



Ambiente Società Territorio

Geografia nelle Scuole



RIVISTA DELL'ASSOCIAZIONE
ITALIANA INSEGNANTI DI GEOGRAFIA

La *Carta della Italia meridionale avanti il dominio de' Romani* è tratta dall'Atlante corografico del Regno delle Due Sicilie di Gabriello De Sanctis (Napoli, 1856). L'Atlante, acquistato nel 1951 da Carmelo Colamonico per l'Istituto di Geografia dell'Università di Napoli "Federico II", comprende una serie di tavole che riportano la divisione amministrativa, giudiziaria e diocesana del Regno, così come le principali strade rotabili. La carta qui riportata si caratterizza per la ricca toponomastica in latino dei principali elementi insediativi e naturali del Regno: *Neapolis*, *Stabiae*, *Cales*, *Sinus Tarentinus*, *Garganum Promontorium*, solo per citarne alcuni. Arricchiscono il patrimonio informativo della carta i confini del Regno delle Due Sicilie (in arancio) e i confini di regioni o di popoli (in rosa), come indicato nella stessa "spiegazione de' segni convenzionali"

Direttore responsabile Sandra Leonardi
Direzione e redazione presso il
Dipartimento di Lettere e Culture moderne
Sapienza Università di Roma, P.le A. Moro, 5 - 00185 Roma
Presidente Riccardo Morri (Sapienza - Univ. Roma)
presidente@aiig.it
Consiglio nazionale www.aiig.it/associazione_consiglio.html
Sede legale presso Società Geografica Italiana,
via della Navicella 12 - 00184 Roma
Recapito presso il Presidente: Dipartimento di Lettere e Culture moderne,
Facoltà di Lettere e Filosofia, Sapienza - Univ. Roma, P.le Moro 5, 00185
Roma - tel. 06.4991.3912 presidente@aiig.it
Vicepresidenti Dino Gavinelli dino.gavinelli@unimi.it,
Giovanni Mariani giovanni.mariani59@virgilio.it
Segretario Alessio Consoli aleconso@yahoo.com
Tesoriere Sandra Leonardi tesoreria@aiig.it
Ufficio Sociale Valentina Albanese, Monica De Filpo, Epifania Grippo,
Davide Pavia, Giacomo Pettenati, Giacomo Zanolin - ufficiosociale@aiig.it
Ufficio stampa Andrea Curti andrea.kur@libero.it
Presidente onorario Gino De Vecchis
Soci d'onore Lucia Arena, Gianfranco Battisti, Carlo Brusa, Luisa Centini
Valussi, Augusta V. Cerutti, Sandra Cigni Perugini, Michele Corrado,
Giuseppe Dematteis, Barbara Floridia, Maria Fiori, Carmelo Formica,
Giuseppe Garibaldi, Silvia Grandi, Hartwig Haubrich, Carla Lanza, Luciana
Mocco, Cristina Morra, Giuseppe Naglieri, Alfredina Papurello, Daniela
Pasquinelli d'Allegria, Peris Persi, Agnese Petrelli, Bruno Ratti, Alessandro
Schiavi, Giuseppe A. Staluppi, Angela Tassone, Anna Paola Tassone, Maria
Teresa Taviano.
Sito: www.aiig.it responsabile Giovanni Donadelli comunicazione@aiig.it
Quota associativa all'AIIG (con diritto alla rivista):
€ 35 (soci juniores € 15) da versarsi presso le singole sezioni agli indirizzi
riportati sul sito www.aiig.it/dove-siamo. È pure possibile effettuare il
versamento sui conti correnti indicati per gli abbonamenti.
Proposte di collaborazione e scambio al direttore ast@aiig.it. Gli
autori sono garanti dell'originalità dei loro scritti e dell'esattezza dei
dati utilizzati. Le opinioni espresse dagli autori non rappresentano
necessariamente quelle della direzione della rivista.
Consulenti scientifici John A. Agnew (UCLA, Los Angeles),
José Vicente Boira Maiques (Università di Valencia),
Emmanuelle Boulineau, (École Normale Supérieure de Lyon),
Carlo Brusa (Università del Piemonte Orientale),
Philippe Duhamel (Université d'Angers), Goro Komatsu
(PERC - Planetary Exploration Research Center, Japan),
Cosimo Palagiano (Accademia Nazionale dei Lincei),
Thomas J. Puleo (Arizona State University),
Joseph P. Stolman (Western Michigan University)
Comitato di Redazione
Davide Papotti (Università) davide.papotti@unipr.it
Paola Pepe (Sc. sec. II grado) apeoapple@gmail.com
Giuseppe Naglieri (Sc. sec. I grado) g_naglieri@libero.it
Daniela Pasquinelli d'Allegria (Sc. Primaria e dell'Infanzia)
dpasquinelli@alice.it
Per informazioni (abbonamenti, acquisti da librerie ecc.),
per evitare ritardi (nuovi abbonati) o per segnalare il mancato
ricevimento di un numero della rivista entro un mese dall'arrivo del
numero successivo: rivolgersi al numero 348.1822246 o scrivere a rita@pubblycom.it. Per comunicare gli estremi del versamento della quota
sociale: Alessio Consoli segreteria@aiig.it oppure scrivere a Recapito
AIIG c/o Dipartimento di Lettere e Culture moderne, Facoltà di
Lettere e Filosofia, Sapienza - Univ. Roma, p.le Moro 5, 00185 Roma.
Abbonamenti, per i non soci, € 50 (estero € 60) da versare sul C/C intestato
all'Associazione Italiana Insegnanti di Geografia
(C.F.: 80030440327), presso Unicredit, Roma, (Università La Sapienza -
30660) IBAN: IT08T0200805227000400323564
Bonus Carta del docente, utilizzando il codice del buono creato
attraverso la piattaforma Carta del Docente come mostrato in questo
video tutorial o seguendo le istruzioni che potete trovare su www.aiig.it/aderisci/
Editore Associazione Italiana Insegnanti di Geografia presso
la Società Geografica Italiana, Via della Navicella 12 - 00184 Roma
L'editore rimane a disposizione degli aventi diritto.
Realizzazione grafica e impaginazione
Samuele Giatti - Publycom s.a.s.
Stampato in Italia
La riproduzione di parti della rivista è ammessa per uso didattico purché
se ne citi la fonte. ISSN 1824-114X
L'AIIG assicura la massima riservatezza sulla gestione dei dati d'archivio
dei soci e degli abbonati, ai sensi della legge 675/1996 sulla tutela
dei dati personali. Tuttavia, qualora non si gradisse che i propri dati
vengano comunque resi noti, si prega di comunicarlo per iscritto alla
redazione della rivista. Copyright © 2004 by AIIG. Tutti i diritti riservati.
Chiuso in redazione il 29/09/2022.

- 2 Ciao Antonella, di **Riccardo Morri**
- 3 Ricordo di Antonella Primi, presidente della sezione Liguria
(2018-22), di **Lorenzo Brocada, Enrico Priarone, Renata Allegri**
- 4 Omaggio a Luca Serianni, di **Gino de Vecchis**

Contributi

- 6 "Dal mare verrà ogni bene" mito e identità a Creta, di **Peris Persi**
- II Gli alunni con cittadinanza non italiana e le verifiche sugli
apprendimenti, di **Giovanna Filosa**
- 16 'Solar' e il rapporto uomo-ambiente: una lezione sempre più
attuale sul surriscaldamento globale, di **Cristina Vallaro**
- 20 Adattamento ai cambiamenti climatici: ruolo delle istituzioni
politiche e percezione sociale. Un'indagine in tre comuni della
provincia di Reggio Emilia, di **Alice Vecchi**
- 25 Brevi note sul *Garden Tourism* tra storia e presente, di **Barbara
dell'Era**

Laboratorio didattico

- 29 L'utilizzo della metodologia CLIL nell'insegnamento della Geo-
grafia, di **Leonardo Evangelista**
- 32 "My Look, My Landscape - il mio paesaggio vissuto" Laborato-
rio di didattica e ricerca condivisa sul paesaggio quotidiano e
sul paesaggio degradato, di **Alessia De Nardi, Vittorio Martone,
Giuseppe Muti**
- 36 Unità di apprendimento interdisciplinare sugli enti del Terzo
Settore, di **Giovanna Spinelli**

Pictures of Travel

- 40 Ritorno a *Cuore di tenebra*: Viaggio nel nord Kivu del Congo, tra
guerra e sviluppo sostenibile, di **Alberto Corbino**

Eventi e note

- 44 Il viaggio globale di Magellano in chiave di geografia storica e
didattica, di **Alessandro Ricci**
- 45 "Mai più... a scuola senza la Geografia", di **Cristiano Tancredi,
Lorenzo Dolfi**
- 46 Il congresso UGI-IGU di Parigi 2022. Le temps de géographes.
Le congrès du centenaire, di **Daniele Mezzapelle, Andrea
Simone, Massimiliano Tabusi**

Recensioni e segnalazioni

GLI ALUNNI CON CITTADINANZA NON ITALIANA E LE VERIFICHE SUGLI APPRENDIMENTI

L'emergenza sanitaria, e la conseguente sperimentazione, frettolosa e spesso improvvisata, delle didattiche digitali, hanno acuito contraddizioni e criticità esistenti già da tempo nel sistema di istruzione italiano. Uno di questi divari riguarda le diverse performance nelle prove Invalsi degli studenti con cittadinanza non italiana di prima e di seconda generazione, rispetto agli alunni italiani. In particolare, soprattutto per le prime generazioni, le scarse competenze nella comprensione della lingua del paese ospitante si riverberano anche sugli apprendimenti delle altre materie curriculari, scatenando una sorta di "effetto San Matteo" che rischia di compromettere il percorso scolastico di tali alunni. Pertanto, gli studenti con background migratorio risultano più esposti sia alla dispersione esplicita che a quella implicita, rimanendo spesso esclusi sia dalla didattica tradizionale che da quella alternativa alla presenza.

Il presente contributo si propone di esaminare in maniera descrittiva i risultati degli studenti immigrati alle prove standardizzate Invalsi di italiano, matematica e inglese, nei cinque gradi in cui esse si articolano, al fine di trarne indicazioni operative per gli insegnanti che si trovano a interagire con questo particolare target studentesco.

STUDENTS WITH NON-ITALIAN CITIZENSHIP AND THE INVALSI TESTS

The pandemic emergency, and the consequent, hasty and often improvised experimentation of digital education, have sharpened contradictions and criticalities that have already existed for some time in the Italian education system. One of these differences concerns the different performances in the Invalsi tests of students with non-Italian citizenship of the first and second generation, compared to Italian students.

In particular, especially for the first generations, the poor skills in understanding the language of the host country also reverberate on the learning of other curricular subjects, triggering a sort of "St. Matthew effect" which risks compromising the schooling of these pupils. Therefore, students with a migratory background are more exposed to both explicit and implicit dispersion, often remaining excluded from both traditional and alternative teaching methods.

This paper aims to describe in a descriptive way the results of immigrant students in the Invalsi standardized tests of Italian, mathematics and English, in the five degrees in which they are divided, in order to draw operational indications for teachers who interact with this particular student target.

I ragazzi con background migratorio nella scuola italiana

I bambini e i giovani con background migratorio rappresentano ormai una presenza costante nel nostro sistema scolastico. Fin dall'anno scolastico 1983/1984 (il primo anno a partire dal quale sono disponibili dati statistici attendibili) si è sempre riscontrato una crescita complessiva, con un picco di aumento nel 2007/2008, una stasi nel 2015/2016 e una successiva ripresa fino al 2019/2020. Nell'anno scolastico 2020/2021 (ultimo dato a nostra disposizione) si è registrata per la prima volta una riduzione del numero di studenti con cittadinanza non italiana presenti nelle scuole nazionali (Ministero dell'Istruzione, 2022). Complessivamente gli studenti di origine migratoria ammontano a 865.388, con un calo di oltre 11 mila unità rispetto all'anno precedente (-1,3%).

Tali studenti meritano una particolare attenzione da parte del nostro sistema scolastico e formativo. Se è vero che l'apprendimento, come l'inclusione, è un processo che coinvolge tutti e dura tutta la vita, dall'infanzia alla vecchiaia, a maggior ragione l'integrazione, scolastica e sociale, degli alunni migranti andrebbe inquadrata in una prospettiva li-

felong e lifelong. Le lacune che si accumulano già in tenera età, nel percorso di apprendimento della lingua del paese ospitante, possono ripercuotersi sui successivi cicli dell'istruzione, fino a portarli a mancare l'aggancio con il sistema della formazione e dell'inserimento lavorativo in età adulta. Inoltre, una mancata acquisizione o riacquisizione delle competenze digitali di base (data anche la loro rapida obsolescenza), mette a rischio la loro futura permanenza nel sistema scolastico-formativo come in quello produttivo. Durante il lockdown (Santagati e Barabanti, 2020), il digital divide delle loro famiglie di origine ha reso più difficoltosi l'accesso e la partecipazione alla didattica a distanza (DAD) dei ragazzi di origine straniera (Istat, 2021), così come le eventuali lacune linguistiche e culturali dei loro genitori si ripercuotono sul loro rendimento scolastico anche in presenza (Istat, 2020). Nonostante la *European Child Guarantee*¹ raccomandi agli Stati membri di garantire ai minori bisognosi l'accesso effettivo e gratuito all'istruzione e alle attività scolastiche (art. 4), con particolare attenzione a quelli provenienti da un contesto migratorio (art. 5 comma d), resta ancora molto da fare affinché questo accesso si traduca in un'integrazione effettiva in tali contesti (Di Padova et al., 2021). Anche in Italia il sistema di istruzione e formazione ha adottato un modello

* L'autrice, PhD in Psicologia dell'interazione, della comunicazione e della socializzazione, svolge attività di ricerca in qualità di tecnologa nella Struttura Economia civile e processi migratori di INAPP. Questo lavoro è stato realizzato nell'ambito di un Accordo di programma sottoscritto con il Ministero del Lavoro e delle politiche sociali - DG Immigrazione.

1 Raccomandazione del Consiglio (UE) n. 1004 del 14/06/2021.

- 2 www.oecd.org/pisa/.
- 3 Nelle definizioni operative delle prove Invalsi vengono considerati come nativi gli alunni nati in Italia o all'estero con almeno un genitore nato in Italia; gli stranieri di prima generazione sono gli alunni nati all'estero con entrambi i genitori nati all'estero, mentre gli stranieri di seconda generazione sono gli alunni nati in Italia con entrambi i genitori nati all'estero.
- 4 Dati liberamente consultabili ai seguenti url:



educativo inclusivo e interculturale (Miur, 2022). E infatti non mancano esperienze di successo scolastico dei giovani appartenenti a minoranze linguistiche-culturali (Santagati e Colussi, 2021). Tre sembrerebbero essere le caratteristiche principali dei contesti scolastici facilitanti (Santagati, 2021):

- l'attenzione alla diversità in una scuola che accoglie e include in classi miste studenti di diversa origine e provenienza;
 - la possibilità di colmare situazioni di povertà con una scuola pubblica e gratuita che sostiene economicamente la fruizione del diritto allo studio dei più svantaggiati;
 - la visione di una scuola equa in cui tutti possono godere di opportunità e in cui essere riconosciuti e valorizzati, oltre che per i risultati raggiunti, anche per la capacità e l'impegno.
- Tali caratteristiche andrebbero messe a sistema, per limitare i rischi di dispersione implicita ed esplicita e superare i divari nelle competenze in lettura tra migranti e autoctoni evidenziati sia nelle prove Ocse-Pisa (Chiarco, 2022)², che nelle prove Invalsi. Già prima del Covid, per Falzetti e Sacco (2020) il nostro sistema scolastico risultava ancora «lontano dall'obiettivo di equità, ovvero quello di assicurare a tutti gli studenti, a prescindere dalla loro provenienza e dal background socio-economico e culturale, le stesse possibilità in termini di quantità e qualità dell'istruzione» (p. 33). Tali divari si sono ulteriormente acuiti a seguito della pandemia.

Le prove Invalsi alla prova del Covid

Negli ultimi anni, i mass media hanno dato ampia risonanza agli esiti delle varie prove Invalsi. Già nell'ultima rilevazione utile prima del Covid, erano state riscontrate pesanti differenze, sia per livello ESCS (Status Socio-Economico-Culturale), sia a livello territoriale, sia in base alla cittadinanza (Invalsi, 2019). Dunque, la DAD prima, la didat-

tica digitale integrata (DDI) poi, si sono andate a innestare in un trend di progressiva accentuazione di un gap preesistente, aggiungendo il digital divide come ulteriore fattore di disuguaglianza nelle possibilità di accesso agli apprendimenti. Attribuire esclusivamente al Covid la responsabilità del learning loss riscontrato nelle ultime due annualità delle prove Invalsi è dunque fuorviante: innanzitutto perché rischia di far passare in secondo piano gli insuccessi dell'istruzione in presenza precedenti alla pandemia; in secondo luogo perché si rischia di non valorizzare alcune pratiche promettenti che pure sono state attuate durante il lockdown; in terzo luogo perché occorrerebbe discriminare, in termini di risultati di apprendimento, gli effetti della DDI "virtuosa" da quelli della DDI inefficace o peggio dell'assenza di didattica. Pertanto, la DDI è stata calata in un contesto in cui le differenze tra nativi e stranieri erano già ben presenti, e hanno fatto da moltiplicatore agli effetti negativi della pandemia. Del resto, diversi studi hanno evidenziato disuguaglianze negli apprendimenti a distanza, derivanti ad esempio dalla diversa possibilità di accesso a una connessione internet, a una postazione o dalla diversa competenza digitale degli insegnanti delle materie principali (Argentin et al., 2021). Se, nel 2021 (Invalsi, 2021), titoli di giornale a volte piuttosto superficiali lasciavano intravedere un rapporto causa-effetto tra la DAD e l'impreparazione di tanti, troppi studenti delle superiori, i risultati delle ultime prove standardizzate (Invalsi, 2022) restituiscono un quadro piuttosto complesso della scuola italiana e dei suoi persistenti divari. Le prove censuarie Invalsi 2022 hanno coinvolto oltre il 90% degli allievi dei cinque gradi in cui si articolano: II primaria, V primaria (prove somministrate in forma cartacea, o PBT, paper based test), III secondaria di I grado, II secondaria di II grado, V secondaria di II grado (prove CBT, com-

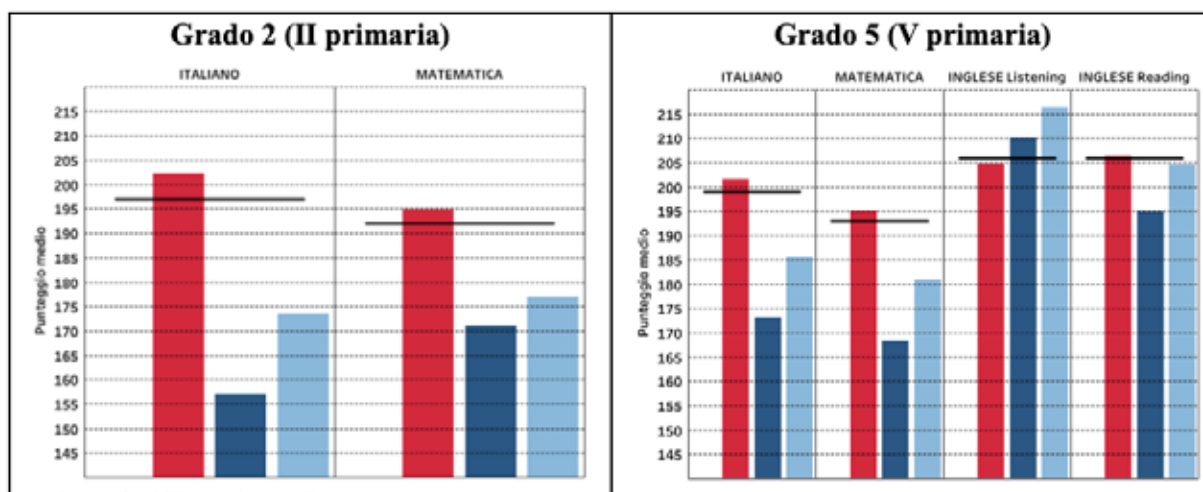


Fig. 1a - I risultati di nativi e stranieri (rilevazione 2022)
Fonte: Invalsi - Rilevazione nazionale degli apprendimenti 2022

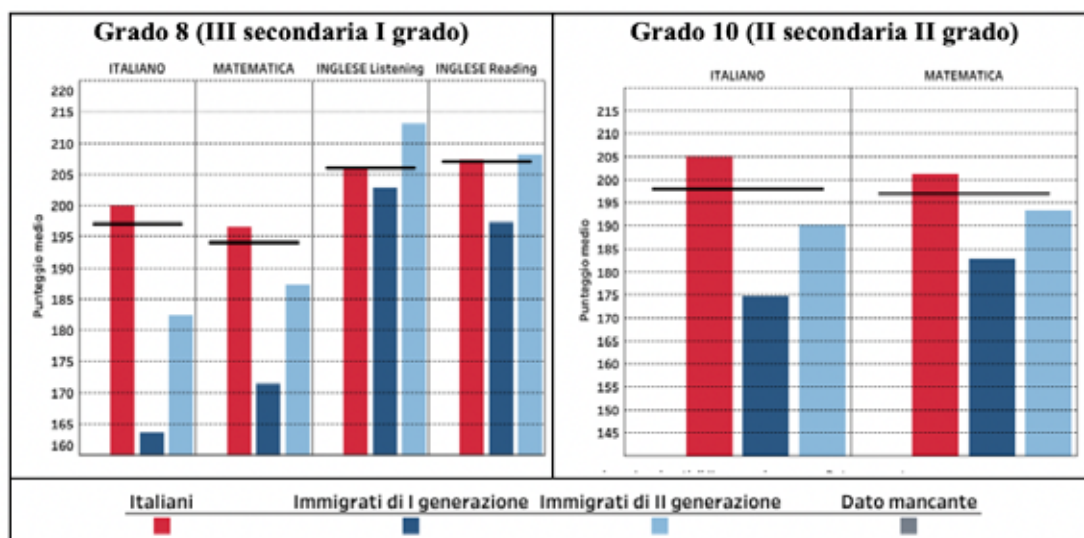


Fig. 1b - I risultati di nativi e stranieri (rilevazione 2022)
Fonte: Invalsi - Rilevazione nazionale degli apprendimenti 2022

puter based test). Si tratta di dati di straordinaria ricchezza, ma qui ci si soffermerà in particolare sulle differenze in base all'origine dei risultati di nativi e stranieri³, rimandando al portale Invalsi Open per ulteriori approfondimenti⁴. Anche quest'anno si riconferma il pattern di forte svantaggio degli studenti con background migratorio (Figure 1a e 1b), evidenziato anche dalle rilevazioni precedenti. La differenza rispetto agli autoctoni, specie per gli immigrati di prima generazione, è evidente in tutti e cinque i gradi, sia in italiano che in matematica: evidentemente le lacune nell'apprendimento dell'italiano, che per loro è una vera e propria "lingua straniera", si ripercuotono negativamente anche nell'apprendimento della matematica e presumibilmente di tutte le altre materie curriculari. Si tratta del ben noto effetto "San Matteo"⁵: le difficoltà nell'apprendere la lettura (nella lingua del paese ospitante) entro i primi anni di istruzione scolastica comportano, di solito, problemi durante tutta la vita nell'acquisizione di ulteriori capacità (ad esempio quelle digitali), mentre i bambini che apprendono presto le abilità connesse alla lettura sono di solito avvantaggiati nell'acquisire in futuro ulteriori abilità. Più in generale, l'acquisizione della lingua madre o del paese ospitante è propedeutica all'acquisizione di quasi tutte le abilità scolastiche. Probabilmente, dunque, in questo caso la DDI non ha fatto altro che acuire divari già esistenti e ben noti agli esperti del settore⁶. Divari accentuati dal digital divide delle famiglie di origine e dalla loro inadeguatezza nel sopperire all'assenza dell'insegnante madrelingua (Papavero e Menonna, 2021). Il background migratorio rende dunque più evidente l'effetto San Matteo: differenze iniziali nelle competenze linguistiche nella lingua del paese ospitante (italiano) si ripercuotono progressivamente sia sulle altre materie curriculari che sui successivi cicli di istruzione. Dalla quinta elementare in poi, però, si comincia a osservare l'interessante fenomeno della compe-

tenza linguistica in Inglese listening, qui addirittura superiore a quella dei nativi, soprattutto negli alunni immigrati di seconda generazione. Salendo di grado (terza media) si fanno più drammatici i divari, specie per quanto riguarda l'italiano e gli immigrati di prima generazione: evidentemente il divario linguistico, rispetto ad una lingua che evidentemente non è la lingua madre di questi alunni, diventa la principale barriera all'integrazione scolastica di questi ragazzi. Da sottolineare che gli studenti immigrati di prima generazione, esattamente come, ad esempio, gli alunni sordi segnanti⁷ figli di genitori entrambi sordi segnanti, in casa e in famiglia non possono vivere quel «bagno linguistico» che potrebbe aiutarli nell'apprendimento della lingua del paese ospitante. Ricordiamo che le prove Invalsi in italiano presuppongono un livello madrelingua, o C2, sia in ascolto che in lettura, mentre in inglese è sufficiente un livello scolastico o tutt'al più intermedio in uscita (B2). In altre parole, è come se uno studente italiano dovesse affrontare le prove Invalsi in un'altra lingua, invece che nella propria lingua madre. Risulta però sorprendente e per certi versi incoraggiante il dato relativo alla conoscenza dell'inglese da parte degli studenti di origine straniera, in lettura ma soprattutto in ascolto, dato confermato anche nel grado 13, di "uscita" dal percorso scolastico (quinto anno delle superiori). Bisogna inoltre rimarcare che si tratta nella stragrande maggioranza di alunni provenienti da paesi non anglofoni. Infatti, sempre secondo l'anagrafe nazionale degli studenti (Ministero dell'Istruzione, op. cit.), le cittadinanze più rappresentate sono la Romania (17,8%), l'Albania (13,5%), il Marocco (12,6%), la Repubblica Popolare Cinese (5,9%), l'Egitto (3,6%) e l'India (3,4%); le altre cittadinanze rappresentate, quasi duecento, si collocano tutte sotto il 3%. Nel secondo anno della scuola superiore il divario rispetto alla popolazione scolastica autoctona, specie per quanto riguarda la matematica, si fa

5 L'«effetto San Matteo», o *Matthew effect*, in sociologia (Merton, 1968), è quel fenomeno in base al quale, in diverse situazioni, le nuove risorse che si rendono disponibili vengono ripartite fra i partecipanti in proporzione a quanto hanno già, o in pratica «piove sul bagnato». Il nome deriva dal versetto del Vangelo di Matteo che recita: «Perché a chiunque ha sarà dato e sarà nell'abbondanza; ma a chi non ha sarà tolto anche quello che ha» (Matteo 25, 29). Il primo a declinare tale effetto nel campo degli apprendimenti è stato lo psicologo canadese Keith Stanovich (2000).

6 Cfr. Webinar La scuola inclusiva al tempo del COVID. Distanze, difficoltà e risposte nei contesti locali e multiculturali, 13 maggio 2021, www.ismu.org/inter-webinars-del-settore-educazione-anno-2021/

7 Esistono diverse simmetrie tra le difficoltà sperimentate nell'apprendimento della lingua italiana e della letto-scrittura, dai bambini sordi profondi non adeguatamente protesizzati, specie se figli a loro volta di genitori entrambi sordi, e i bambini immigrati di prima generazione (cfr. ad esempio Caselli et al., 2007).

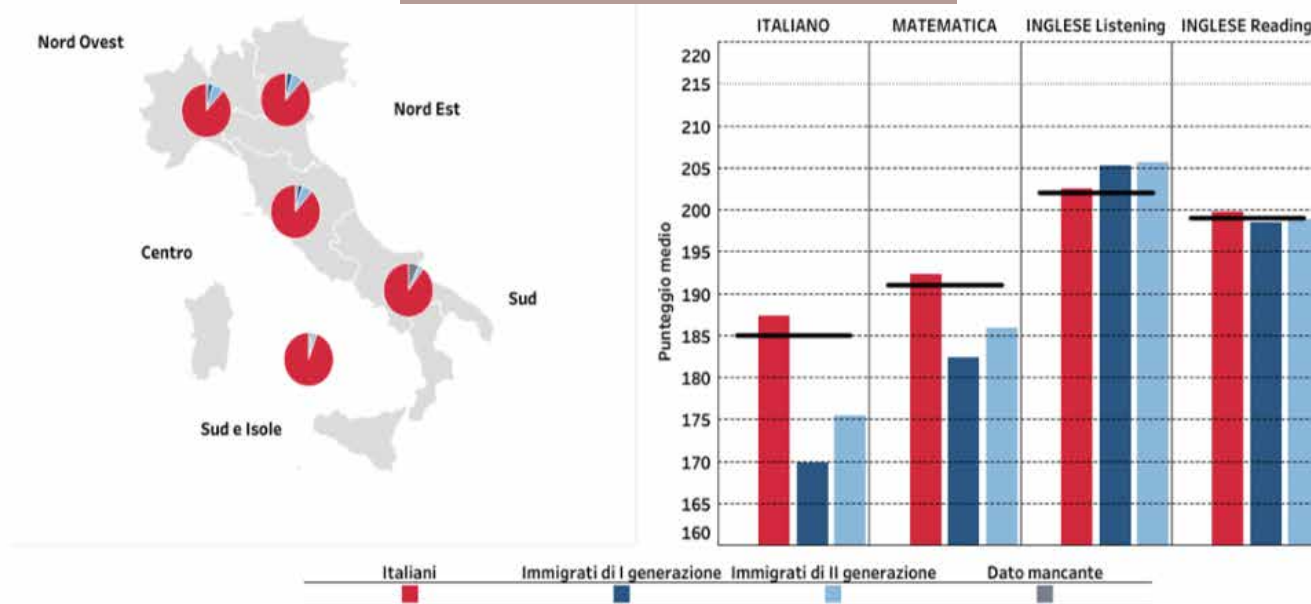


Fig. 2 - I risultati di nativi e stranieri in uscita (grado 13, V secondaria II grado, rilevazione 2022)

8 La scuola “A. Magarotto” è un istituto statale di istruzione specializzata per alunni sordi (Isiss). Le didattiche e le modalità di adattamento delle prove Invalsi agli alunni sordi sono spiegate dettagliatamente nel Rapporto di autovalutazione (Rav), reperibile all’Url:



meno drammatico, probabilmente per un effetto di autoselezione: gli stranieri che hanno sperimentato maggiori difficoltà scolastiche nei primi due cicli difficilmente intraprendono un terzo. Invalsi mette a disposizione anche i dati disaggregati per tipo di scuola, che qui non vengono riportati per motivi di spazio. In ogni caso, Aktaş et al. (2022) hanno rimarcato come gli studenti immigrati abbiano meno probabilità di scegliere scuole superiori impegnative rispetto ai loro coetanei italiani: gli alunni di origine straniera vengono indirizzati dai loro insegnanti più spesso verso scuole superiori professionali o tecniche piuttosto che verso percorsi accademici, specie nel caso delle studentesse. Gli autori pertanto suggeriscono interventi volti a ridurre le discriminazioni basate sugli stereotipi impliciti degli insegnanti. Al grado 13 (figura 2), ovvero all’uscita del percorso scolastico superiore, il divario tra nativi e stranieri, specie in italiano, rimane senz’altro drammatico, ma è interessante notare come gli studenti immigrati riescano a conseguire un livello B2 in inglese letto e ascoltato al pari, se non in misura addirittura superiore, dei coetanei nativi. Probabilmente, il risultato medio incoraggiante riscontrato alle ultime prove Invalsi (op. cit.) sulla riduzione dei divari in inglese dipende anche da questo apporto da parte delle nuove generazioni immigrate. In ogni caso si tratta di un dato su cui riflettere e di una competenza su cui fare leva per facilitare gli apprendimenti degli alunni stranieri anche nelle altre materie curriculari. In tal senso le didattiche inclusive, già sperimentate con risultati incoraggianti, sia in presenza che a distanza, con gli alunni sordi segnanti (Filosa e Parente, 2020) possono rappresentare una buona base per progettare percorsi scolastici inclusivi anche per gli studenti con background migratorio.

Una didattica inclusiva per gli studenti di origine straniera

Gli studenti sordi sono accompagnati, sin dalla primaria, da assistenti alla comunicazione che labializzano e traducono in segni le lezioni degli insegnanti (Caselli et al., op. cit.). Nel loro caso, viene privilegiata una didattica di tipo visuale, che associa l’immagine al concetto e alla parola scritta (Filosa e Parente, op. cit.). Perché non utilizzare questo tipo di facilitazioni all’apprendimento anche per gli studenti di origine straniera? Se è vero che l’integrazione è un processo bidirezionale, i bambini stranieri non possono essere lasciati soli di fronte all’arduo compito di apprendere fluentemente la lingua del paese ospitante anche in lettura. La lingua del paese di origine, o anche la lingua inglese nel caso che la loro competenza linguistica in inglese sia superiore a quella in italiano, possono essere utilizzate come lingue “ponte” per l’apprendimento dell’italiano e di supporto per le altre materie curriculari, specie durante la primaria, per non accumulare ritardi negli apprendimenti rispetto ai loro coetanei madrelingua. Anche le prove Invalsi e le prove d’esame potrebbero essere tradotte o affrontate con l’ausilio di un interprete o di un mediatore culturale. Così come Invalsi prevede prove differenziate di matematica per chi frequenta il liceo scientifico rispetto a chi frequenta altre scuole, così potrebbero essere previste prove standardizzate adatte per gli studenti non madrelingua. L’Istituto Magarotto, ad esempio, traduce in Lis (lingua italiana dei segni) le prove Invalsi per gli studenti sordi segnanti⁸. La DDI, complementare alla didattica in presenza, può essere di supporto alla didattica inclusiva, se non si traduce in un mero riversamento on line della classica lezione frontale, e se viene interpretata come

un'occasione per un radicale ripensamento delle modalità tradizionali, istruzioniste e trasmissive, di organizzazione della didattica. Del resto, anche l'Ocse (Schleicher, 2022) sostiene che i sistemi educativi devono e possono far tesoro delle esperienze digitali acquisite durante la pandemia per sviluppare un apprendimento più equo e inclusivo. Una didattica innovativa, multimediale, interattiva, inclusiva ma non assimilativa è infatti fondamentale per la qualità dell'istruzione per gli studenti stranieri, sia a distanza che in presenza. Una progettazione didattica di qualità non può non tener conto dei meccanismi fondamentali dell'apprendimento e delle specificità/peculiarità del singolo discente. La personalizzazione della didattica, obiettivo primario della scuola dell'autonomia, se è necessaria per gli studenti autoctoni, diventa pressoché indispensabile per quelli con background migratorio, che entrano nelle scuole italiane con un loro unico, peculiare bagaglio linguistico, culturale, di esperienze e di motivazioni, da apprezzare e valorizzare. In tal senso, l'insegnamento della geografia si presta particolarmente sia a una didattica di tipo visuale, o per immagini, sia alla valorizzazione delle conoscenze degli alunni provenienti dai più disparati contesti etnici, sociali e culturali, nel rispetto delle reciproche differenze. Del resto in rete non mancano numerose risorse digitali e visuali che, opportunamente adattate e contestualizzate, possono arricchire l'insegnamento della geografia come di qualsiasi altra materia curricolare, affiancando e superando il classico libro di testo: documentari, serious game, videotutorial, laboratori interattivi, mappe multimediali, raccolte di testimonianze ecc. Quale occasione migliore per un'educazione alla cittadinanza multietnica e multiculturale?

BIBLIOGRAFIA

AKTAŞ K., ARGENTIN G., BARBETTA G.P., COLOMBO L.V.A., BARBIERI G., High School Choices by Immigrant Students in Italy: Evidence from Administrative Data, *The B.E. Journal of Economic Analysis & Policy*, 22, 3, 2022, pp. 527-572, <https://doi.org/10.1515/bejeap-2021-0339>.
 ARGENTIN G., LE ROSE G., CAMPODIFIORIE., Bisogna essere in due per implementare la DAD – Studenti e insegnanti di fronte alle sfide poste da Covid 19, Webinar Invalsi, 2021, https://invalsi-serviziostatistico.cineca.it/documenti/ss/eventi_ss/Slide_Webinar_Argentin_27_01_21.pdf.
 CASELLI M.C., MARAGNA S., VOLTERRA V., *Linguaggio e sordità. Gestì, segni e parole nello sviluppo e nell'educazione*, Il Mulino, 2006.
 CHIURCO L., L'insuccesso scolastico dei giovani di origine straniera, *AST*, 1/2, 2022, pp. 13-18.
 DI PADOVA P., PIESCO A.R., MARUCCI M.,

PORCARELLI C., Dal Sistema di garanzia dell'infanzia ai Patti educativi di comunità, *Inapp Paper* n.31, Roma, INAPP, 2021.

FALZETTI P., SACCO C., Il divario (in)colmabile? Le differenze negli apprendimenti degli studenti fra Nord e Sud Italia, *Sinappsi*, X, n. 3, 2020, pp. 32-47.

FILOSAG., PARENTE M., DAD e inclusione. Uno studio di caso durante l'emergenza sanitaria da Covid-19, *Sinappsi*, X, n. 3, pp. 77-92, 2020.

INVALSI, Rapporto Invalsi, 2022.

INVALSI, Rilevazione nazionale degli apprendimenti 2021 - La Rilevazione dell'a.s. 2020-2021: i primi risultati, 2021.

INVALSI, Rapporto prove Invalsi, 2019.

ISTAT, Indagine sugli alunni delle scuole secondarie - primi dati, anno 2021, I ragazzi e la pandemia: vita quotidiana "a distanza, Istat Report, 2021.

ISTAT, Identità e percorsi di integrazione delle seconde generazioni in Italia, 2020.

MERTON R. K., "The Matthew Effect in Science", *Science*, (159)3810, 1968, pp. 56-63.

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE – Gestione patrimonio informativo e statistico, Gli alunni con cittadinanza non italiana A.S. 2020-2021, luglio 2022.

MIUR, Orientamenti interculturali - idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori, a cura dell'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale, 2022.

PAPAVERO G., MENONNA A., La didattica a distanza durante il primo lockdown - La pandemia COVID-19 tra la popolazione migrante e di origine straniera nelle province di Milano, Bergamo, Brescia e Cremona, Fact sheet, Fondazione Ismu, 2021.

SANTAGATI M., Writing Educational Success. The Strategies of Immigrant-Origin Students in Italian Secondary Schools, *Social Sciences*, 10:180, maggio 2021, www.mdpi.com/2076-0760/10/5/180.

SANTAGATI M., BARABANTI S., (Dis)connessi? Alunni, genitori e insegnanti di fronte all'emergenza Covid-19, *Media Education*, 2, 2020, pp. 109-125.

SANTAGATI M., COLUSSI E. (a cura di), Alunni con background migratorio in Italia. Generazioni competenti - Rapporto nazionale, Ismu, 2021.

SCHLEICHER, A., *Building on Covid-19's innovation Momentum for Digital, Inclusive Education, International Summit on the Teaching Profession*, Oecd Publishing, Paris, 2022.

STANOVICH K., *Progress in Understanding Reading. Scientific Foundations and New Frontiers*, New York, Guilford Press, 2000.

INAPP - Struttura Economia civile e processi migratori

Tra le risorse utili a supportare l'insegnamento:

Bicocca con le scuole:



De Agostini:



Fondazione Agnelli – Oltre le distanze:



Generazioni connesse – Ministero dell'Istruzione, Commissione europea, programma CEF (Connecting Europe Facility):



Ministero dell'Istruzione:



Progetto Idee per la Scuola:



Rai Scuola:



Save the children – Fuoriclasse in movimento



Solidarietà digitale:

