

## **VII Commissione Cultura e patrimonio culturale, istruzione pubblica, ricerca scientifica, spettacolo e sport**

**Indagine conoscitiva su povertà educativa,  
abbandono e dispersione scolastica in Italia**

Roma, 18 luglio 2023

*Erica Colussi, coordinatrice Settore Educazione Fondazione ISMU ETS*  
*Alessandra Barzagli, ricercatrice Settore Educazione Fondazione ISMU ETS*

*Fondazione ISMU -Iniziativa e Studi sulla Multi-etnicità- ETS* si occupa di ricerca e intervento per la trasformazione della società. Da sempre crede che il dialogo favorisca il riconoscimento e la promozione dei diritti fondamentali di ogni individuo. Si impegna ogni giorno, dal 1993, per comprendere i fenomeni migratori, diffonderne una corretta conoscenza, proporre risposte efficaci e realizzare interventi.

Fondazione ISMU-ETS è un ente scientifico indipendente, che promuove e realizza studi, ricerche, corsi di formazione, progetti e attività di divulgazione sulla società multi-etnica e multiculturale, con particolare riguardo al fenomeno delle migrazioni internazionali.

### **Valorizzare le diversità e promuovere l'uguaglianza delle opportunità educative in una scuola inclusiva**

Le ricerche riportano che oltre alle condizioni di reddito (a loro volta legate al livello d'istruzione), incidono sulla povertà educativa le differenze legate all'origine familiare. Per le famiglie straniere il rischio di povertà educativa è dieci volte superiore rispetto a quello delle famiglie italiane (Openpolis, 2019). La povertà educativa si allarga inoltre ad una "povertà di esperienze" di tipo sociale, culturale, relazionale sia per i nuclei familiari sia per le nuove generazioni. Gli studenti/esse con cittadinanza non italiana, le cui famiglie possono avere maggiori difficoltà nell'accompagnare e supportare la didattica, accumulano maggior ritardi scolastici degli italiani e registrano tassi di abbandono superiori (nel 2022 il tasso di abbandono è stato del 28,7% a fronte di una media nazionale del 9,7% - Eurostat, 2022), nonché competenze alfabetiche e numeriche peggiori.

In Italia, gli alunni con background migratorio rappresentano ancora oggi un segmento della popolazione scolastica complessiva che, pur avendo raggiunto dimensioni considerevoli, ancora si stenta a considerare componente stabile e strutturale del nostro sistema scolastico, tuttora sprovvisto – a più di venticinque anni dai primi ingressi – delle risorse organizzative e professionali necessarie a una piena inclusione. Se nella fase pandemica e post-pandemica, l'intera comunità scolastica ha sofferto dal punto di vista delle dinamiche di apprendimento e relazionali, ancor più forte è stato l'impatto sul processo di inclusione e integrazione degli studenti con background migratorio.

---

#### **FONDAZIONE ISMU ETS**

via Copernico 1 – 20125 Milano (Italia)  
tel. +39 02 6787791 – [ismu@ismu.org](mailto:ismu@ismu.org)  
[www.ismu.org](http://www.ismu.org) – pec: [ismu@pec.it](mailto:ismu@pec.it)  
C.F. 97128780158 – P.IVA 04640070969

Gli studenti di origine immigrata presenti in Italia risultano essere attorno a 865mila unità (dati Miur a.s. 2020/21), pari al 10,3% della popolazione scolastica nazionale. Un aspetto caratterizzante è la costante diminuzione del flusso di studenti provenienti dall'estero a fronte di un contestuale aumento degli studenti di cittadinanza non italiana nati in Italia (pari al 66,7%). La scuola italiana è multiculturale, nelle classi sono presenti più di 200 nazionalità ed è quindi necessario un reale riconoscimento delle diversità culturali degli studenti, da ritenere risorse e da valorizzare in un ambito educativo, ma anche perseguire pari opportunità di apprendimento e uguaglianza di fronte all'istruzione.

La pandemia, il periodo post-pandemico e anche le nuove emergenze hanno impattato in maniera rilevante sulle routine scolastiche e sulle dinamiche tra scuola e famiglia, mettendo a dura prova la continuità di impegno tra i vari attori del processo educativo, dentro e fuori la scuola. Le emergenze contemporanee hanno investito d'altro canto un'organizzazione, la Scuola, già abituata a fronteggiare quotidianamente l'emergenza, essendo costantemente e strutturalmente in prima linea nella gestione dei mutamenti sociali (si pensi, in Italia, al fare scuola dopo i terremoti, alle fasi di arrivo massiccio di minori stranieri o, in tempi recenti, all'accoglienza scolastica dei profughi provenienti dall'Ucraina) e hanno richiesto una nuova consapevolezza rispetto al ruolo dell'educazione nel creare opportunità o confermare svantaggi fra le nuove generazioni, gettando nuova luce sui modelli socioeducativi che ne orientano la crescita e sulla loro capacità di tradursi in esperienze concrete e collettive, relazionalmente significative. Hanno portato tuttavia nuove sfide all'inclusione nelle scuole e nei contesti multiculturali, nelle traiettorie scolastiche e biografiche degli alunni con background migratorio. Da tutti gli studi emerge che l'apprendimento degli alunni è stato influenzato negativamente dal Covid-19, che la perdita media di apprendimento è apparsa più consistente nei Paesi ad alto reddito, ma in tutti i contesti (sia a basso sia ad alto reddito) la *learning loss* si è verificata fra i bambini più poveri. Anche nel contesto italiano, l'a.s. 2022/23 che vede gradualmente una sorta di "ritorno alla normalità", la perdita di apprendimento, i rischi di sganciamento e abbandono scolastico sono apparsi come i principali problemi, in particolare guardando agli studenti con bisogni educativi speciali, con disabilità, con disturbi di apprendimento, o caratterizzati da uno svantaggio socioeconomico o linguistico, come nel caso degli alunni con background migratorio.

### **Percorsi, performance e traiettorie scolastiche degli alunni con background migratorio**

Analizzando le traiettorie scolastiche degli alunni con background migratorio, si nota come il ritardo scolastico, uno degli aspetti più problematici nei percorsi degli alunni non italiani nella scuola, riguarda nell'a.s. 2020/21 il 7,5% degli studenti italiani e quasi il 27% dei non italiani. Diversi indicatori sulla partecipazione scolastica mostrano che in Italia l'accesso all'istruzione riguarda un numero tuttora parziale rispetto al potenziale dei bambini e giovani presenti nel Paese. Inoltre, per molti che vi accedono il percorso formativo si dimostra un cammino faticoso in cui accumulano ritardi e scoraggianti insuccessi. Esaminando il tasso di scolarità per classi di età della popolazione e comparando studenti italiani e non, i dati evidenziano un divario nella frequenza scolastica dei giovani non italiani rispetto agli italiani, soprattutto nei livelli scolastici corrispondenti alle età di frequenza scolastica non obbligatoria. Un primo divario significativo si registra nella scuola per l'infanzia. Il tasso di scolarità dei bambini con background migratorio tra i 3 e i 5 anni è circa l'80%, laddove fra i bambini italiani supera il 95%. Estendere la partecipazione alla scuola per l'infanzia a tutti i bambini non italiani rappresenta una priorità, se si considera il ruolo cruciale che svolge questo ambito educativo nel favorire l'apprendimento spontaneo e precoce della lingua italiana e i futuri risultati di apprendimento scolastico.

Il ritardo è ancora molto elevato per i non italiani, soprattutto nelle secondarie di secondo grado in cui la maggioranza degli studenti di origine immigrata è in ritardo di uno o più anni (53,2%). Anche alle secondarie di primo grado (quasi il 27%) e alla primaria (circa il 10%), questo gruppo si attesta su livelli elevati, se comparati con quelli degli autoctoni.

Altro fenomeno che continua a essere preoccupante, quando si tratta di studenti con background migratorio, è l'**abbandono precoce** degli studi. Per quanto riguarda gli Early Leavers from Education and Training (ELET), ovvero giovani in possesso della licenza media e con basso capitale umano, questo gruppo si è ridotto in un decennio sia fra gli italiani sia fra gli stranieri. Nel 2022, gli **ELET** nati all'estero sono ancora il 28.7% dei 18-24enni stranieri, ovvero quasi il triplo degli autoctoni, che scendono poco meno del 10%. Per quello che concerne i NEET – giovani che non sono in istruzione, formazione e lavoro – il trend dei dati dell'ultima decade evidenzia una preoccupante stabilità, con una quota di **NEET** nati all'estero maschi pari al 28,8 %, superiore a quello degli italiani di quasi 11 punti percentuali, distanza che raddoppia nel caso delle ragazze straniere, per le quali il tasso sfiora il 38% del totale delle giovani nate all'estero fra i 15 e i 29 anni, residenti in Italia (Istat, 2022).

### **Sfide per l'integrazione scolastica**

Per far fronte alla povertà educative e prevenire l'abbandono e la dispersione, occorre affrontare quotidianamente la sfida dell'inclusione scolastica e sociale di tutti, in particolare dei soggetti svantaggiati.

- La prima sfida individuata, e da non dare per scontata, consiste nell'importanza di un impegno rinnovato per far sì che **“tutti i minori vadano effettivamente a scuola”**, in contesti scolastici che hanno mostrato nuove capacità e flessibilità per fronteggiare l'emergenza, ma che devono rifocalizzarsi sulle classi multiculturali e sugli studenti più svantaggiati, integrando l'acquisita didattica digitale con metodologie attive di co-costruzione del sapere con la partecipazione di tutti gli alunni. Risulta importante altresì garantire pari opportunità di accesso scolastico anche per i minori che giungono in Italia in corso d'anno e che per età sono prossimi al termine dell'obbligo scolastico (16 anni), ma non di quello formativo.
- Potenziare i percorsi di insegnamento e apprendimento **dell'italiano come lingua seconda** sia per i NAI (neo arrivati) in tutti gli ordini di scuola, sia per i bambini e le bambine di seconda generazione che entrano per la prima volta nel sistema scolastico italiano nella scuola primaria o che iniziano a frequentare la scuola dell'infanzia.
- Promuovere percorsi di insegnamento dell'**italiano L2 come lingua di scolarizzazione e dello studio**, potenziando percorsi di italiano per lo studio delle discipline scolastiche tramite anche facilitazione e semplificazione dei testi, accompagnando gli studenti verso l'autonomia nell'approccio allo studio stesso.
- **Valorizzazione della lingua madre** e sviluppo di un **curricolo di educazione plurilingue e interculturale** per alunni, studenti e docenti di tutte le discipline.
- **Garantire pari opportunità agli studenti di origine immigrata nella scelta dei percorsi scolastici e formativi**, ponendo specifica attenzione al supporto e sostegno alla scelta fin dalla scuola secondaria di I grado sia per i ragazzi e le ragazze, sia per le famiglie che necessitano di informazioni e

accompagnamento (ad esempio con documenti plurilingue sul sistema scolastico italiano, con incontri con mediatori linguistici-culturali ed esperti...).

- Rendere la scuola più inclusiva investendo ulteriormente sulle professionalità e sulla **formazione interculturale del corpo docente**, cercando di andare oltre la proceduralizzazione burocratica che potrebbe provocare chiusura ed esclusione, più che favorire le pari opportunità formative, l'apertura e lo scambio interculturale.
- Sottolineare nuovamente il ruolo centrale delle istituzioni scolastiche al centro di una fitta rete di legami con le famiglie, il territorio, le amministrazioni locali e il Terzo settore emerso con forza nel progressivo passaggio dalle "scuole chiuse" nei periodi di lockdown alle "**scuole di nuovo aperte**". Risulta pertanto importante potenziare specifiche alleanze educative per permettere la crescita e il successo formativo, sia nel tempo scolastico, sia in quello extrascolastico del dopo scuola o del periodo estivo o delle vacanze.
- Infine, un'ulteriore riflessione importante è legata al **successo degli studenti con background migratorio**. I percorsi educativi dei figli di immigrati si focalizzano generalmente su disuguaglianze e insuccessi, la sfida è quella di cambiare prospettiva guardando alle traiettorie di successo, spostando quindi l'attenzione sulle narrative di questi giovani e sui meccanismi che trasformano lo svantaggio sociale in vantaggio educativo. Analizzare i percorsi, le scelte di questi ragazzi che mostrano strade possibili anche per le nuove generazioni di origine immigrata, mette in luce la forte *agency* (la capacità del soggetto di agire in un determinato contesto, reagendo attivamente agli ostacoli) di questi studenti che costruiscono nuovi significati contestando le percezioni diffuse. Approfondire ed evidenziare i talenti e le competenze che caratterizzano gli alunni con background migratorio, diventa un aspetto cruciale per il loro successo scolastico e biografico e per lo sviluppo dei territori in cui crescono. In un'ottica di **peer education** i ragazzi "di successo" possono essere testimoni privilegiati per i loro compagni e compagne proprio per motivarli nello studio e prevenire l'abbandono scolastico. La sfida è dunque rivolgere una specifica attenzione ai cosiddetti "studenti resilienti" – ovvero giovani che, nonostante il background familiare svantaggiato, riescono a raggiungere risultati elevati. Si sottolinea il "diritto all'eccellenza" anche per gli studenti con background familiare svantaggiato o immigrato, al fine di valorizzare il potenziale degli studenti più brillanti e talentuosi e di non sprecarne le risorse, utili per l'intera collettività. L'idea di studente eccellente è quella che lo considera, nello stesso tempo, portatore di competenze cognitive – hard skills – e di competenze non cognitive – conosciute anche come soft skills oppure socio-emotive o character skills –, risorse della personalità, emotive e motivazionali, competenze sociali e comunicative, comprese nella categoria più ampia delle competenze trasversali, che hanno un effetto parimenti importante sui percorsi di istruzione e di transizione al mercato del lavoro. Nello specifico, l'attenzione è rivolta agli studenti con background migratorio: tradizionalmente ci si sofferma sui loro insuccessi scolastici trascurando l'analisi delle loro possibilità di riuscita. Importante invece è far emergere e indagare anche la dimensione del successo che può aiutare ad abbattere certi pregiudizi e stereotipi sociali, indebolendo così l'idea, da un lato, che gli studenti di origine immigrata siano solo soggetti portatori di difficoltà e bisogni a cui rispondere e identificando, dall'altro, le potenzialità su cui fare leva, con possibili ricadute positive sui compagni di classe e sul contesto scolastico ma, più in generale su tutta la comunità locale.

Per concludere vorremmo soffermarci su un focus specifico, ossia quello dei **MSNA (Minori Stranieri Non Accompagnati)**.

Fondazione ISMU ETS si impegna da anni nello studio dei percorsi di inclusione di questo target specifico e, in particolare, ha realizzato tra il 2020 e il 2022 uno **Studio conoscitivo sui MSNA e l'accesso all'istruzione per conto del Ministero dell'Istruzione** (sviluppato all'interno del progetto Alfabetizzazione Linguistica e Accesso all'Istruzione per MSNA - ALI 2 - N. HOME/2019/AMIF/AG/EMAS/0094 - co-finanziato dall'Unione Europea entro le Misure emergenziali del Fondo Asilo Migrazione e Integrazione).

Al 31 maggio 2023, secondo i dati della DG Immigrazione e Politiche di Integrazione del Ministero del lavoro e delle Politiche Sociali, i MSNA presenti e censiti in Italia sono 20.510, di cui l'86,2% maschi e il 13,8% femmine. La scelta familiare o personale di intraprendere un'esperienza migratoria all'estero ricade principalmente sui maschi, in ragione della pericolosità degli attraversamenti continentali attraverso la rotta balcanica, la rotta adriatica o la navigazione del Mediterraneo per giungere in Europa, nonché di modelli culturali in cui è in prevalenza l'uomo a migrare, in caso di estrema povertà, sin dall'età preadolescenziale (la percentuale di presenza femminile è aumentata solo dall'inizio del 2022, con l'arrivo delle minori ucraine).

Per quanto riguarda le provenienze, i dati ufficiali indicano che le presenze più elevate sono quelle provenienti da Egitto (5.145 minori – 25,1%) e Ucraina (4.620 – 22,5%), che includono quasi la metà dei MSNA presenti in Italia. Questi sono seguiti poi da Tunisia (1.750) e Albania (1.182).

I MSNA in Italia sono inoltre, in larga parte, vicini alla maggiore età: il 44,4% del totale ha 17 anni e il 24,8% ha 16 anni. Il fattore età è particolarmente cruciale all'arrivo in Italia: ad eccezione di un gruppo ridotto, la maggioranza di MSNA si trova ad arrivare e avviare un percorso di inserimento tra i 16 e i 17 anni, con un breve lasso di tempo a disposizione per impostare un percorso di inclusione scolastica, formativa e lavorativa. Entro i termini della durata del periodo di tutela per i minori inseriti nei vari progetti di accoglienza e integrazione, è necessario affrontare quindi il passaggio all'autonomia in modo compiuto attraverso l'apprendimento della lingua italiana, l'assolvimento dell'obbligo scolastico/formativo e, infine, l'avvio al lavoro.

Anche se parliamo di numeri piccoli in confronto al totale degli studenti con background migratorio presenti in Italia, i MSNA rappresentano un caso emblematico per indagare gli svantaggi legati alla partecipazione al sistema di istruzione e formazione da parte di gruppi socialmente svantaggiati.

Si tratta infatti di una popolazione di minori fra i più vulnerabili nell'attuale contesto italiano (e non solo), per la copresenza di molteplici ostacoli all'integrazione nel sistema educativo, come ad esempio: la mancanza di una famiglia e delle relative risorse relazionali, economiche e culturali; una barriera linguistica e culturale importante; la prossimità temporale a un evento spesso traumatico, quale la migrazione, per di più da paesi a basso reddito; e la precarietà delle tutele legali derivanti dalla vicinanza al compimento della maggiore età. I MSNA appartengono quindi a una sorta di "sottoclasse internazionale di minori migranti/quasi adulti" e peggiora la percezione sociale nei loro confronti il fatto di essere principalmente maschi. Infatti, nel dibattito pubblico finiscono spesso per essere considerati un gruppo da controllare (in quanto migranti, clandestini e a rischio di devianza, ecc.) e non come un gruppo da proteggere (composto da minori a rischio, vittime delle dinamiche migratorie, con esperienze di vita segnate da disuguaglianze globali).

Nello studio conoscitivo sui MSNA e l'accesso all'istruzione condotto da Fondazione ISMU ETS, tra le informazioni raccolte nella survey per le strutture di accoglienza, vi era la partecipazione del minore

ad attività scolastiche e formative. La raccolta ha mostrato che **siamo ancora lontani da un'integrazione massiva dei MSNA nel sistema scolastico italiano, dal momento che questa condizione riguarda solo un minore su cinque (21%)**; anche considerando i CPIA, la situazione resta lontana dal coinvolgere gran parte dei minori, dal momento che solo il 18% è in questa condizione. Giocano invece un ruolo chiave i corsi di italiano dedicati (52%), che rappresentano certo una premessa ad altre forme di integrazione, ma, stante la situazione, paiono configurarsi più come un canale para-scolastico alternativo. Non trascurabile (9%) è infine la quota di MSNA che non sono coinvolti in alcuna tra le attività educativo-formative.

Quel che intendiamo far notare, in sintesi, è che l'integrazione scolastica dei MSNA, seppur formalmente prevista dal nostro sistema di istruzione, è lontana dal compiersi per moltissimi minori. I CPIA suppliscono in parte a questo stato di cose, compensando la mancanza di accesso all'istruzione ordinaria. Sono però i corsi di lingua italiana dedicati, un mare magnum caratterizzato da estrema eterogeneità di provenienze ed esclusivamente riservati a stranieri, a fare la parte principale per l'accesso dei MSNA a qualche forma di educazione.

A fronte del fatto che a tutti i minori presenti sul territorio italiano, indipendentemente dalla loro condizione giuridica, dovrebbe essere garantito l'accesso ai percorsi per l'assolvimento dell'obbligo scolastico e il diritto-dovere di istruzione e formazione fino al diciottesimo anno di età, restano forti difficoltà nel tradurre in pratiche gli orientamenti. Alcune criticità aprono dilemmi di non scontata soluzione nelle istituzioni scolastiche, che si trovano a compiere scelte non sempre in linea con quanto definito dalle norme. Nello specifico, si rileva un certo livello di discrezionalità nelle scelte compiute nell'accoglienza dei MSNA, concernenti a) aspetti amministrativi, b) aspetti didattici, c) aspetti socioeducativi.

#### **a) Aspetti amministrativi**

- **L'età del MSNA** è un fattore determinante per il complessivo progetto di integrazione e condiziona significativamente il percorso scolastico-formativo. Dal momento che la stragrande maggioranza dei minori si concentra nella fascia d'età tra i 16 e i 17 anni, si è spesso concordi nel ritenere come sbocco principale per i MSNA in Italia i CPIA. Lo studio segnala che gli anni più critici per l'inserimento sono i 14 o 15 anni: di fronte a minori che giungono a questa età, sia le scuole secondarie di primo grado sia i CPIA si trovano in difficoltà proprio per questioni anagrafiche. In generale, fino ai 14 anni si tenta l'inserimento scolastico ordinario, ma talvolta i minori rimangono in attesa del compimento dei 15 anni frequentando i corsi di alfabetizzazione linguistica. Molto raro è, invece, l'accesso alle secondarie di secondo grado e in percorsi di formazione professionale strutturata di 2 o 3 anni, ancora una volta per i pochi anni mancanti al compimento della maggiore età.
- Nonostante le norme sanciscano il diritto allo studio a prescindere dallo **status giuridico** e in assenza di documentazione necessaria all'ammissione, in un numero rilevante di casi l'iscrizione scolastica o formativa resta vincolata al possesso del permesso di soggiorno, a un titolo di studio conseguito all'estero e all'inserimento in una struttura d'accoglienza.
- Un ulteriore dilemma riguarda i casi in cui l'arrivo del minore si colloca ad **anno scolastico già avviato**. Se il minore arriva entro qualche mese dall'inizio dell'a.s., più facilmente è inserito in un percorso di istruzione e formazione ordinaria; se l'arrivo è seguente, si avvia più di frequente un corso di alfabetizzazione all'interno della struttura di accoglienza o presso CPIA, ritardando l'eventuale accesso all'istruzione ordinaria nel successivo anno scolastico, qualora l'età lo consenta.



### **b) Aspetti didattici**

- Spesso i percorsi formativi proposti non riescono ad essere calibrati sulle effettive capacità del minore o sui requisiti posseduti. Dal punto di vista didattico, cruciale è l'accertamento della carriera pregressa nel Paese d'origine e del livello di scolarizzazione raggiunto: i più piccoli e con un regolare iter scolastico sono coloro che hanno maggiori possibilità di essere inseriti nella scuola corrispondente all'età anagrafica, con supporti ad hoc sull'italiano L2, e di proseguire gli studi di livello superiore di secondo grado. Senza dubbio, la sfida è quella dell'offrire ai MSNA un **percorso "verticale"**, che vada dalla prima alfabetizzazione alla licenza media e, successivamente, si concluda col diploma di scuola secondaria di secondo grado, ma questo è quasi impossibile per chi arriva in Italia in procinto della maggiore età.

### **c) Aspetti socioeducativi**

- **L'instabilità della presenza nel territorio** e della permanenza nelle comunità di accoglienza, in particolare al Sud, rappresenta un fattore esogeno che mette a rischio la continuità didattica: alcuni CPIA fronteggiano tale difficoltà, mettendo in campo strategie differenziate ovvero, da un lato, tenendo presente la transitorietà che riguarda la maggioranza dei soggetti con attività modulari e ripetute, dall'altro, lasciando aperta la possibilità di una presa in carico più strutturata per chi è orientato a fermarsi nel tempo.
- Per i MSNA in transito in Italia, la fase di accesso al sistema scolastico è resa difficile da una **iniziale scarsa motivazione** ad aderire alle proposte formative, dovuta spesso a un progetto migratorio in cui il lavoro era stato messo al primo posto nella scala delle priorità prima di conoscere il nuovo contesto.
- Principale criticità socio-relazionale relativa all'accoglienza scolastica riguarda, infine, la distribuzione dei ragazzi nelle classi. **Gruppi classe disomogenee** per livello di competenze linguistiche rendono più complesso il percorso di apprendimento. In molti casi si è osservato come, inserendo diversi MSNA nella stessa sezione, ad esempio in alcuni CPIA, si rischiano di creare **sotto-gruppi** che tendono all'isolamento e alla scarsa socializzazione interculturale. Per ovviare al problema, nel periodo iniziale di inserimento dei ragazzi nelle aule, il corpo docente provvede a costruire classi eterogenee per età e provenienza. Si dovrebbero porre al centro dell'attenzione quindi i minori e il loro inserimento socio-relazionale, avendone cura e mediando il loro inserimento in classi eterogenee per appartenenza, omogenee per competenze e maturità, in cui si favorisca inclusione e socializzazione intergruppo.

Per un effettivo percorso di integrazione scolastico-formativa il minore straniero non accompagnato in Italia dovrebbe quindi essere supportato e informato dagli adulti di riferimento sull'istruzione obbligatoria e sulle altre opportunità formative e di integrazione in Italia; dovrebbe trovare facilmente istituzioni scolastico-formative specializzate nell'accoglienza e nell'integrazione e in grado di tenere conto delle sue specifiche caratteristiche, di tutelare e promuovere il suo diritto allo studio. Le scuole dovrebbero muoversi all'interno di reti territoriali composite, dovrebbero essere caratterizzate dalla presenza di dirigenti scolastici e insegnanti esperti nel campo dell'insegnamento dell'italiano L2 e nell'intercultura, da facilitatori linguistici e altri professionisti (psicologi, educatori, ecc.), si dovrebbero coordinare costantemente con gli operatori dell'accoglienza, dove necessario con il coinvolgimento di mediatori interculturali, e dovrebbero mostrarsi capaci di attivare in tempi rapidi un'offerta linguistico-formativa ampia, flessibile e altamente personalizzata. L'ascolto del minore, la valorizzazione delle sue risorse e competenze pregresse, la stesura di un piano educativo individualizzato adeguato, l'approccio interculturale come ispirazione nei contenuti e nei climi di classe, sono tutti elementi che – fra molti

altri – dovrebbero essere considerati per consentire un inserimento positivo del minore. Le istituzioni scolastico-formative si dovrebbero muovere inoltre, in collaborazione con enti del territorio, per l’offerta di progetti speciali in risposta ai bisogni di potenziamento linguistico del minore, proponendo esperienze pratiche per la qualificazione professionale e opportunità di incontro e socialità con coetanei italiani.

Per approfondire:

Bonini E. (a cura di) (2022), *Affrontare la dispersione scolastica in un contesto (post)pandemico. Rapporto dell’Osservatorio sulla dispersione scolastica del Comune di Milano*, Comune di Milano, Fondazione ISMU disponibile in <https://www.ismu.org/report-affrontare-la-dispersione-scolastica-in-un-contesto-post-pandemico/>

Colussi E. (a cura di) (2021), *La formazione interculturale dei docenti: professionalità, risorse e sfide globali*, Fondazione ISMU, disponibile in: <https://www.ismu.org/la-formazione-interculturale-dei-docenti-professionalita-risorse-e-sfide-globali>

Fondazione ISMU ETS, *Ventottesimo Rapporto sulle migrazioni 2022*, Franco Angeli, Milano

Pavesi N. (a cura di) (2020), *La scuola incontra i minori stranieri non accompagnati. Soggetti, compiti e diritti*, Fondazione ISMU, disponibile in <https://www.ismu.org/la-scuola-incontra-i-minori-stranieri-non-accompagnati/>

Santagati M., (2019), *Autobiografie di una generazione Su.Per. Il successo degli studenti di origine immigrata*, Milano, Vita e Pensiero, 2019, <https://www.vitaepensiero.it/scheda-ebook/mariagrazia-santagati/autobiografie-di-una-generazione-super-9788834340509-369573.html>.

Santagati M., Barzagli A. (2021), *Studio conoscitivo sui minori stranieri non accompagnati in Italia e l’accesso all’istruzione*, disponibile online in [https://www.ismu.org/wp-content/uploads/2021/11/Report-Studio-conoscitivo\\_sint\\_Miur-Msna.pdf](https://www.ismu.org/wp-content/uploads/2021/11/Report-Studio-conoscitivo_sint_Miur-Msna.pdf)

Santagati M. (2022) *La scuola*, in Fondazione ISMU ETS, *Ventottesimo Rapporto sulle migrazioni 2022*, Franco Angeli, Milano, pp. 119-134.

Santagati M., Barzagli A., (2022) *Studio conoscitivo sui MSNA nel sistema di istruzione e formazione*, Fondazione ISMU, disponibile in [https://www.ismu.org/wp-content/uploads/2022/12/2022-ISMUMSNA-Studio-conoscitivo\\_infografiche.pdf](https://www.ismu.org/wp-content/uploads/2022/12/2022-ISMUMSNA-Studio-conoscitivo_infografiche.pdf)

Santagati M., Colussi E. (a cura di) (2022), *Alunni con background migratorio. Alunni con background migratorio in Italia. Famiglia, scuola, società*. Rapporto nazionale, FAMI-Ministero dell’Istruzione, Fondazione ISMU, disponibile in <https://www.ismu.org/alunni-con-background-migratorio-in-italia-famiglia-scuola-societa/>

Santagati M., Colussi E. (a cura di) (2021), *Alunni con background migratorio. Generazioni competenti. Rapporto nazionale*, FAMI-Ministero dell’Istruzione, Fondazione ISMU, disponibile in: <https://www.ismu.org/alunni-con-background-migratorio-in-italia-generazioni-competenti>.

Santagati M., Colussi E. (a cura di) (2020), *Alunni con background migratorio. Le opportunità oltre gli ostacoli. Rapporto nazionale*, FAMI-Ministero dell’Istruzione, Fondazione ISMU, disponibile in: <https://www.ismu.org/alunni-con-background-migratorio-in-italia-le-opportunita-oltre-gli-ostacoli/>



Santagati M., Colussi E. (a cura di) (2019), *Alunni con background migratorio. Emergenze e traguardi. Rapporto nazionale*, FAMI-Ministero dell'Istruzione, Fondazione ISMU, disponibile in: <https://www.ismu.org/alunni-con-background-migratorio-in-italia-emergenze-e-traguardi/>

Zanzottera C., Antonio Cuciniello A., D'Annunzio B. (2021), *Plurilinguismo nella scuola che (s)cambia. Esperienze e pratiche didattiche per l'educazione linguistica*, Fondazione ISMU, disponibile in <https://www.ismu.org/plurilinguismo-nella-scuola-che-scambia/>