

Immigrazione e clima scolastico in Italia.

Come trasformare la scuola attraverso l'istituzionalizzazione del concetto di clima scolastico

DIDIER TAPSOBA¹

La scuola italiana, in questi ultimi anni, deve fronteggiare la presenza, in continuo aumento di studenti con background migratorio, ovvero studenti con cittadinanza non italiana (CNI) di prima e seconda generazione (MIM, 2024; Santagati, 2025). La popolazione scolastica italiana si colora sempre di più presentandosi come una realtà multietnica e multiculturale. La multiculturalità scolastica fa riferimento sia alla molteplicità di cittadinanze diverse rispetto a quella italiana nelle diverse realtà scolastiche, sia a una pluralità di modelli culturali di riferimento che si manifestano in stili di vita, orientamenti, comportamenti disomogenei nelle scuole (Besozzi, 2008). Una tale presenza, lungi da essere neutra, è un appello alla scuola a reinventarsi al quotidiano per creare un clima di qualità che impatta sulle relazioni, la percezione di sicurezza, l'inclusione, la partecipazione e il benessere, essenziali per orientare le pratiche didattiche, organizzative e le politiche pubbliche. È quindi imperativo conoscere non solo gli aspetti quantitativi del fenomeno migratorio ma soprattutto collegarli propriamente con quelli qualitativi, riguardanti soprattutto i processi di accoglienza e di integrazione degli studenti stranieri, dei supporti linguistici, della formazione dei docenti, dell'assetto organizzativo e della cultura della scuola.

1. Quadro descrittivo degli studenti con background migratorio

L'analisi dei dati relativi alla presenza degli studenti con background migratorio iscritti nelle scuole italiane dall'infanzia alle secondarie di secondo grado lascia intravedere che questi rappresentano una percentuale di incidenza di 11,21% del totale degli iscritti. È una percentuale non insignificante visto il suo incremento in questi ultimi anni. I dati disponibili fanno constatare che la presenza degli studenti

¹ Università Pontificia Salesiana di Roma.

con background migratorio nelle scuole italiane ha conosciuto quattro fasi (Santagati, 2025). Una *fase di avvio* fino all'a.s. 1997/98 con una percentuale di incidenza inferiore all'1%. La seconda fase detta fase di *incremento esponenziale* vede la popolazione di studenti con background migratorio passare, in circa 15 anni, dall'1% all'8,9% tra l'a.s. 1998/99 e l'a.s. 2012/13. La terza fase o *fase di stasi* tra l'a.s. 2013/14 e l'a.s. 2019/20 vede un rallentamento della percentuale di incidenza che passa dal 9% al 10,3%. La quarta fase o *fase oscillante*, tra l'a.s. 2020/21 e l'a.s. 2022/23, comincia con una percentuale simile all'anno precedente (non si registra una differenza tra i due anni) e passa dal 10,3% all'11,2%. Accanto a questo incremento della popolazione scolastica con background migratorio si assiste a un decremento della popolazione italiana nel suo complesso dovuto soprattutto al calo degli studenti con cittadinanza italiana. Si passa in 30 anni da una popolazione scolastica di più di 11 milioni nell'a.s. 1983/84 a un po' più di 8 milioni nell'a.s. 2022/23.

Tabella 1: Studenti con CNI nel sistema scolastico italiano

Anno scolastico	Popolazione scolastica	Totale studenti con CNI	Incidenza per 100 studenti
1983-84	11.084.000	6.104	0,06%
1984-85		6.468	0,06%
1997-98		70.657	0,81%
1998-99		85.522	1,09%
2012-13	8.943.353	786.775	8,80%
2013-14	8.920.228	803.053	9,00%
2014-15	8.885.802	814.208	9,16%
2015-16	8.826.893	814.851	9,23%
2016-17	8.741.828	826.091	9,45%
2017-18	8.664.367	841.719	9,71%
2018-19	8.579.879	857.729	10,00%
2019-20	8.484.115	876.801	10,33%
2020-21	8.363.291	865.388	10,35%
2021-22	8.261.011	872.360	10,56%
2022-23	8.158.138	914.860	11,21%

Fonte: Ministero dell'Istruzione e del Merito, 2023

Tra gli studenti con background migratorio, si può distinguere quelli di prima generazione e quelli di seconda generazione. Nell'a.s. 2022/23, quelli di seconda generazione rappresentavano il 65,4% degli studenti con CNI. Gli anni precedenti l'a.s. 2022/23 questa presenza ha subito un incremento raggiungendo la

percentuale di 67,5% nell'a.s. 2021/2022. Si assiste quindi nell'a.s. 2022/23 a una leggera inflessione degli studenti con CNI di seconda generazione.

Per l'a.s. 2022/23, la popolazione scolastica con background migratorio si ripartisce diversamente nei diversi ordini di scuole. Nella scuola dell'Infanzia sono iscritti 17,6% degli studenti mentre sono 36,1% nella scuola Primaria, 21,4% nella scuola secondaria di I grado e 24,9% nella scuola Secondaria di II grado (Tab.2, I). Questa ripartizione presuppone che la maggioranza degli studenti con CNI si situa nella fascia di età 6-11 anni. Si può però notare che tra gli studenti con CNI censiti nei vari ordini di scuola, i nati in Italia, che sono i più numerosi (65,4%) si ripartiscono così: 81% nella scuola dell'Infanzia, 69,1% nella scuola Primaria, 63,7% nella scuola Secondaria di I grado e 50,6% nella scuola secondaria di II grado (Tab. 2, II). La proporzionalità tra studenti di seconda generazione e di prima generazione nella scuola secondaria di II grado potrebbe essere legata ai percorsi irregolari dei primi o fornire indizi sull'età di arrivo in Italia di un bel gruppo per i secondi. Riguardo alla composizione per ordine di scuola, gli studenti con CNI iscritti nella scuola dell'Infanzia hanno una incidenza di 12,5% e mentre l'incidenza è di 13,3% nella scuola Primaria, 11,7% nella scuola Secondaria di I grado e 8,4% nella scuola Secondaria di II grado (Tab. 2, III). Un confronto con gli anni passati permette di osservare come l'aumento registrato nei vari ordini di scuola si sia diversificato con il tempo. La stragrande maggioranza degli studenti con CNI frequenta le scuole statali ossia il 90,6% contro il 9,4% iscritti nelle scuole non statali. Secondo la loro distribuzione per ordine di scuola gli iscritti con CNI nelle scuole statali rappresentano il 67,6% nella scuola dell'Infanzia, il 95,1% nella scuola Primaria, il 96% nella scuola secondaria di I grado e il 95,6% nella scuola secondaria di II grado (Tab. 2, IV). La più grande diffusione delle scuole statali sul territorio nazionale, la loro gratuità di accesso e la situazione economica svantaggiata potrebbero spiegare la discriminazione di scelta fatta dalle famiglie con CNI.

Tabella 2: Ripartizione degli studenti con CNI

	I	II	III	IV
	Studenti con CNI per ordine di scuola	Studenti con CNI nati in Italia per studenti con CNI	Studenti con CNI per ordine di scuola	Studenti con CNI nelle scuole statali per ordine di scuola
infanzia	17,6	81	12,5	67,6
primaria	36,1	69,1	13,3	95,1
I grado	21,4	63,7	11,7	96
II grado	24,9	50,6	8,4	95,6
totale	100	65,4	11,2	90,6

Fonte: Ministero dell'Istruzione e del Merito, 2023

A livello regionale, la ripartizione degli studenti con CNI non è del tutto omogenea. Infatti, si osserva una maggior concentrazione nelle regioni settentrionali (65,2%), seguite dalle regioni del Centro (23,3%) e infine del Mezzogiorno (11,5%). Se la Lombardia è la regione che conta il maggior numero di studenti italiani (25,3%), è anche quella che assorbe quelli con CNI (15,5%). La Valle d'Aosta è quella che ha meno studenti italiani (0,2%) e meno studenti con CNI (0,2%). A livello dell'incidenza regionale degli studenti con CNI sulla popolazione scolastica regionale, per ordine, le tre prime regioni sono l'Emilia-Romagna (18,4%), la Lombardia (17,1%) e la Liguria (15,8%), mentre le tre ultime sono la Puglia (3,7%), la Campania (3,6%) e la Sardegna (3%). Le province con più presenze di studenti con CNI sono rispettivamente Milano (9%), Roma (7,3%) e Torino mentre quelle con più incidenza degli studenti con CNI sulla popolazione scolastica sono Prato (28%), Piacenza (25,2%) e Parma (25,3%).

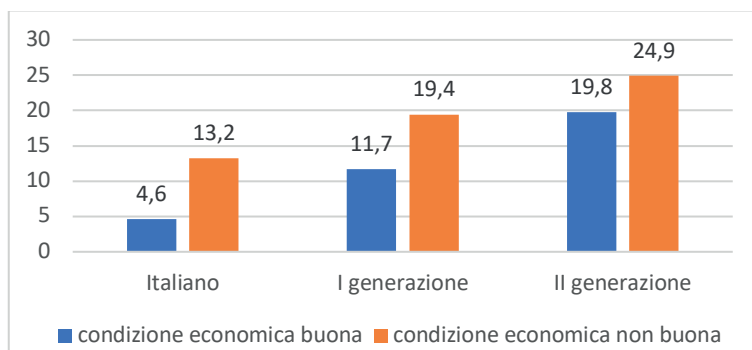
La realtà multietnica e multiculturale della popolazione scolastica italiana è percepibile quando si sposta lo sguardo sulla diversità delle provenienze degli studenti con CNI. Questi sono originari di circa 200 Paesi con il 44,42% dall'Europa, il 27,25% dall'Africa, il 20,27 dall'Asia, l'8,02% dall'America e il 0,03% dall'Oceania. I cinque Paesi più rappresentativi che costituiscono più della metà degli studenti con CNI (51,8%) sono in ordine la Romania (16,3%), l'Albania (13%), il Marocco (12,5%), la Cina (5,3%) e l'Ucraina (4,7%). Quattro di questi hanno la particolarità di avere più di 70% dei loro studenti che sono di seconda generazione, quindi nati in Italia. Gli studenti cinesi nati in Italia rappresentano così 89,5% della comunità degli studenti cinesi, mentre sono 76,5% per la Romania, 74,3% per il Marocco e 70,3% per l'Albania.

2. Descrizione delle difficoltà incontrate dagli studenti con CNI

Gli studenti con CNI, pur essendo una componente strutturale della popolazione scolastica italiana, hanno un percorso educativo che resta segnato da difficoltà e disuguaglianze persistenti. Dall'indagine ISTAT (2025a) sulla povertà in Italia, emerge chiaramente come la cittadinanza sia fortemente legata alla condizione socioeconomica delle famiglie con minori: per le famiglie composte solamente da italiani l'incidenza è dell'8,0% e sale fino al 40,5% per quelle composte unicamente da stranieri. Inoltre, se il 25% di tutti gli studenti è considerato svantaggiato a livello socioeconomico, la quota sale al 52% tra gli studenti con un background migratorio (Santagati, 2025). Le condizioni socioeconomiche, si sa, sono dei fattori che hanno un impatto sul successo scolastico degli studenti. L'indagine sugli studenti con background migratorio di Save the Children (2025)

mostra come lo svantaggio socioeconomico delle famiglie incide negativamente sugli apprendimenti e anche sulla dispersione scolastica. Infatti, tra gli studenti che affermano di vivere in una famiglia la cui condizione economica non è particolarmente buona, il 24,9% ossia 1 su 4 di quelli con background migratorio di prima generazione ha ripetuto una o più volte la scuola, mentre scende al 19,4% per gli studenti di seconda generazione e al 13,2% per gli studenti italiani. Se consideriamo gli studenti che dichiarano di vivere in famiglie che non sono svantaggiate economicamente il 19,8% ossia 1 su 5 di quelli di seconda generazione ha ripetuto l'anno scolastico una o più volte mentre scende all'11,7% per quelli di seconda generazione e al 4,6% per gli italiani.

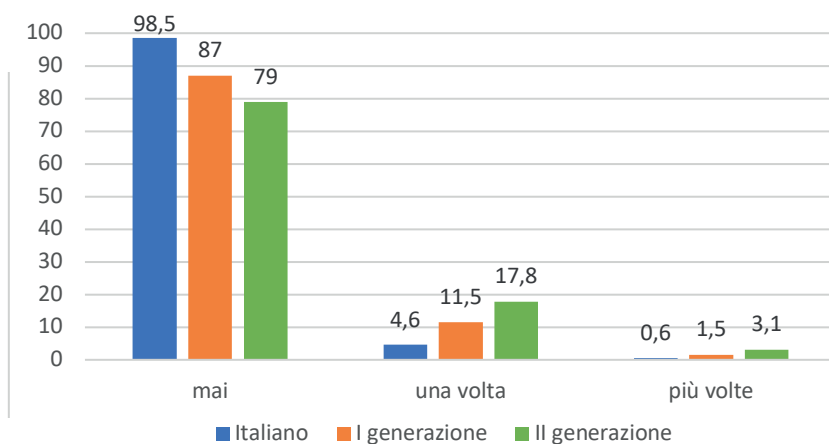
Fig.1: Ripetenze anno scolastico per condizione economica e background migratorio



Fonte: Save the Children, 2025

Un altro indicatore fortemente critico delle difficoltà che incontrano gli studenti con background migratorio è la regolarità del percorso scolastico. Nell'a.s. 2022/23, non solo più di un quarto degli studenti con CNI non completa le scuole superiori, ma il 26,4% degli studenti con CNI è in ritardo scolastico, contro il 7,9% degli studenti italiani. Là dove il divario si acuisce è nella scuola secondaria di II grado: 48% degli studenti con CNI presenta un ritardo, contro il 16% degli italiani (MIM, 2024). Bisogna sottolineare che lungo il percorso scolastico degli studenti con background migratorio, il ritardo è più accentuato secondo l'età e colpisce più i maschi che le femmine. Lo scarto sul ritardo scolastico tra studenti e quelli con CNI viene confermato dalle ripetenze. Tra gli studenti con background migratorio di prima generazione, il 3,1% ha ripetuto la scuola uno o più anni e il 17,8% una volta sola, mentre il 79% mai. Tra le seconde generazioni, l'1,5% ha ripetuto la scuola più volte, l'11,5% una volta sola e l'87% non ha mai ripetuto. Tra gli studenti italiani invece, lo 0,6% ha ripetuto più volte l'anno scolastico, il 4,6% una volta sola, ed il 94,8% non lo ha mai ripetuto.

Fig.2: Numero di ripetenze per background migratorio



Fonte: Save the Children, 2025

Alla fine della scuola secondaria di II grado, è preoccupante il divario della “dispersione scolastica implicita” ossia il mancato raggiungimento delle competenze minime in italiano, matematica e inglese da parte degli studenti con background migratorio. Il 22,5% degli studenti con CNI di prima generazione si rivela essere in situazione di dispersione implicita contro il 10,4% per gli studenti con CNI di seconda generazione. Questi ultimi hanno una dispersione inferiore rispetto agli italiani (11,6%) in parte attribuibile a performance particolarmente elevate in inglese. Il divario della dispersione implicita è spiegabile se si guarda alle difficoltà in italiano e matematica degli studenti con CNI. Infatti, si nota che le loro performance sono più basse. L’italiano, essendo la lingua corrente, non possederla diventa quindi un ostacolo che compromette la partecipazione attiva in classe, la comprensione delle consegne, l’espressione scritta e orale, la valutazione complessiva del rendimento. Nel rapporto INVALSI che misura le competenze scolastiche, gli studenti con background migratorio, in particolare quelli di prima generazione riportano esiti mediamente più bassi in italiano e matematica in tutti gli ordini scolastici rispetto a quelli senza background migratorio. Per esempio, all’ultimo anno della secondaria di I grado, la distanza della media in italiano tra uno studente tipo e uno studente di prima generazione è di +22,6 punti e di +13,3 con uno studente di seconda generazione; anche in matematica, seppur inferiore all’italiano, il divario resta significativo +13,2 e +7,7 punti (INVALSI 2025).

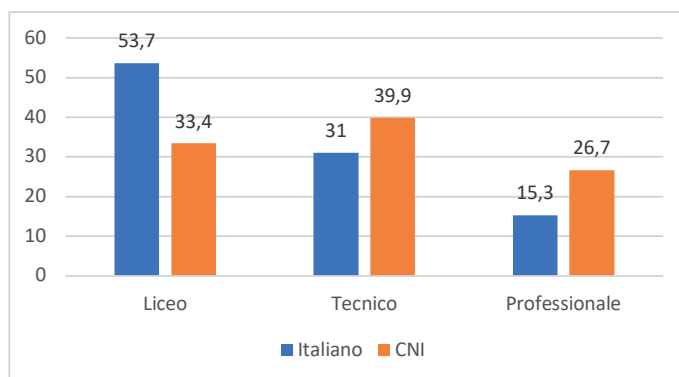
Tabella 3: Differenze nei punteggi tra studenti italiani e studenti con CNI in italiano e matematica

	italiano		matematica	
	I gen.	II gen.	I gen.	II gen.
Primaria	-15,7	-9,7	-9,8	-4,9
I grado	-22,6	-13,3	-13,2	-7,7
II grado	-9,7	-8,6	-1,6	-3,6

Fonte: INVALSI, 2025; Save the Children, 2025

Le iscrizioni alla scuola secondaria superiore nell'anno scolastico 2022-2023, mostrano divergenze sostanziali nelle scelte scolastiche tra studenti con background migratorio e non. Il rapporto del MIM (2024) fa vedere che gli studenti con CNI tendono, anche a parità di competenze, a essere indirizzati verso percorsi professionali e tecnici e meno verso i licei. Ciò significa che il background migratorio incide nelle scelte scolastiche. Là dove il 53,7% degli studenti nativi ha scelto il liceo corrisponde il 33,4% degli studenti con background migratorio. Contrariamente a questi dati, si osserva una tendenza più alta degli studenti con background migratoria nelle scuole tecniche (39,9%) e professionali (26,7%) rispetto agli italiani (rispettivamente il 31% e il 15,3%). Il rapporto di Save the Children (2025) conferma che questa tendenza riflette dinamiche di segregazione formativa, non sempre frutto di scelte autonome degli studenti, ma di pratiche orientative e aspettative scolastiche ridotte. Per controbilanciare questa tendenza, si sottolinea come l'acquisizione della cittadinanza sia significativamente associata ad una maggiore probabilità di orientarsi verso percorsi liceali, piuttosto che tecnici o professionali. L'acquisizione della cittadinanza italiana da parte degli studenti di seconda generazione è in grado di ridurre significativamente i gap in termini di apprendimento e scelte educative tra gli stessi ed i coetanei senza background migratorio (Save the Children, 2025). Alla segregazione formativa si aggiungono fenomeni di segregazione scolastica ben documentati che tendono sia da parte delle famiglie italiane a ritirare i propri figli da scuole dove la percentuale di studenti con background migratorio è particolarmente alta sia a osservare una concentrazione significativa di docenti con contratti precari proprio nelle classi con una maggiore presenza di studenti con background migratorio (Save the Children, 2025).

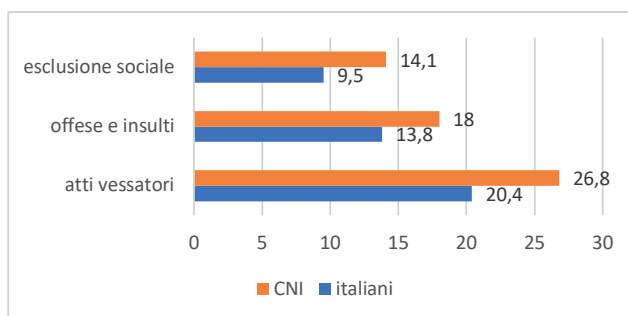
Fig.3: Studenti scritti al liceo, istituto tecnico e professionale per cittadinanza



Fonte: MIM, 2024

Il bullismo è un altro indicatore delle difficoltà che incontrano gli studenti con CNI. La loro situazione è particolarmente preoccupante perché rappresentano le vittime privilegiate del bullismo scolastico. I dati dell'ISTAT (2025b) mostrano che il 26,8% degli studenti stranieri subisce atti vessatori con cadenza più che mensile, contro il 20,4% riscontrato tra i coetanei italiani. In modo più singolare, il 18% degli stranieri subisce offese e insulti continuativi contro il 13,8% degli italiani, mentre l'esclusione sociale colpisce il 14,1% degli stranieri contro il 9,9% degli italiani. Gli studenti con CNI che sono più vittime di casi di bullismo continuativo sono i Rumeni (29,2%) e gli Ucraini (27,8%). Gli studenti cinesi presentano il 25% di episodi vessatori, mentre gli albanesi e i marocchini superano entrambi il 22%. Anche nel cyberspazio, gli studenti con CNI sono i più vulnerabili. Il 39,8% dichiara di aver subito almeno un atto vessatorio online contro il 33,3% degli italiani. Se mettiamo a confronto le singole comunità, gli ucraini raggiungono il 44,5% di cyberbullismo, seguiti da cinesi e rumeni entrambi al 42,8%, e gli albanesi al 35,2%.

Fig.4: Bullismo e cyberbullismo tra studenti



Fonte: ISTAT, 2025

3. Verso l'istituzionalizzazione del clima scolastico

I due paragrafi precedenti hanno messo in evidenza non solo l'incidenza degli studenti con CNI sulla popolazione scolastica ma anche i loro percorsi scolastici più accidentati (ritardi, ripetenze, scelte orientate verso percorsi tecnico-professionali, etc.) e le violenze che subiscono. Incidenza, percorsi accidentati e violenze ci interrogano sulla qualità del clima delle scuole che accolgono questi studenti con background migratorio.

Assistiamo da un po' di tempo, a livello internazionale, all'istituzionalizzazione del clima scolastico, ovvero al riconoscimento ufficiale dell'importanza dell'ambiente educativo a partire di una serie di dimensioni (relazioni, giustizia scolastica, prevenzione della violenza, etc.) che plasmano il benessere e il successo di tutti. La presenza di studenti con CNI, i loro risultati scolastici e il loro benessere mettono profondamente in discussione la qualità del clima nelle scuole. Può rivelarne le vulnerabilità (discriminazione, disparità di percorso, bullismo) ma anche attivarne i punti di forza (cooperazione, mediazione, pedagogie inclusive, educazione interculturale). Se sopra abbiamo appunto toccato gli elementi che potrebbero rendere vulnerabile il clima, nei paragrafi sottostanti, si cercherà di sottolineare i punti di forza, in che modo l'istituzionalizzazione del clima scolastico costituisce una leva per comprendere e affrontare le sfide legate all'immigrazione nelle scuole. Ma prima di tutto, cos'è il clima scolastico?

Il clima scolastico secondo la National School Climate Center: *«si riferisce alla qualità e al carattere della vita scolastica [basata] su modelli di esperienze di vita scolastica delle persone e riflette norme, obiettivi, valori, relazioni interpersonali, pratiche di insegnamento e apprendimento e strutture organizzative [...] che supportano le persone a sentirsi socialmente, emotivamente e fisicamente al sicuro. Come fenomeno di gruppo, [...] il clima scolastico, o il carattere della scuola, si riferisce a sfere della vita scolastica (sicurezza, relazioni, insegnamento e apprendimento, ambiente) e a modelli organizzativi più ampi»* (Cohen et al., 2009; Thapa et al., 2013). Seguendo l'impostazione di Janosz et al. (1998), il clima scolastico presenta cinque dimensioni interconnesse: il clima relazionale, il clima educativo, il clima di sicurezza, il clima di giustizia e il clima di appartenenza. Le ricerche evidenziano che il clima positivo come relazioni sociali, sistema culturale di valori e norme, struttura di gestione e interazioni tra i membri della comunità educativa, ha dei benefici per le scuole nel raggiungimento delle loro missioni e dei loro obiettivi, ha una grande forza in grado di impattare e influenzare gli sforzi di miglioramento e cambiamento della scuola nonché il successo scolastico (Debarbieux, 2015). Il clima scolastico positivo migliora le interazioni e relazioni a scuola, l'insegnamento e l'apprendimento, i risultati e la gestione della scuola, rafforza il senso di appartenenza e la sicurezza della scuo-

la, i rapporti tra scuola e famiglie e ambiente sociale, promuove il benessere degli studenti e degli insegnanti, salvaguarda l'ambiente fisico della scuola (Cohen et al., 2009; Debarbieux, 2015; Benbenishty et al., 2016; Tapsoba, 2025).

Se questo fosse il clima scolastico, la sua istituzionalizzazione consisterebbe nella sua trasformazione da "concetto pedagogico o organizzativo" a criterio strutturale della governance scolastica italiana. Benché il concetto non si riscontra formalmente nei documenti ufficiali, alcuni elementi o misure dicono come il clima scolastico sia entrato a far parte stabilmente delle politiche pubbliche nel settore dell'educazione. Le sue manifestazioni più evidenti sono la Normativa e le linee guida ufficiali, che prescrivono attenzione al benessere, alle relazioni e allo spazio; il suo inserimento nei documenti programmatori, come l'Atto di Indirizzo e il PTOF; i Programmi ministeriali dedicati, come prevenzione del bullismo e promozione dell'inclusione; l'innovazione degli ambienti di apprendimento, con orientamento verso modelli partecipati e attivi. L'impatto di questo processo è molto rilevante perché il clima scolastico non è più percepito come variabile informale, ma come indicatore fondamentale della qualità educativa, misurabile e migliorabile attraverso interventi a livello micro (classe), meso (istituto) e macro (sistema-Paese). In questo senso l'Atto di indirizzo politico-istituzionale del MIM (2025a) rappresenta un momento chiave nel processo di istituzionalizzazione. Tra le priorità politiche, il documento individua: il rispetto della persona e il contrasto al bullismo e al cyberbullismo per restituire alla scuola il suo ruolo di luogo di rispetto, responsabilità e socialità serena; la garanzia a tutti del diritto allo studio, la promozione dell'inclusione scolastica dei più fragili e l'integrazione degli studenti stranieri, il contrasto della dispersione scolastica e dei divari territoriali di apprendimento; il potenziamento dell'autonomia delle scuole e il consolidamento del Sistema Nazionale di Valutazione, che include indicatori collegati alla qualità delle relazioni interne e del benessere scolastico.

4. Fattori di incidenza tra migrazione e clima scolastico

Dalle difficoltà incontrate dagli studenti con background migratorio è doveroso chiedersi quali possono essere i fattori o meccanismi più rilevanti che hanno un impatto sul clima delle scuole. Se la padronanza dell'italiano come lingua di scolarizzazione è senza dubbio un meccanismo di grande importanza che influenza positivamente la partecipazione, l'appartenenza e l'autostima, una garanzia di una socializzazione riuscita, il suo deficit può tradursi in isolamento con grande rischio di esclusione. Il tetto massimo del 30% degli studenti con background migratorio, con ridotta conoscenza della lingua italiana, nelle scuole

le, all'interno delle scuole e tra le classi (C.M. n.2, 08/01/2010) è una misura che partecipa all'inclusione di questi e di conseguenza al buon clima delle scuole. Il MIUR (2012) quando sottolinea che *«[...] lo sviluppo di competenze linguistiche ampie e sicure è una condizione indispensabile per la crescita della persona e per l'esercizio pieno della cittadinanza, per l'accesso critico a tutti gli ambiti culturali e per il raggiungimento del successo scolastico in ogni settore di studio»* riconosce l'importanza della padronanza linguistica come condizione essenziale per l'esercizio della cittadinanza, la partecipazione attiva alle attività scolastiche, l'accesso critico alla cultura, il successo scolastico in tutte le discipline. La padronanza dell'italiano funge da strumento di inclusione, ponte tra background linguistici differenti e garanzia di equità nelle relazioni scolastiche. Quindi una scuola che cura l'apprendimento dell'italiano partecipa alla creazione di un ambiente più equo, meno discriminante, più partecipativo. Nel "Regolamento recante indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione", si afferma che *«[...] l'acquisizione della lingua italiana per gli alunni di origine straniera è di fondamentale importanza per il loro successo scolastico e per l'integrazione nella comunità scolastica e sociale. Dunque, essi devono poter far propria tale conoscenza, ed è molto importante che raggiungano l'obiettivo, nonostante le difficoltà inevitabili: è assolutamente evidente che l'integrazione passa in primo luogo dal poter parlare italiano, e dal piacere di farlo»* (MIM, 2025b). Una tale insistenza stabilisce la centralità dell'italiano come asse culturale trasversale in tutti i campi del curricolo e fondamento di un ambiente collaborativo, comprensivo e partecipativo.

Un altro meccanismo che richiede attenzione è quello relazionale. Comincia con l'accoglienza, primo contatto con la scuola o *«[...] insieme degli adempimenti e dei provvedimenti attraverso i quali viene formalizzato il rapporto dell'alunno e della sua famiglia con la realtà scolastica»* (MIUR, 2014). Oltre i suoi aspetti amministrativi, organizzativi, educativo-didattici e cognitivi, è carico di una forte valenza affettivo-relazionale (MIM, 2022). Dalla qualità delle relazioni degli studenti con background migratorio dipendono la loro inclusione e il loro successo scolastico. È quindi importante assicurare agli studenti con background migratorio, specialmente ai neoarrivati, una scuola in cui si sentano parte e dove possano meglio riconoscersi. Le relazioni costituiscono una dimensione fondamentale del clima scolastico. Una scuola relazionale è capace di generare un clima accogliente, collaborativo, aperto alle differenze, emotivamente sicuro. E per gli studenti con background migratorio questo ha un effetto positivo sulla riduzione del rischio di isolamento, agisce come facilitatore dell'apprendimento linguistico attraverso le interazioni di supporto, aumenta il senso di appartenenza, contrasta la discriminazione, favorisce la resilienza e il successo scolastico. Visto l'importanza attribuita a questo meccanismo, il MIM (2025b)

parla della necessità di «[...] avviare a scuola un profondo lavoro educativo e preventivo: un'educazione del cuore che crei occasioni didattiche di esperienza di sentimenti basilari come la fiducia, l'empatia relazionale ed affettiva, la tenerezza, l'incanto, la gentilezza».

Come insegnare oggi nel paesaggio multiculturale della scuola? Quale didattica nel contesto crescente di pluralismo culturale? Questa realtà multiculturale della scuola rende complesso il processo di insegnamento-apprendimento e suona come una chiamata a promuovere un rinnovamento della didattica. Infatti, possono sorgere non solo preoccupazioni e tensioni ma anche il timore che "troppe diversità" siano di ostacolo al pieno svolgimento delle attività didattiche (MIM, 2022). Se la presenza nella scuola di studenti con background migratorio e portatori di valori culturali, linguistici, religiosi, è certamente un elemento di complessità, può rivelarsi una grande occasione per ripensare alla scuola e al suo mandato di fronte alle sfide del pluralismo socio-culturale fino alla promozione di pratiche educative inclusive e di integrazione grazie al supporto di nuove tecnologie e alla promozione di pratiche sportive che migliorano l'accesso all'apprendimento di tutti e rafforzano il senso di efficacia (MIM, 2022). Il contesto del pluralismo culturale richiede senza dubbio una didattica capace di valorizzare la diversità, promuovere l'inclusione e sviluppare competenze interculturali. La didattica di cui si ha bisogno è insieme educazione al dialogo, strategia cooperativa e partecipativa, prevenzione dei conflitti e mediazione interculturale, valorizzazione del patrimonio linguistico e culturale presente nella scuola, decentramento culturale, uso di materiali pluriculturali (MIM, 2022).

Tra studenti italiani e studenti con background migratorio è facile che si installi un sentimento di ingiustizia dovuto alle differenze socioculturali, economiche e scolastiche. Eppure, il sentimento di giustizia e di equità è fondamentale nella scuola multiculturale per assicurare un clima favorevole a tutti. Il clima di giustizia si riferisce al rispetto dei diritti e del merito di ogni studente, all'apprezzamento e riconoscimento degli atteggiamenti, dei comportamenti, delle valutazioni e agli interventi disciplinari. Si percepisce attraverso il riconoscimento della legittimità e dell'equità delle regole, della loro applicazione giudiziosa, delle valutazioni scolastiche eque, e della sensazione che il merito o la punizione appartengano al comportamento piuttosto che alla persona stessa. Queste pratiche eque, fattori chiave per la percezione di giustizia, sono un chiaro contrasto alla segregazione e un'arma per la prevenzione di discriminazioni. L'equità e la giustizia presi nella loro globalità dicono la qualità del sistema educativo italiano che oltre ai risultati raggiunti dagli studenti è capace di ridurre le disuguaglianze di fronte all'istruzione (INVALSI, 2019). La scuola italiana cerca quindi di assicurare a tutti le condizioni di insegnamento-apprendimento di qualità equivalente, togliendo di mezzo i «[...] meccanismi, espliciti o impliciti, che

determinano una ineguale distribuzione degli studenti tra le scuole e tra le classi dal punto di vista del loro retroterra socio-culturale e delle abilità possedute” o la tendenza segregativa che porterebbe a raggruppare gli studenti “più capaci e più favoriti socialmente” in certe scuole e classi e quelli “più deboli economicamente e culturalmente a concentrarsi in altre» (INVALSI, 2019).

5. L'interculturalità come risorsa per un clima scolastico positivo

Davanti alla crescente e sempre più grande presenza di studenti con background migratorio nelle scuole, il governo italiano non si è limitato a prendere delle misure e delle disposizioni che riguardano l'accoglienza e la scolarizzazione di questi, ma si è adoperato a prendere iniziative e mettere in piedi progetti che valorizzano l'educazione interculturale. Sin dalla fine degli anni Ottanta, si è colta una crescente attenzione al problema della diversità culturale e linguistica con l'emanazione di politiche scolastiche che si spostano verso un modello di interculturalità fondato sul rispetto, la valorizzazione e lo scambio fra culture (Besozzi, 2008). L'educazione interculturale che viene messa in atto non si esaurisce nei problemi posti dalla presenza di alunni stranieri a scuola, ma si estende alla complessità del confronto tra culture, aprendosi alla «[...] disponibilità a conoscere e a farsi conoscere, nel rispetto dell'identità di ciascuno, in un clima di dialogo e di solidarietà» per divenire «[...] di fatto una trasformazione delle condizioni, dei contenuti dell'apprendimento, ma anche un'interfaccia tra punti di vista diversi, in una prospettiva-dialogica che dà conto del pluralismo culturale e del valore di pari dignità dei soggetti» (Besozzi, 2008).

Vista in questi termini, l'interculturalità può rivelarsi un'arma potente di miglioramento del clima scolastico a causa della sua capacità a ridurre i pregiudizi, valorizzare le differenze e favorire relazioni positive, rispettose, autentiche e cooperative. A sua volta il clima positivo è condizione necessaria per far crescere le competenze interculturali che sono le abilità per interagire efficacemente in contesti multiculturali attraverso la conoscenza delle lingue, l'adattabilità, l'empatia e la consapevolezza culturale. Nella *Guidelines on Intercultural Education* (2006), l'educazione interculturale è presentata come promotrice di rispetto della diversità culturale e della pari dignità delle culture. Essa fornisce a ogni studente le conoscenze, gli atteggiamenti e le competenze culturali necessarie per partecipare attivamente e pienamente alla società ponendosi le basi per un ambiente in cui ogni studente si sente riconosciuto e valorizzato, condizione fondamentale per un clima scolastico sereno e inclusivo. I sistemi educativi in grado di valorizzare la diversità saranno quelli capaci di promuovere il benes-

sere, l'equità e l'inclusione, elementi strettamente legati a un clima scolastico positivo. È quindi necessario affrontare la diversità come risorsa e non come problema per costruire comunità scolastiche più coese, resilienti e orientate alla collaborazione.

6. Conclusione

La presenza sempre più grande di studenti con background migratorio nella scuola italiana è ormai una realtà che non ci sfugge, che non si può occultare o nascondere. Questa presenza lungi dall'essere una minaccia per la scuola potrebbe rivelarsi una grande opportunità. Infatti, l'immigrazione non determina di per sé un clima scolastico migliore o peggiore. A fare la differenza sono politiche, pratiche e culture profondamente incarnate nella scuola. Dove esistono accoglienza strutturata, competenze linguistiche integrate, didattica cooperativa, coinvolgimento delle famiglie, programmi anti-bullismo e formazione docenti, la diversità diventa una risorsa che arricchisce il clima, la motivazione e, nel medio periodo, gli esiti. Il rapporto PISA 2022 conferma l'idea che controllati stato socioeconomico e lingua, il divario tra studenti immigrati e italiani si attenua drasticamente e in alcuni contesti si inverte. Questo rafforza l'idea che ciò che conta non è l'origine degli studenti, ma le scelte educative, organizzative e di inclusione. Per la scuola italiana è quindi una necessità consolidare i supporti linguistici, contrastare la segregazione e investire su benessere e appartenenza, per un clima scolastico capace di includere e valorizzare le nuove generazioni.

Bibliografia

- BENBENISHTY R., R.A. ASTOR, S.L. WRABEL, *Testing the Causal Links Between School Climate, School Violence, and School Academic Performance*, in «Educational Researcher» 45(2016)3, pp. 197-206.
- BESOZZI E., *Società, cultura, educazione*, Roma, Carocci, 2008.
- COHEN J. et al., *School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education*, in «Teachers College Record», 111(2009)1, pp. 180-213.
- DEBARBIEUX É., *Du «climat scolaire»: définitions, effets et politiques publiques*, in «Éducation et formations», (2015)88-89, pp. 11-27.
- INVALSI, *Rapporto prove Invalsi 2019*, Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e formazione, 2019.
- INVALSI, *Rapporto Invalsi 2025*, Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e formazione, 2025.
- ISTAT, *La povertà in Italia - Anno 2024*, Istituto Nazionale di Statistica, 2025a.
- ISTAT, *Bullismo e cyberbullismo nei rapporti tra ragazzi*, Istituto Nazionale di Statistica, 2025b.
- JANOSZ M. - P. GEORGES - S. PARENT, *L'environnement socioéducatif à l'école secondaire: un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu*, in «Revue Canadienne de psycho-éducation», 27(1998)2, pp. 258-306.

- MINISTERO DELL'ISTRUZIONE E DEL MERITO, *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*, Roma, MIM, 2022.
- MINISTERO DELL'ISTRUZIONE E DEL MERITO, *Gli alunni con cittadinanza non italiana. a.s. 2022/2023*, Roma, Ufficio di Statistica, 2024.
- MINISTERO DELL'ISTRUZIONE E DEL MERITO, *Atto di indirizzo politico-istituzionale per l'anno 2025*, Roma, MIM, 2025a.
- MINISTERO DELL'ISTRUZIONE E DEL MERITO, *Regolamento recante indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, Roma, MIM, 2025b.
- MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA, C.M. n. 2, *Indicazioni e raccomandazioni per l'integrazione di alunni con cittadinanza non italiana*, Roma, MIUR, 2010.
- MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, Roma, MIUR, 2012.
- MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA, *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, Roma, MIUR, 2014.
- OCDE, *Résultats du PISA 2022 (Volume I): Apprentissage et équité dans l'éducation*, Paris, Éditions OCDE, 2025.
- SANTAGATI M., *La scuola*, in Fondazione Ismu, 30° Rapporto sulle migrazioni 2024, pp. 77-91, Fondazione Ismu Ets, 2025.
- SAVE THE CHILDREN, *Chiamami col mio nome. Una ricerca quali-quantitativa sugli alunni con background migratorio*, Roma, Save the Children Ricerca, 2025.
- TAPSOBA D., *Il clima della scuola: una sfida per scuole e centri di Formazione Professionale (CFP)*, in «Rassegna CNOS», 3/2025, pp. 151-162.
- THAPA A., J. COHEN, S. GUFFEY, A. HIGGINS-D'ALESSANDRO, *A Review of School Climate Research*, in «Review of Educational Research», 83(2013)3, pp. 357-385.
- UNESCO, *Guidelines on Intercultural Education*, Paris, Unesco, 2006.