA (NAI): ANALISI CRITICA E SPUNTI DI MIGLIORAMENTO

1. INTRODUZIONE

Negli ultimi decenni, la scuola italiana ha affrontato cambiamenti significativi, legati al crescente numero di alunni con background migratorio e alla presenza di nuove nazionalità e lingue nelle classi (MIM 2024). Questi cambiamenti non sono stati solo quantitativi, ma hanno coinvolto anche le modalità, le finalità della migrazione e i tempi di permanenza sul territorio (cfr. Santagati/Colussi 2022; Sorgoni 2022). In tale scenario, il sistema scolastico si trova di fronte a una complessa gamma di sfide, tra cui spiccano quelle legate agli alunni neoarrivati in Italia (NAI) da paesi stranieri. Solo nell'anno scolastico 2022/2023, 29.186 alunni con cittadinanza non italiana (CNI) sono entrati per la prima volta nel sistema scolastico italiano, rappresentando il 3,9% del totale degli alunni stranieri nelle scuole (MIM 2024). Si tratta di un aumento del 51,9% rispetto all'anno precedente che testimonia l'urgenza di politiche educative efficaci per la gestione di questo fenomeno. Le *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* (MIUR 2014) e *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunne e alunni* (Osservatorio 2022) forniscono un quadro di riferimento fondamentale; tuttavia, sussistono margini per una comprensione più approfondita dei bisogni specifici degli alunni NAI e per ridurre le disuguaglianze ancora presenti nel sistema scolastico.

Negli ultimi anni i bisogni e le criticità derivanti dall'incontro tra istituzioni scolastiche italiane e alunni NAI sono stati oggetto di dibattito accademico (cfr. Caon/Brichese 2023; Della Putta/Sordella 2022). Questo dibattito ha evidenziato come il sistema di accoglienza rappresenti uno strumento fondamentale per fornire risposte efficaci e tempestive, consentendo di intraprendere percorsi educativi inclusivi che riducano le disuguaglianze iniziali, promuovano il benessere e rendano gli studenti autonomi nel minor tempo possibile. In questa prospettiva, è cruciale per le istituzioni scolastiche identificare le strategie e i dispositivi più efficaci per includere gli alunni NAI nella classe di arrivo, recuperando i gap “linguistico-culturali” ed elaborando un efficace sistema di rilevazione delle conoscenze acquisite durante i percorsi in altri contesti educativi.

Per poter comprendere e migliorare i processi di accoglienza è necessario recuperare una visione olistica del fenomeno (cfr. Norozi 2023) integrandola con un'analisi critica che osservi contemporaneamente i molteplici sistemi¹ che lo modellano e osservi i processi in atto (socioculturali, economici e di potere) che costituiscono la base dei singoli percorsi di accoglienza.

Questo articolo si focalizza sulle normative scolastiche, che per Bronfenbrenner (1979) sono un elemento del ‘macrosistema’, ovvero il modello ideologico e organizzativo delle istituzioni sociali in cui siamo immersi. In particolare, sono stati presi in esame due documenti “para-normativi” relativi al sistema di inclusione scolastica, analizzandone le caratteristiche principali (paragrafo 2) e offrendo riflessioni critiche e spunti per il miglioramento (paragrafo 3). L'analisi si concentra sulle sezioni dei documenti relative agli alunni NAI, utilizzando un approccio qualitativo che combina l'analisi del contenuto (cfr. Krippendorff 2019) e l'analisi comparativa (cfr. Bray/Murray 1995), supportate da una prospettiva critico-antropologica (cfr. Scheper-Hughes 1995; Fassin 2012). L'analisi del contenuto ha permesso di individuare temi chiave, priorità e ambiguità presenti nei documenti, mentre l'analisi comparativa ha evidenziato le somiglianze e le differenze tra le due normative, con particolare attenzione all'evoluzione delle politiche scolastiche in materia di inclusione degli alunni NAI. L'approccio critico-antropologico ha messo in relazione i documenti con i contesti socioculturali in cui vengono applicati, decostruendo tendenze culturali implicite e rendendo esplicite le dinamiche di potere sottostanti.

2. LA NORMATIVA

Le normative costituiscono un asse portante su cui si strutturano le politiche e le pratiche scolastiche per gli alunni NAI, un elemento imprescindibile con cui le istituzioni sul territorio e i singoli professionisti legati al mondo della scuola devono

¹ Secondo la classificazione di Bronfenbrenner (1979) questi sono: macrosistema, esosistema, mesosistema e microsistema.

necessariamente dialogare.

Prendendo in esame la legislazione italiana sulla migrazione in ambito scolastico, uno dei primi ostacoli riguarda la frammentazione delle norme, causata dall'assenza di un testo unico di riferimento che riprenda e attualizzi tutte le leggi scritte a riguardo. Nel corso del tempo, infatti, il corpus di articoli su questa materia si è stratificato nelle varie leggi (legate alla migrazione o alla scuola) e deve essere rintracciato e incorporato da diversi testi giuridici (cfr. Barberis/Violante 2017) come quelli relativi alle valutazioni didattiche, alla formazione delle classi o ai disturbi dell'apprendimento. A tale frammentazione si aggiunge l'impatto dei processi di autonomia territoriale e scolastica che introducono ulteriori norme e regolamenti, conferendo ampi margini di discrezionalità ai territori e ai singoli istituti scolastici. Ciò contribuisce notevolmente ad aumentare il grado di disomogeneità della risposta dei territori, ostacolando di fatto la possibilità di uno studio organico a livello nazionale.

Prima di iniziare l'analisi è opportuno specificare che, benché redatti dal Ministero (o da organi afferenti), i documenti che analizzeremo non hanno validità normativa e non sono vincolanti. Nello specifico, le *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* (d'ora in avanti LG), redatte nel 2014 dall'allora Ministero dell'Istruzione e della Ricerca sono uno strumento di lavoro concepito come un canovaccio orientativo per gli addetti ai lavori che riprende le normative prodotte negli anni (proprio per cercare di far fronte alla frammentazione di cui parlavamo) e le organizza tematicamente, aggiungendo alcuni consigli e spunti operativi. Il documento *Orientamenti interculturali, Idee e proposte per l'integrazione di alunne e alunni* (d'ora in avanti OI), redatto nel 2022 dall'Osservatorio Nazionale per l'Integrazione degli Alunni Stranieri e l'Educazione Interculturale è stato elaborato da esperti e specialisti in ambito educativo-scolastico e contiene indicazioni e raccomandazioni, con l'obiettivo di ampliare le prospettive e innovare le pratiche. Entrambi i documenti trattano il tema della gestione e dell'inclusione² dei bambini con background migratorio e dedicano alcune sezioni alla fattispecie degli alunni NAI.

2.1. Le Linee Guida del 2014

Create per la prima volta nel 2006, le LG sono state aggiornate nel 2014 alla luce dei bisogni delle scuole e delle novità normative. Come specificato nel documento più recente

sono poi intervenute novità normative, nuove esigenze e richieste di indirizzo provenienti da quanti lavorano nella scuola e dalla società e che derivano soprattutto dalla ricchissima e proficua esperienza delle nostre scuole autonome che hanno disegnato il modello italiano di integrazione in questi anni (MIUR 2014: 3).

² Preferiamo usare il termine "inclusione", più attuale, rispetto a "integrazione" che viene utilizzato nei documenti del Ministero, per maggiori informazioni sulla storia dei due concetti si rimanda a D'Alessio (2011).

Osserviamone i contenuti principali.

Entrambe le versioni definiscono l'accoglienza come «l'insieme degli adempimenti e dei provvedimenti attraverso i quali viene formalizzato il rapporto dell'alunno e della sua famiglia con la realtà scolastica» (MIUR 2006: 6; MIUR 2014: 9). Ciononostante, a differenza del testo del 2006 in cui l'accoglienza veniva suddivisa in tre aree distinte (amministrativa; comunicativo-relazionale; educativo-didattica), il documento del 2014 colloca l'accoglienza interamente all'interno dell'area burocratico-amministrativa, suddividendola in: iscrizione, documentazione e gestione delle iscrizioni.

Di seguito riepiloghiamo alcuni aspetti relativi agli alunni NAI menzionati del testo del 2014.

Iscrizione – Le LG ribadiscono l'importanza dell'iscrizione essendo questo il «momento per effettuare una scelta pienamente rispondente alle esigenze formative dei propri figli» (MIUR 2014: 9). Il documento specifica la procedura per le varie fattispecie di arrivi, distinguendo tra iscrizione a inizio anno o in corso d'anno scolastico. Viene inoltre accennato brevemente alle modalità di attribuzioni della classe, specificando in quali casi si possa essere inseriti nelle classi più basse rispetto all'età anagrafica.

Documentazione – Tale sotto-area è ulteriormente suddivisa in tre parti: permesso di soggiorno (dei genitori), documentazione sanitaria (vaccinazioni) e documentazione scolastica. Di particolare interesse è la terza parte, nella quale si specifica come gli istituti debbano richiedere un'adeguata documentazione «(pagelle, attestati, dichiarazioni, ecc.) che specifichi gli studi compiuti nel Paese di origine» (MIUR 2014: 11). In assenza di tali documenti viene menzionata la possibilità di richiedere informazioni alla famiglia. Si prevede altresì la fattispecie in cui il dirigente scolastico possa prendere contatto con l'autorità diplomatica o consolare italiana per avere una dichiarazione sul carattere legale della scuola estera e sugli studi compiuti.

Gestione delle iscrizioni – In questo ambito le LG prendono come riferimento il limite normativo del 30% di «alunni stranieri», imposto dalla circolare ministeriale n. 2/2010. Particolare attenzione viene data al ruolo che gli Uffici Scolastici regionali devono avere nella gestione territoriale di questi flussi.

Famiglie – Il documento prende in considerazione «il coinvolgimento e la partecipazione delle famiglie» precisando che «il momento dell'accoglienza e del primo inserimento risulta fondamentale per un corretto processo d'integrazione, perché in questa fase si pongono le basi per un percorso scolastico positivo» (MIUR 2014: 12). All'interno di questa area vengono elencate alcune azioni importanti:

- la creazione di una relazione tra famiglie e scuole, tramite un processo di ascolto della famiglia per comprenderne condizioni specifiche ed esigenze;
- la corretta informazione, attraverso mediatori e documenti in lingua;
- l'accompagnamento della famiglia ad una graduale inclusione, rendendola partecipe «delle iniziative e delle attività della scuola, condividendo un progetto pe-

dagogico che valorizzi le specificità dell'alunno» (*ibidem*).

Valutazione – Nelle LG la valutazione viene concepita come momento di osservazione del percorso di apprendimento durante la frequenza della scuola italiana. Riprendendo i riferimenti normativi principali, il documento sottolinea che gli alunni stranieri devono essere «valutati nelle forme e nei modi previsti per i cittadini italiani» (*ibidem*). Nondimeno, il documento sottolinea che questi alunni necessitano di interventi didattici personalizzati di natura transitoria relativi all'apprendimento della lingua italiana, ricorrendo alla formalizzazione di un piano didattico personalizzato (PDP) solo in casi eccezionali. Questi percorsi devono essere valutati «attraverso strumenti di lavoro in itinere che abbiano la funzione di documentare alle famiglie le strategie di intervento personalizzato programmate» (ivi: 13). Secondo le LG, la valutazione pedagogica deve andare oltre la certificazione degli apprendimenti di una determinata materia, e guardare al percorso educativo del singolo, che nel caso degli studenti stranieri «implica una contestuale attenzione alla cultura, alla storia e alle competenze in italiano di ciascun alunno [...] modulata in modo specifico ed attenta alla complessa esperienza umana di apprendere in un contesto culturale e linguistico nuovo, senza abbassare in alcun modo gli obiettivi richiesti, ma adattando gli strumenti e le modalità con cui attuare la valutazione stessa» (*ibidem*).³

Orientamento – In entrambi i documenti l'orientamento viene concepito come momento di scelta del percorso scolastico, evidenziando che molte famiglie straniere tendono, nella secondaria di secondo grado, a orientare il figlio verso le scuole tecniche o gli istituti professionali. Secondo il documento, le cause di questa tendenza sono da riscontrare non solo nell'inclinazione delle famiglie che spesso, a causa della loro condizione socioeconomica, sviluppano aspettative di un inserimento lavorativo rapido ed efficace, ma anche nell'inconsapevole pregiudizio da parte dei docenti e dirigenti che considerano i licei contesti poco adatti agli studenti stranieri.

Ritardo scolastico – Le LG partono dalla constatazione che chi è in ritardo scolastico non solo è scoraggiato nel continuare gli studi e incentivato a scegliere percorsi più brevi, ma vive con disagio la differenza di età con i compagni di classe.⁴ Inoltre, le difficoltà nell'uso della lingua italiana provocano un accumulo di svantaggi, con un effetto a catena che spinge lo studente progressivamente fuori dal circuito educativo. Per questo evidenziano l'importanza di recuperare rapidamente il ritardo, prevedendo interventi tempestivi dal momento dell'arrivo, preferibilmente nella scuola primaria.

3 Il documento affronta anche il tema degli esami di fine ciclo, ribadendo che non è possibile differenziare la prova se non in presenza di un PDP, ma che al termine del primo ciclo, in casi di notevoli difficoltà comunicative è possibile prevedere la presenza di docenti o mediatori nella lingua di origine.

4 Il documento ipotizza anche che ci sia una generale tendenza a inserire gli alunni in classi inferiori, nonostante questo sia fortemente sconsigliato.

Italiano L2 – Assieme al capitolo sul plurilinguismo rappresenta la parte più corposa del documento. Le LG considerano le attività rivolte all'insegnamento dell'italiano L2 «l'anello decisivo di tutto il sistema dell'integrazione» (MIUR 2014: 17). L'insegnamento della lingua è una misura essenziale, in quanto fa fronte alle «necessità di 'primo livello', più urgenti, visibili e specifiche espresse da chi arriva a scuola 'senza parola', per far sì che le fasi successive si sviluppino con le difficoltà e il disagio attenuati» (ivi: 16). Definito in questi termini, l'insegnamento dell'italiano L2 diventa l'unica attività da assolvere nei primi periodi dopo l'arrivo, attività a cui l'intero corpo docente dovrebbe dedicarsi. Viene delineata una prima fase 'intensiva' della durata di 3-4 mesi in cui l'alunno dovrebbe avere 8-10 ore a settimana dedicate all'italiano L2 (circa 2 ore al giorno). Strumento privilegiato di questa fase di apprendimento linguistico è il laboratorio di Italiano L2, al quale il documento riserva ampio spazio. Le LG presentano inoltre quattro caratteristiche che rendono *sui generis* il percorso di apprendimento di italiano L2:

1. è "specifico" perché ha tempi, metodi, bisogni e modalità di valutazione propri, ma è "in transizione", perché è destinato a risolversi nel tempo;
2. è composto da fasi distinte di apprendimento (lingua della comunicazione, fase ponte e lingua per lo studio);
3. durante questo percorso ogni docente è un "facilitatore di apprendimento" nel suo ambito disciplinare, questo significa che dovrà «prevedere per un tempo lungo attenzioni mirate e forme molteplici di facilitazione che sostengano l'apprendimento dell'italiano settoriale, astratto, riferito a saperi e concetti disciplinari» (ivi: 17);
4. è favorito da una «*situazione di apprendimento mista ed eterogenea*» (*ibidem*, corsivo in originale). È importante che gli studenti NAI frequentino italofooni sia a scuola che nel dopo scuola, in contesti formali e informali, poiché i pari italofooni forniscono la base relazionale e il punto di riferimento linguistico a cui deve tendere l'apprendimento dell'alunno.

Plurilinguismo – Il documento riconosce come alcuni elementi di plurilinguismo siano già presenti nelle scuole italiane, ma che necessitino di un ulteriore consolidamento. Sottolineano «l'importanza di conoscere la situazione linguistica degli alunni; la visibilità che deve essere data alle lingue d'origine degli alunni negli spazi della scuola (indicazioni, avvisi, orari, messaggi plurilingui); la valorizzazione, quando è possibile, della diversità linguistica, attraverso momenti di narrazione, disponibilità di testi e libri bilingui, proposte laboratoriali di scrittura, confronto tra gli alunni su "come si dice", "come si scrive", ecc.» (ivi: 18-19). Infine, il documento suggerisce alcune buone prassi plurilingue.

2.2. *Orientamenti interculturali 2022*

A differenza delle LG del 2014, che si concentrano sulle normative, il documento OI del 2022 si propone di promuovere il cambiamento e il rinnovamento della scuola e della didattica, delineando originali linee di innovazione.

In prima istanza, il documento sottolinea la persistenza di alcune criticità, tra cui: «la difficoltà di inserimento immediato in classe adeguata, il ritardo scolastico in ingresso, la mancata considerazione delle conoscenze e competenze pregresse» (Osservatorio 2022: 19).

Il tema dell'accoglienza degli alunni NAI viene trattato esplicitamente in un solo paragrafo. Tuttavia, il documento compie un passo avanti significativo, evidenziando l'importanza di concentrarsi innanzitutto e principalmente sulla condizione di «spaesamento e disorientamento» (*ibidem*) dello studente e di considerare in modo olistico tutto il percorso di inserimento. L'accento viene posto sulla sofferenza causata dalla «perdita di relazioni, affetti, amicizie, attività lasciate nei paesi di provenienza» (*ibidem*). Inoltre, ritorna all'idea di accoglienza delle LG del 2006, concependola non solo come una questione amministrativa, ma come una fase costituita anche da componenti affettivo-relazionali e educativo-didattiche. A queste viene aggiunta un'attenzione verso gli aspetti organizzativi del sistema e i bisogni cognitivi degli studenti.

OI si pone in continuità con le LG, riproponendone temi e ambiti, ma a questi aggiunge alcuni elementi innovativi. Il documento enfatizza le azioni di sistema, ad esempio, in fase di iscrizione insiste: sull'omogeneità delle procedure nelle diverse realtà locali per garantire l'accoglimento delle richieste; sulla programmazione degli ingressi attraverso una sinergia tra amministrazione scolastica, sportelli unici e servizi comunali; sulla flessibilità nell'organizzazione e nella formazione delle classi.

A livello di organizzazione scolastica nel territorio vengono elencate alcune buone prassi:

- la creazione di un piano di accoglienza, accompagnamento e orientamento specifico per ogni istituto, contenente azioni precise di sostegno alla scolarità;
- l'istituzione di una commissione accoglienza;
- la presenza dei mediatori oltre che ai colloqui, anche nelle prime fasi di inserimento;
- la collaborazione formalizzata con l'extra-scuola;
- l'inserimento sociale e relazionale, promosso attraverso forme di *peer tutoring* e *peer education*.

Interessante è anche l'attenzione maggiore al dialogo con l'alunno, che viene inserito tra i soggetti da prendere in considerazione per recuperare le informazioni su scolarizzazione e sul progetto migratorio familiare.

Sul tema dell'italiano L2 non si osservano grandi cambiamenti rispetto al 2014 se non l'auspicio di un potenziamento della classe di concorso A23. Sul plurilinguismo, invece, un interessante suggerimento è quello di «superare una concezione che interpreta le culture e le identità come realtà statiche, o folkloristiche. Troppo spesso, infatti, una malintesa educazione interculturale è condizionata da una visione folklorica, essenzialistica e relativistica di esaltazione della differenza culturale in quanto tale, anziché da una visione costruttivista della diversità: la diversità culturale può essere concepita solo in termini di identità (ibride e mutevoli) costruite socialmente

attraverso l'interazione sociale e non in quanto naturalmente inerenti (inevitabili e immutabili) ad una persona o ad un gruppo» (*ivi*: 36).

3. DISCUSSIONI E CONCLUSIONI

Sebbene i documenti che abbiamo analizzato siano effettivamente all'avanguardia, rispecchiando i progressi e le evidenze emerse dalla ricerca educativa negli anni, riteniamo che vi siano ancora alcune criticità e aree di miglioramento.

In primo luogo, valutiamo positivamente il ripristino dell'accoglienza dall'ambito "tecnico amministrativo", in cui veniva confinata nel 2014, ad uno olistico e globale. Tuttavia, riteniamo necessario uno sforzo ulteriore per disambiguare questo concetto a livello divulgativo, riposizionandolo in un ambito semantico ben definito, facilmente accessibile e fruibile dai professionisti scolastici. Inoltre, auspichiamo che un processo analogo a quello intrapreso per il concetto di "accoglienza", venga avviato anche per "orientamento" e "valutazione". Attualmente, la fase di orientamento viene concepita come l'insieme delle attività che indirizzano le famiglie e gli allievi nella scelta del percorso scolastico. A nostro avviso, invece, il concetto di orientamento, in ambito di accoglienza dovrebbe essere ampliato, e ricondotto al contrasto della "condizione di spaesamento e di disorientamento" che, secondo il documento del 2022, caratterizzerebbe strutturalmente la quotidianità dell'alunno NAI. Di fatto, è proprio l'attenzione a questa condizione (e al suo contrasto) che risulta carente nei documenti e che dovrebbe essere maggiormente implementata.

Inoltre, va posta maggiore attenzione al benessere, alla salute mentale e ai bisogni affettivi dell'alunno NAI, solamente accennata in OI. In questa area, il ruolo dell'insegnante nella individuazione di campanelli di allarme e nella tempestiva segnalazione o presa in carico è fondamentale⁵. Pertanto, auspichiamo che nei prossimi documenti la valutazione non venga solo concepita come verifica degli apprendimenti ma che assuma un significato più generale, incorporando sia nuove riflessioni di stampo educativo-antropologico che quelle orientate all'individuazione di malessere, problemi di adattamento ed eventuali problemi cognitivi e di apprendimento.

Per quanto riguarda "l'area del dialogo", nonostante il valido approfondimento riservato alle azioni con i genitori, si rileva ancora una carenza di attenzione verso gli stessi allievi. Il dialogo con l'alunno NAI viene menzionato solo nel documento del 2022, ma è limitato alla finalità di recupero delle conoscenze pregresse. Riteniamo che i futuri documenti debbano prestare maggiore attenzione al dialogo con lo studente, rimarcando l'importanza di instaurare rapporti di fiducia col bambino (o adolescente), cercando di intercettare e di comprendere direttamente le sue opinioni, i valori, le predisposizioni e le aspirazioni. È

⁵ Pur essendo consapevoli che si tratta di un ambito estremamente complesso e critico nel caso di alunni appena arrivati.

ulteriormente necessario rendere lo studente partecipe e informato sui processi che lo riguardano aumentando la consapevolezza riguardo ai processi in atto e alle relative motivazioni.

Riguardo l'area linguistica, reputiamo giusta l'enfasi posta su questo tema e lo spazio che si prende nei documenti, considerandone l'importanza cruciale nella vita dello studente appena arrivato. Tuttavia, pur concordando sulla rilevanza della lingua, è essenziale evitare che questi aspetti diventino totalizzanti nell'osservazione e nella gestione degli studenti NAI, scongiurando la tendenza a concentrarsi esclusivamente sulle difficoltà linguistiche senza considerare la persona nel suo insieme e il contesto in cui è immersa. Facciamo nostre le riflessioni dalla *critical applied linguistic* (Barad 2003) che mette in evidenza come un'attenzione esclusiva alla lingua possa oscurare altre forme di comunicazione e sottolineiamo la necessità di prevedere e incorporare un supporto che tenga di conto delle barriere socioculturali (Cummins 2021).

La critica non riguarda solo l'attenzione alla comunicazione, ma la monopolizzazione dell'aspetto linguistico a discapito di altri aspetti cruciali. Lo sforzo dei prossimi documenti dovrebbe essere quello di riportare l'attenzione su tutti quegli aspetti che sono stati offuscati e che vengono sottovalutati a causa di questa iper-focalizzazione. Di fatto, quando non distorte in una cristallizzazione delle differenze culturali, sono spesso le tematiche antropologiche ad essere tralasciate. A questo proposito, riteniamo che sia importante ampliare le riflessioni, iniziate in OI, contro la folklorizzazione ed essenzializzazione delle culture. In questa direzione sarebbe necessario aumentare l'attenzione alla costruzione di relazioni nei contesti sociali, oltre a osservare e favorire lo sviluppo dell'agency (capacità di agire autonomamente) della persona e del suo consapevole posizionamento all'interno dei sistemi socioculturali in cui si trova. I documenti dovrebbero fornire indicazioni alla scuola su come supportare gli studenti nello sviluppo di strumenti di analisi metariflessivi che permettano loro di: elaborare criticamente la propria condizione di persone "a cavallo tra le culture"; comprendere meglio ciò che accade attorno a loro; essere consapevoli del loro percorso migratorio e capaci di crearsi aspettative sul proprio futuro, almeno nel breve termine. Per fare ciò, i documenti dovrebbero affrontare approfonditamente l'aspetto dei conflitti sociali e del potere insito nelle relazioni educative e genitoriali, aspetti che diventano particolarmente rilevanti quando si affronta un nuovo arrivo nelle scuole italiane.

BIBLIOGRAFIA

- Barad 2003 = Karen Barad, *Posthumanist Performativity: Toward an Understanding of How Matter Comes to Matter*, in «Signs: Journal of Women in Culture and Society», 28, 3, pp. 801-831.
- Barberis/Violante 2017 = Eduardo Barberis / Alberto Violante, *School segregation in four Italian metropolitan areas: Rescaling, governance and fragmentation of immigration policy*, in «Belgeo», 2-3.
- Bray/Murray 1995 = Mark Bray / Thomas R. Murray, *Levels of Comparison in Educational Studies: Different Insights from Different Literatures and the Value of Multilevel Analyses*, in «Harvard Educational Review», 65, 3, pp. 472-491.
- Bronfenbrenner 1979 = Urie Bronfenbrenner, *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*, Cambridge (MA), Harvard University Press.
- Caon/Brichese 2023 = Fabio Caon / Annalisa Brichese (a cura di), *Porte aperte: Didattica inclusiva per i neoarrivati in Italia*, Milano, Sanoma.
- Cummins 2021 = Jim Cummins, *Rethinking the Education of Multilingual Learners: A Critical Analysis of Theoretical Concepts*, Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.
- D'Alessio 2011 = Simona D'Alessio, *Decostruire l'integrazione scolastica e costruire l'inclusione in Italia*, in Roberto Medeghini / Walter Fornasa (a cura di), *L'educazione inclusiva: Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: Una prospettiva psicopedagogica*, Milano, Franco Angeli, pp. 69-94.
- Della Putta/Sordella 2022 = Paolo Della Putta / Silvia Sordella, *Insegnare l'italiano a studenti neo arrivati: Un modello laboratoriale*, Pisa, ETS.
- Fassin 2012 = Didier Fassin, *Humanitarian Reason: A Moral History of the Present*, Oakland, University of California Press.
- Krippendorff 2019 = Klaus Krippendorff, *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology. Fourth Edition*, Thousand Oaks, SAGE Publications.
- MIM 2024 = Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Gli alunni con cittadinanza non italiana a.s. 2022/2023*, https://www.miur.gov.it/documents/20182/8426729/NOTIZIARIO_Stranieri_2223.pdf/d5e2aa0c-cbde-b756-646d-a5279e2b980d?version=1.0&t=1723104803484 (ultimo accesso: 10/10/2024).
- MIUR 2006 = Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2006/allegati/cm24_06all.pdf (ultimo accesso: 31/03/2024).
- MIUR 2014, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, https://www.miur.gov.it/documents/20182/2223566/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf/5e41fc48-3c68-2a17-ae75-1b5da6a55667?t=1564667201890 (ultimo accesso: 31/03/2024).
- Norozi 2023 = Sultana Ali Norozi, *The Important Building Blocks of Newcomer Immigrant Students' Education in the Norwegian Context*, in «Frontiers in Education», 7.
- Osservatorio 2022 = Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale, *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunne e alunni*, <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Orientamenti+Interculturali.pdf> (ultimo accesso: 31/03/2024).
- Santagati/Colussi 2022 = Mariagrazia Santagati / Erica Colussi (a cura di), *Alunni con background migratorio in Italia. Famiglia, scuola, società. Fondazione ISMU*, Milano, Fondazione ISMU, <https://www.ismu.org/alunni-con-background-migratorio-in-italia-famiglia-scuola-societa/> (ultimo accesso: 31/03/2024).
- Sorgoni 2022 = Barbara Sorgoni, *Antropologia delle migrazioni: L'età dei rifugiati (1a edizione)*, Roma, Carocci.

Federico Trentanove

Scheper-Hughes 1995 = Nancy Scheper-Hughes, *The Primacy of the Ethical: Propositions for a Militant Anthropology*, in «Current Anthropology», 36, 3, pp. 409-440.