



Progetto co-finanziato
dall'Unione Europea



*Ministero dell'Istruzione
dell'Università e della Ricerca*



MINISTERO
DELL'INTERNO

FONDO ASILO, MIGRAZIONE E INTEGRAZIONE 2014 – 2020

Obiettivo specifico 2 Integrazione/Migrazione legale – Obiettivo Nazionale 3 Capacity building

PROG-1597 "Azioni e strumenti di governo per la qualificazione del sistema scolastico in contesti multiculturali"



Report ISMU
1/2019

a cura di Mariagrazia Santagati e Erica Colussi

Alunni con background migratorio in Italia.
Emergenze e traguardi
Rapporto nazionale



Progetto co-finanziato
dall'Unione Europea



*Ministero dell'Istruzione
dell'Università e della Ricerca*

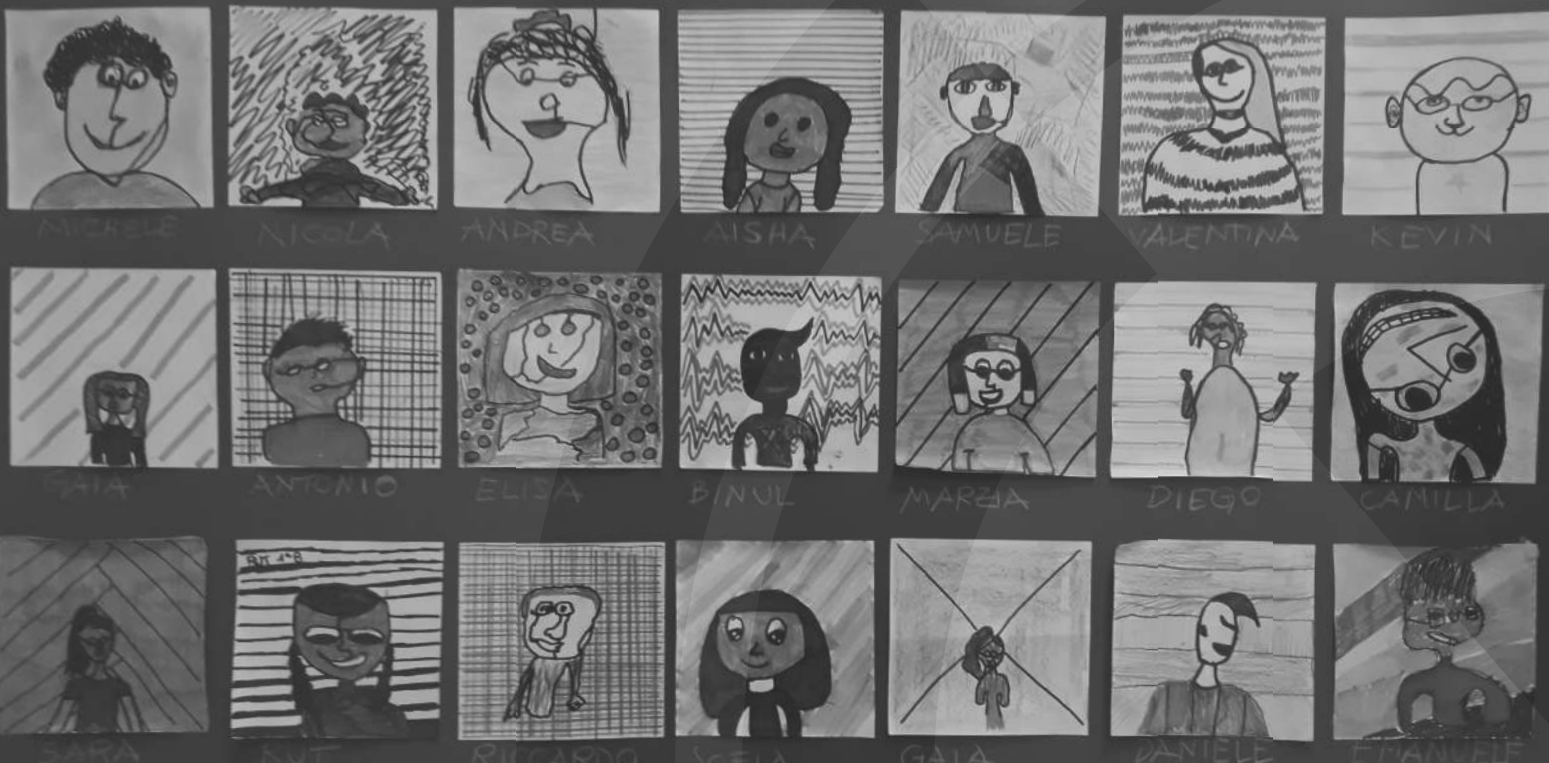


MINISTERO
DELL'INTERNO

FONDO ASILO, MIGRAZIONE E INTEGRAZIONE 2014 – 2020

Obiettivo specifico 2 Integrazione/Migrazione legale – Obiettivo Nazionale 3 Capacity building

PROG-1597 "Azioni e strumenti di governo per la qualificazione del sistema scolastico in contesti multiculturali"



Report ISMU
1/2019

a cura di Mariagrazia Santagati e Erica Colussi

Alunni con background migratorio in Italia.
Emergenze e traguardi
Rapporto nazionale

Collaborazione con IIS Cine TV R. Rossellini – Roma nell’ambito del Progetto FAMI 1597
“Azioni e strumenti di governo per la qualificazione del sistema scolastico in contesti multiculturali” - Obiettivo Specifico 2 “Integrazione e migrazione legale” – Obiettivo Nazionale 3 “Capacity building – lettera J)
“Governance dei servizi” - m_pi.AOODPIT.REGISTRO DECRETI DIPARTIMENTALI.R.0001792.04-12-2018

Fondazione Ismu
Via Copernico, 1 - 20125 Milano
Tel. 02.678779.1
Fax. 02.67877979
www.ismu.org

Progetto grafico e impaginazione: Graphidea srl
© Copyright Fondazione Ismu, Milano 2019

Si ringrazia la scuola I.C.S. Ciresola di Milano per
l’immagine di copertina realizzata dagli alunni
delle classi prime.

ISBN 9788894432404

Stampato a Milano
Graphidea srl

- INDICE -

PREMESSA	5
<i>di Giovanna Boda</i>	
INTRODUZIONE	7
Come guardare alle traiettorie scolastiche degli alunni con cittadinanza non italiana	
<i>di Mariagrazia Santagati e Erica Colussi</i>	
1. Emergenze e traguardi degli alunni con background migratorio. Una sintesi	11
<i>di Mariagrazia Santagati</i>	
1. Aspetti noti e meno noti della popolazione scolastica straniera	
2. Le scuole multiculturali nei contesti locali	
3. Difficoltà e disuguaglianze nei percorsi scolastici degli allievi stranieri	
4. Successi delle nuove generazioni di origine immigrata	
5. Osservazioni conclusive	
2. Vulnerabili e perseveranti. Presenze e percorsi degli alunni non italiani	33
<i>di Chiara Colombo</i>	
1. Le tre fasi dei flussi migratori nelle scuole italiane. Dalla crescita alla stabilizzazione	
2. Dalla scuole dell'infanzia al secondo ciclo di istruzione. Conferme e novità	
3. Cittadinanza, genere e luogo di nascita: il peso delle variabili ascritte	
4. Concentrazione e diffusione nelle scuole multiculturali	
5. Partenze e arrivi dopo il primo ciclo di istruzione. Le scelte e le traiettorie scolastiche	
6. Osservazioni conclusive	
3. Gli apprendimenti di alunni italiani e stranieri a confronto.	61
Difficoltà ed eccellenze nelle prove Invalsi	
<i>di Paolo Barabanti</i>	
1. Il contributo delle rilevazioni nazionali Invalsi 2016	
2. Cosa emerge dalle prove? Stabilità nella disparità tra italiani e stranieri	
3. I risultati per grado scolastico	
4. Le differenze di genere	
5. Una questione di status	
6. Studenti <i>low performer</i> e studenti resilienti: un focus	
7. Un confronto con le rilevazioni Invalsi 2017	
8. Osservazioni conclusive	

4. Fragilità e rischi di dispersione degli studenti con background migratorio. 85

Un approfondimento sulla città di Milano

di Emanuela Bonini

1. Definizioni e dimensioni del fenomeno
2. Il peso del ritardo scolastico sui minori con cittadinanza non italiana
3. Un approccio "intersezionale" per leggere le ragioni del rischio di abbandono
4. I rischi di dispersione scolastica per gli studenti con cittadinanza non italiana: il caso Milano
5. Osservazioni conclusive. La fiducia nella scuola, nonostante tutto

5. La sfida della formazione post-obbligatoria. Il caso degli Stati Uniti 107

di Michael T. Nettles

1. Una prospettiva internazionale
2. Il bisogno di uguaglianza nel conseguimento dei diplomi universitari
3. Il quadro attuale rispetto ai diversi gruppi etnici
4. Previsioni relative all'eguaglianza etnica nel traguardo dei diplomi post-secondari
5. Osservazioni conclusive. La necessità di indirizzare gli interventi a specifici gruppi di popolazione

- PREMESSA -

di Giovanna Boda

Questo Rapporto è il primo di una serie realizzato dalla Fondazione ISMU nell'ambito del Progetto **"Azioni e strumenti di governo per la qualificazione del sistema scolastico in contesti multiculturali"**, finanziato dal Fondo Asilo Migrazione e Immigrazione (FAMI). Si tratta di un progetto sulla *Governance* che mette insieme i principali attori istituzionali in tema di immigrazione e di minori: il Ministero dell'Interno, il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.

Obiettivo di questa azione è la qualificazione del sistema scolastico in contesti multiculturali in una logica di sistema e di cooperazione interistituzionale, capace di offrire strumenti integrati utili al rafforzamento dell'integrazione scolastica degli alunni con background migratorio.

Si intende, in particolare, assicurare il coordinamento fra tutte le istituzioni che hanno competenze in materia di integrazione scolastica e garantire le sinergie fra tutti gli interventi programmati.

Si intendono anche valorizzare e consolidare tutte le esperienze di integrazione scolastica, attraverso la condivisione di metodologie didattiche tra istituti scolastici e mediante l'istituzione e la messa a sistema di "scuole-polo" come "punti di erogazione del servizio". Le scuole-polo saranno i punti di riferimento a livello territoriale, consentiranno di conoscere le esperienze già realizzate o in corso di realizzazione sul territorio, partecipando ad attività di scambio e diffusione delle buone pratiche. Esse contribuiranno quindi alla creazione di una rete di scuole di riferimento sui temi dell'integrazione degli alunni con background migratorio. Le scuole-polo dovranno interfacciarsi sia con i cittadini residenti nel proprio territorio di riferimento, fornendo informazioni e materiali alle famiglie e agli alunni/studenti, sia con le altre scuole presenti sul territorio, realizzando incontri ed eventi formativi/informativi, sia con le altre scuole-polo attivate su scala nazionale, nell'ambito dei momenti di incontro organizzati dagli Uffici Scolastici Regionali e attraverso il portale dedicato, sviluppato dal MIUR.

In questo quadro, si mira a rafforzare e implementare gli strumenti a supporto della *governance* e delle reti territoriali con particolare riferimento alla rilevazione, analisi e diffusione sistematiche dei dati statistici sull'integrazione scolastica degli alunni e studenti con cittadinanza non italiana, in particolare provenienti da Paesi terzi. Momenti specifici saranno dedicati al dialogo permanente e al confronto sistematico tra istituzioni, stakeholder, associazionismo nel quadro della cooperazione interistituzionale, oltre che al coinvolgimento attivo di alunni, studenti e famiglie con cittadinanza non italiana.

Una specifica linea di attività è quindi dedicata alla raccolta sistematica e all'elaborazione di dati statistici sulla presenza, le caratteristiche, i bisogni, i percorsi degli alunni con cittadinanza non italiana nel nostro sistema scolastico, finalizzata alla pubblicazione di tre Rapporti annuali composti da diverse fonti statistiche, oltre ai dati Miur. Saranno inoltre redatti cinque Report di approfondimento tematico sugli alunni e studenti con background migratorio provenienti da Paesi Terzi.

Il primo Rapporto annuale è dedicato a "Emergenze e traguardi", con un focus sugli apprendi-

menti. In che modo l'integrazione degli studenti migranti si realizza in Italia? Essi affrontano una serie di sfide legate al loro ingresso e alla loro partecipazione a scuola, che certamente influiscono sul loro apprendimento e sviluppo e di conseguenza sulla loro integrazione nella società e nel mondo del lavoro.

Nel primo capitolo sono sintetizzati i punti salienti del Rapporto attraverso indicatori sulle emergenze e i traguardi raggiunti, descrivendo i momenti determinanti che interessano un alunno neo arrivato in Italia, dal suo primo ingresso a scuola alla piena integrazione. Segue un capitolo sulle presenze e sui percorsi degli studenti stranieri nelle nostre scuole. Quindi, nella terza parte, un approfondimento sugli esiti scolastici, e, in particolare, un confronto con i risultati di alunni italiani nelle prove Invalsi. Il quarto capitolo mette a fuoco i rischi di dispersione scolastica insiti nei percorsi di studio dei ragazzi immigrati. Il Rapporto si conclude con uno sguardo internazionale ai percorsi di formazione post-obbligatoria realizzati negli Stati Uniti, comparando i dati dei diversi gruppi etnici. È dunque percorsa una parabola: dall'ingresso nel sistema scolastico, ai rischi dell'abbandono, che si affacciano in vari momenti del percorso, fino agli esiti finali e ai traguardi raggiunti. Un Rapporto che diviene uno strumento utile per capire, intervenire e prevenire, a disposizione di docenti e dirigenti scolastici.

Desidero ringraziare la Fondazione ISMU per l'impegno costante nella ricerca e per l'apporto di carattere scientifico, sempre ispirato ad approcci innovativi nel campo delle scienze umane, sociali e statistiche, grazie al qualificato contributo dei suoi ricercatori impegnati nel promuovere una scuola inclusiva e interculturale.

Giovanna Boda
Direttore generale per lo Studente,
l'Integrazione e la Partecipazione del MIUR

- INTRODUZIONE -

Come guardare alle traiettorie scolastiche degli alunni con cittadinanza non italiana

di Mariagrazia Santagati* e Erica Colussi**

Da circa un quarto di secolo la Fondazione ISMU propone nel suo *Rapporto sulle migrazioni* un'analisi della realtà delle scuole italiane in uno scenario progressivamente sempre più multiculturale, studio approfondito ulteriormente nelle cinque edizioni dei *Rapporti annuali sugli alunni con cittadinanza non italiana* realizzati in collaborazione con il MIUR dal 2011 al 2016¹.

In questi ultimi 25 anni, in Italia il sistema scolastico e formativo si è confrontato con la sfida europea dell'investimento sul capitale umano per il rilancio dello sviluppo economico e della coesione sociale, in un continente che ha attraversato nel tempo varie crisi demografiche, socioeconomiche, politiche e migratorie. Le strategie messe in campo nei diversi Paesi UE e, nella fattispecie in Italia, sono andate nella direzione di estendere l'istruzione a tutte le fasce sociali, trattenendo i giovani il più possibile dentro l'esperienza formativa, in modo da innalzarne il livello di istruzione e di garantire un ritorno in termini di competenze spendibili nel mercato del lavoro. Questa sfida, tuttavia, rimane ancora da superare: risulta attualmente molto alta la quota di giovani che abbandonano precocemente gli studi, soprattutto soggetti di origine immigrata che maggiormente soffrono di una bassa qualificazione nell'approcciarsi al mondo del lavoro.

Parallelamente negli stessi anni, le famiglie immigrate sono divenute una componente stabile e strutturale della popolazione italiana: secondo le stime presentate nell'ultimo rapporto ISMU, nel 2018 si sono raggiunti gli oltre 6 milioni di presenze di immigrati e si è verificato il superamento della soglia simbolica di uno straniero ogni dieci abitanti. Anche gli alunni con cittadinanza non italiana, di conseguenza, sono ormai una costante che riguarda l'80% circa delle istituzioni formative del Paese, un fenomeno che è giunto oggi ad una "fase di stasi", passando attraverso una crescita rapida e un successivo rallentamento di questo trend nelle scuole di ogni ordine e grado². Gli ultimi

* Mariagrazia Santagati, PhD in Sociologia e metodologia della ricerca sociale, ricercatrice universitaria e docente di Sociologia dell'educazione presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore, responsabile scientifico del Settore Educazione della Fondazione ISMU. Fra i suoi interessi principali di ricerca: le disuguaglianze etniche in istruzione, i giovani con background migratorio fra fragilità e successi formativi, le politiche formative a favore degli stranieri.

** Erica Colussi, antropologa culturale di formazione con una specializzazione in lingua e cultura cinese, ricercatrice, formatrice e coordinatrice del Settore Educazione di Fondazione Ismu. Esperta in temi riguardanti l'educazione interculturale, il plurilinguismo, l'insegnamento e l'apprendimento dell'italiano come lingua seconda.

1 MIUR-ISMU (2011), *Alunni con cittadinanza non italiana. Verso l'adolescenza*; (2013), *Approfondimenti e analisi*; (2014), *L'eterogeneità dei percorsi scolastici*; (2015), *Tra difficoltà e successi*; (2016), *La scuola multiculturale nei contesti locali*, Fondazione ISMU, Milano.

2 Sull'andamento delle presenze degli alunni stranieri in Italia nell'ultimo ventennio e sulle diverse fasi di sviluppo, si veda il cap. 2 di Chiara Colombo.

dati disponibili, pubblicati nel report dell'Ufficio Statistica e Studi del MIUR³, per l'a.s. 2016/17 contano circa 826.000 alunni con cittadinanza non italiana, pari al 9,4% del totale della popolazione scolastica. Dopo la "crescita zero" del 2015, gli studenti stranieri hanno ripreso a crescere leggermente a fronte del continuo declino numerico degli alunni italiani, scesi sotto gli 8 milioni di iscritti.

A fronte di queste trasformazioni, il volume si propone di leggere e analizzare alcune caratteristiche della presenza degli alunni con cittadinanza non italiana nei diversi livelli scolastici, i problemi affrontati nel sistema formativo, le sfide che si pongono per insegnanti e istituzioni educative. La realtà multiculturale delle scuole italiane viene presentata in questo e negli altri due Rapporti che seguiranno nel corso del 2019, sviluppando **specifiche chiavi di lettura** che caratterizzano da tempo il pensiero e l'azione della Fondazione ISMU.

1. In primo luogo, si intende prendere in considerazione l'evoluzione dell'immigrazione nella scuola italiana, ricostruendo un quadro articolato e composito di nuovi arrivi e nuovi nati, fatto di **emergenze**, come ad esempio quella rappresentata dal numero crescente di minori stranieri non accompagnati e dei derivanti nodi relativi alla loro scolarizzazione; ma anche di **traguardi** raggiunti da coloro che stanno crescendo all'interno del sistema formativo italiano, conseguendo buoni risultati scolastici, proseguendo gli studi nel lungo periodo e, magari, approdando anche all'università. Un quadro dunque di luci e di ombre, in cui sul fronte istituzionale le urgenze dell'accoglienza, del primo inserimento scolastico, dell'apprendimento dell'italiano per comunicare" per i neoarrivati si combinano con la necessità di misure per supportare i figli degli immigrati lungoresidenti, quali il supporto allo studio, l'orientamento alle scelte scolastiche e professionali, l'accompagnamento al successo formativo, così come gli interventi di sensibilizzazione interculturale per tutti.
2. In seconda istanza, si vogliono prendere in esame le traiettorie dei minori con background migratorio, sottolineando che **istruzione e formazione** si presentano, nello stesso tempo, nella doppia natura di diritto e dovere e sono fondamentali nel processo di "cittadinizzazione" dei figli degli immigrati. Già dalla metà del secolo scorso nel panorama internazionale e italiano, l'istruzione è stata considerata **un diritto** individuale, fruibile indipendentemente da sesso, nazionalità, etnia, origine sociale, preferenze religiose o politiche, ecc., nonché diritto gratuito per tutti negli anni dell'obbligo scolastico, egualmente accessibile nell'istruzione superiore sulla base del merito. Nella Costituzione italiana (art. 34), si afferma infatti che "la scuola è aperta a tutti. L'istruzione inferiore è obbligatoria e gratuita. I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi". Il principio di uguaglianza di fronte all'istruzione, universalistico e meritocratico, quindi offre a tutti i minori l'accesso alla scuola pubblica, collegando poi le opportunità di conseguire i diversi titoli di studio ai talenti e alle capacità dei soggetti, ovvero facendo della scuola il campo in cui è possibile riparare alle disuguaglianze sociali di partenza.
Oltre a costituire un diritto, l'istruzione è inoltre **un dovere e un obbligo**, che necessita di un patto formativo tra scuola, studenti e famiglie: i genitori non possono sottrarsi dal dovere di mandare i propri figli a scuola nella fase dell'istruzione obbligatoria, devono sostenere i costi del mantenimento dei minori e investire nei percorsi di istruzione dei figli, così come gli alunni de-

3 MIUR (2018), *Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.s. 2016/17*, Ufficio Statistica e Studi, Roma.

vono impegnarsi nello studio, seguire le lezioni, comportarsi adeguatamente, sviluppare un'adesione e un'appartenenza significativa alla classe e all'istituzione scolastica. La logica del diritto/dovere, pertanto, richiama alle responsabilità delle istituzioni scolastiche nel facilitare l'accesso ai diversi livelli di istruzione (dall'educazione prescolare in avanti), nella garanzia della fruizione del diritto allo studio, soprattutto fra i neoarrivati e i più vulnerabili (minori non accompagnati, richiedenti asilo, ecc.). Diritti e doveri in campo formativo si collegano anche al ruolo dei minori stessi e delle loro famiglie (se presenti) nell'affrontare il percorso di integrazione, con azioni quotidiane che affermino l'appartenenza ad un contesto di residenza, come la partecipazione ad attività formative, la scolarizzazione dei figli, il pagamento di tasse e contributi, il coinvolgimento in forme di rappresentanza e volontariato, ecc. Questi comportamenti segnano, di fatto, l'inclusione in una comunità di residenti su un territorio, con i diritti e i doveri che ne derivano⁴.

3. Infine, i Rapporti intendono soffermarsi sulle **difficoltà e disparità** che contraddistinguono ancora i percorsi diseguali degli alunni con cittadinanza non italiana, considerando anche **buoni risultati e successi** che si verificano nel processo di apprendimento. Un numero crescente di questi allievi, soprattutto quelli nati in Italia, comincia a caratterizzarsi per ottime performance scolastiche⁵, investendo sempre più in studi di medio-lungo periodo, con il supporto delle famiglie e degli insegnanti. Questa prospettiva consente di considerare le risorse linguistiche e culturali degli allievi e delle loro famiglie come competenze extra e abilità aggiuntive, al fine di sostenere i talenti individuali, creando le condizioni per la loro piena partecipazione al sistema scolastico.

Alla luce di queste linee interpretative, il primo capitolo del Rapporto si propone di introdurre l'intero testo e presenta in sintesi alcuni dei dati e delle riflessioni che saranno sviluppate nei capitoli successivi. L'intento è di focalizzare elementi nuovi e consolidati nel dibattito sugli alunni stranieri a scuola; emergenze che ancora richiedono di essere affrontate e passi realizzati verso il perseguimento di un obiettivo fondamentale: ovvero quello di un'educazione di qualità, equa e inclusiva, opportunità di apprendimento per tutti gli alunni, così come richiamato dagli obiettivi dell'Agenda 2030 dell'ONU.

4 Ambrosini M. (2013), *Immigrazione e cittadinanza dal basso*, "Salute Persona Cittadinanza", n. 1, pp. 25-44.

5 Questa prospettiva di analisi è già stata esplicitata nel Rapporto nazionale MIUR-ISMU (2015), *Alunni con cittadinanza non italiana. Tra difficoltà e successi*, Fondazione ISMU, Milano.

- CAPITOLO 1 -

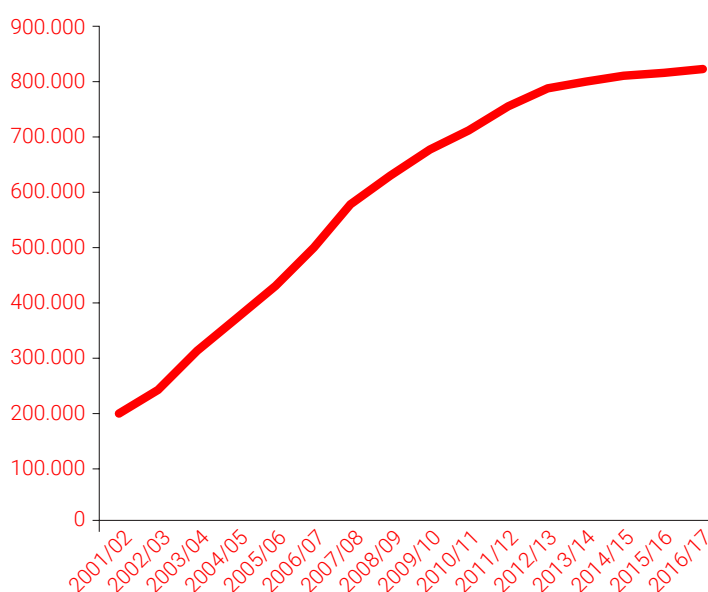
Emergenze e traguardi degli alunni con background migratorio. Una sintesi

di Mariagrazia Santagati

1. Aspetti noti e meno noti della popolazione scolastica straniera

Nel quadro della riduzione progressiva della popolazione scolastica italiana, anche gli alunni con cittadinanza non italiana non aumentano più come in passato. Questo è quanto messo in evidenza dal trend dei dati relativi agli ultimi anni scolastici, che registrano **una crescita** sempre più **ridotta** (+11.000 presenze nel 2016/17 rispetto all'anno precedente). Senza dubbio, considerando il periodo dal 2000 in avanti, le presenze sono cresciute di oltre 600.000 unità, arrivando a 826.000 presenze nel 2016/17. Siamo passati ovvero da 2 stranieri ogni 100 alunni all'inizio del secolo a circa 9 ogni 100 nell'ultimo a.s. considerato. Tuttavia, l'incremento annuale si è ridotto significativamente nell'arco di tempo considerato, con le punte di maggiore incremento (+ di 70.000 presenze per 2 anni scolastici consecutivi) registrate dal 2006 al 2008 e, al contrario, l'incremento più basso nel 2015/16.

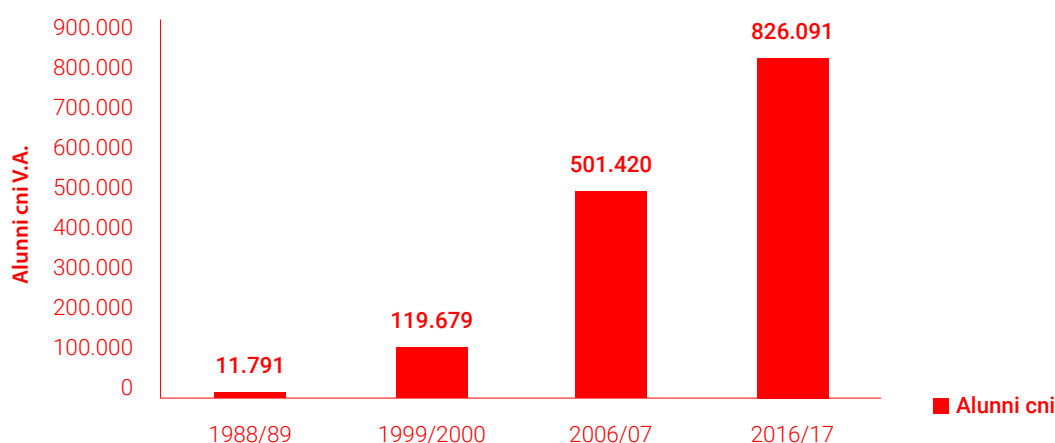
Figura 1. Alunni cni nel sistema scolastico italiano. A.s. 2001/02-2016/17. V.a.



Fonte: elaborazioni ISMU su dati MIUR

L'evoluzione multiculturale della scuola italiana può essere ricostruita guardando ad alcuni **anni simbolici**, che delineano il passaggio da una fase iniziale caratterizzata dall'arrivo di un piccolo gruppo di alunni stranieri a un periodo di grande incremento, fino alla recente stabilizzazione delle presenze. L'a.s. 1988/89 è l'anno in cui si è superata la quota dei 10.000 alunni stranieri, nel 1999/2000 si è oltrepassata la soglia delle 100.000 presenze e nel 2006/07 quella dei 500.000 iscritti cni.

Figura 2. Alunni cni in alcuni anni scolastici "cruciali". V.a.



Fonte: elaborazioni ISMU su dati MIUR

Come sarà approfondito nel capitolo successivo, il rallentamento nella crescita oltre che dalla diminuzione dei flussi migratori verso l'Italia, dipende da molteplici fattori, ad esempio dal fatto che molti minori stranieri si trovano al di fuori del sistema scolastico-formativo, poiché non vi accedono o ne fuoriescono precocemente. Come messo in luce dal già citato rapporto MIUR del 2018¹, solo il 77% dei bambini cni tra i 3 e i 5 anni frequenta la scuola dell'infanzia, percentuale piuttosto distante dal dato del 96% relativo ai bimbi italiani. Anche il tasso di scolarità nelle scuole secondarie di secondo grado scende al 64,8% (80,9% fra gli italiani), nella fascia d'età 17-18 anni. Considerando inoltre la dispersione scolastica², il 3,3% di alunni stranieri ha abbandonato la scuola alle medie, il 5,7% nel passaggio fra il primo e secondo ciclo di istruzione, l'11,6% nelle secondarie di secondo grado. A ciò si aggiunga ancora il gruppo consistente dei minori stranieri non accompagnati che incontrano ostacoli di vario tipo nell'accesso e nell'inserimento nell'istruzione ordinaria. La quota contenuta di incremento, infine, può essere influenzata dalla crescita dei "nuovi" cittadini fra i minori di 20 anni, che sono coloro che presentano un tasso di acquisizione di cittadinanza più elevato rispetto agli stranieri di altre fasce d'età³.

Per quanto riguarda i diversi **livelli scolastici**, la scuola primaria accoglie come sempre il maggior numero di iscritti con cittadinanza non italiana (si veda il cap. 2), seguita dalle scuole secondarie di secondo e primo grado: queste ultime – rispetto all'anno scorso – hanno sorpassato le scuole dell'infanzia per numero di presenze. Negli ultimi dieci anni, le scuole secondarie di secondo grado si sono caratterizzate come il segmento con il maggiore dinamismo nel lungo periodo, così come è cresciuta la rilevanza della scuola dell'infanzia.

1 MIUR (2018), *Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.s. 2016/17*, Ufficio Statistica e Studi, Roma.

2 Cfr. Il recente focus del MIUR (2017), *La dispersione scolastica nell'a.s. 2015/16 e nel passaggio all'a.s. 2016/17*, Ufficio Statistica e Studi, Roma.

3 Menonna A. (2017), *Le acquisizioni di cittadinanza in Italia: un trend di crescita*, Fact Sheet, ottobre, Fondazione ISMU, Milano.

Tabella 1. Alunni cni per livello scolastico. A.s. 2006/07 e 2016/17. V.a. e V.%

A.S.	v.a.				%			
	Infanzia	Primaria	Sec. I grado	Sec. II grado	Infanzia	Primaria	Sec. I grado	Sec. II grado
2006/07	94.712	190.803	113.076	102.829	18,8	38,1	22,6	20,5
2016/17	164.820	302.122	167.486	191.663	20,0	36,6	20,3	23,1

Fonte: elaborazioni ISMU su dati MIUR

Rispetto alle **provenienze**, da un decennio circa Romania, Albania e Marocco continuano a rappresentare le comunità più numerose nelle scuole. Nell'a.s. 2016/17 i romeni sono 158.428 (quasi il 20% degli alunni cni, gruppo sempre in crescita), seguiti dagli albanesi (112.171, il 13,6%) e dai marocchini (102.121, 12,3%), aree di emigrazione storica verso l'Italia. Fra le prime 10 cittadinanze, si confermano anche quelle asiatiche (Cina, Filippine, India, Pakistan⁴), altri Paesi dell'Europa dell'Est come Moldavia e Ucraina, oltre all'Egitto che si inserisce nel gruppo delle nazionalità più presenti nella scuola.

Prosegue la crescita dei **nati in Italia** che superano la quota 500.000 nell'a.s. 2016/17: da ben 4 anni scolastici sono la maggioranza degli alunni stranieri e rappresentano il 60,9% del totale di questi (Tab. 2. Fig. 3). Tra il 2007/8 (primo anno in cui il dato è stato rilevato dal MIUR) e il 2016/17, i nati in Italia sono più che raddoppiati, e si evidenzia una crescita costante in tutte le scuole di ogni ordine e grado. Dalla scuola dell'infanzia fino alla secondaria di primo grado, questa componente è la più rilevante all'interno del gruppo degli alunni cni. Solo fra gli studenti stranieri delle superiori, essi si configurano ancora nel 2016/17 come una minoranza (circa il 27%).

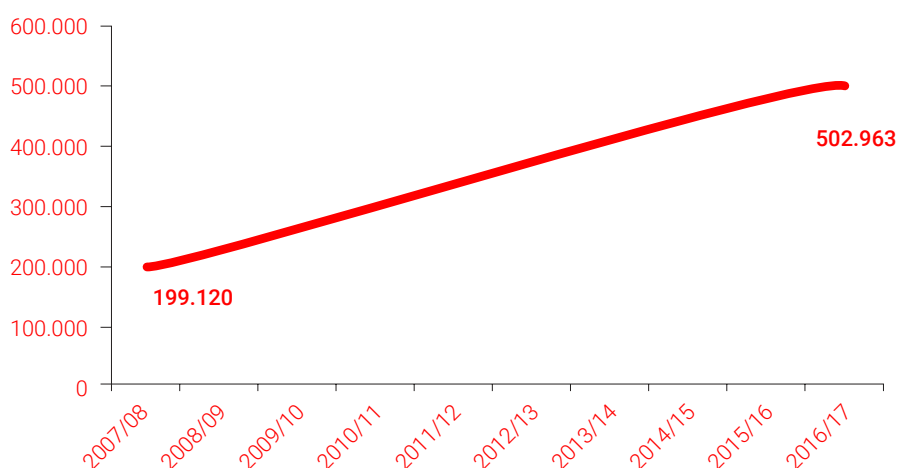
Tabella 2. Alunni cni nati in Italia per ordine di scuola. A.s. 2007/08 e 2016/17. V.a. e incidenza %

	V.a. (2007/08)	V.a. (2016/17)	Nati in Italia ogni 100 cni (2007/08)	Nati in Italia ogni 100 cni (2016/17)
Infanzia	79.113	140.671	71,2	85,3
Primaria	89.421	221.643	41,1	73,4
Second. I grado	22.474	89.129	17,8	53,2
Second. II grado	8.111	51.520	6,8	26,9
Totale scuole	199.119	502.963	34,7	60,9

Fonte: elaborazioni ISMU su dati MIUR

4 MIUR (2018), *Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.s. 2016/17*, Ufficio Statistica e Studi, Roma. Cfr. anche cap. 2 di C. Colombo.

Figura 3. Alunni cni nati in Italia. A.s. 2007/08-2016/17. V.a.



Fonte: elaborazioni ISMU su dati MIUR

Un altro gruppo cui è stata dedicata particolare attenzione negli ultimi anni è quello composto dagli alunni **entrati per la prima volta nel sistema scolastico** italiano, che hanno avuto un andamento oscillante negli ultimi anni, come si evince dalla tabella 3 e dalla figura 4: diminuiti di oltre 23.000 unità nel periodo 2007/08-2012/13, hanno poi ripreso a crescere fino al 2015/16 superando le 34.000 presenze. Si tratta comunque di un gruppo numericamente ridotto – attualmente di circa 23.600 studenti –, corrispondente a circa il 3% degli stranieri fra i frequentanti il primo e secondo ciclo di istruzione. Rispetto al precedente anno scolastico, questo gruppo si è ridotto nel 2016/17 di più di 10.000 presenze e si è dimezzato come incidenza percentuale sulla popolazione scolastica straniera (dal 5,3% nel 2015/16 al 2,9% del 2016/17).

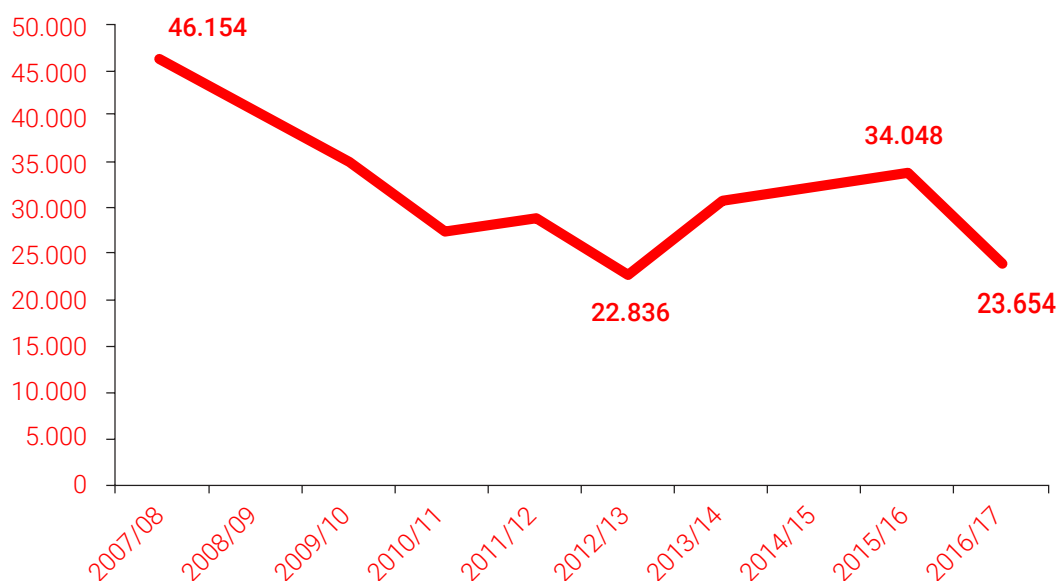
Tabella 3. Alunni cni entrati per la prima volta nel sistema scolastico italiano.

A.s. 2007/08 e 2016/17. V.a. e incidenza %

	V.a. (2007/08)	V.a. (2016/17)	Neoentrati ogni 100 cni (2007/08)	Neoentrati ogni 100 cni (2016/17)
Primaria	23.650	9.303	10,9	3,1
Second. I grado	12.064	7.600	9,5	4,5
Second. II grado	10.440	6.751	8,8	3,5
Totale scuole	46.154	23.654	10,0	2,9

Fonte: elaborazioni ISMU su dati MIUR

**Figura 4. Alunni cni entrati per la prima volta nel sistema scolastico italiano.
A.s. 2007/08-2016/17. V.a.**



Fonte: elaborazioni ISMU su dati MIUR

I trend altalenanti che caratterizzano i neoentrati si collegano, per esempio, all'arrivo recente di minori stranieri non accompagnati (Msna) nel nostro Paese, aumentati rapidamente negli ultimi anni. Ad essi è dedicata particolare attenzione anche nell'ultimo Global Monitoring Education Report dell'Unesco del 2018, *Migrazioni, spostamenti forzati e educazione. Costruire ponti, non muri*, in cui si delinea a livello mondiale un fenomeno di mobilità crescente relativo ai minori soli. Nel testo si riporta che il loro numero è passato dai 66.000 del 2011 ai 300.000 del 2016, citando anche il caso italiano in cui degli 86.000 minori giunti nel nostro Paese tra il 2011 e il 2016, circa il 73% non era accompagnato. Malgrado le nuove normative ratificate a livello internazionale e nazionale siano finalizzate a tutelare questi gruppi, l'Unesco evidenzia che solo una minoranza di essi va regolarmente a scuola⁵.

In Italia dal monitoraggio costante del Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali, i Msna risultano essere nel 2017 oltre 18.000 (con l'aggiunta di quasi 6.000 irreperibili), prevalentemente maschi e concentrati nella fascia d'età 16-17 anni, con alcune migliaia di provenienti soprattutto da Gambia, Egitto, Albania, Guinea, Nigeria, Bangladesh, Costa d'Avorio, Eritrea. Una minoranza di questo gruppo – circa un migliaio in totale – è composta da ragazze, soprattutto nigeriane ed eritree⁶.

Da sottolineare è il fatto che non si dispone di un monitoraggio sistematico dei dati relativo all'inserimento scolastico dei Msna, anche se sappiamo che la legge italiana appare tutelante rispetto al loro diritto all'istruzione, ancor di più dopo l'approvazione della legge Zampa n. 47/2017 e con le ultime linee guida del 2017 del MIUR e dell'Autorità Garante per l'infanzia e l'adolescenza. Nello stesso tempo, le poche ricerche realizzate finora mettono in luce che i Msna difficilmente ri-

5 Unesco (2018), *Riassunto del Rapporto Mondiale di Monitoraggio dell'Educazione 2019. Migrazioni, spostamenti forzati e educazione: Costruire ponti, non muri*, Unesco, Parigi, p. 22.

6 Valtolina G.G., Pavesi N. (2018), "I minori stranieri non accompagnati", in Fondazione ISMU, *Ventitreesimo Rapporto sulle migrazioni 2017*, FrancoAngeli, Milano.

escono ad accedere all'istruzione ordinaria e sono in prevalenza inseriti nei Cpia (Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti), in corsi destinati e pensati per gli adulti⁷.

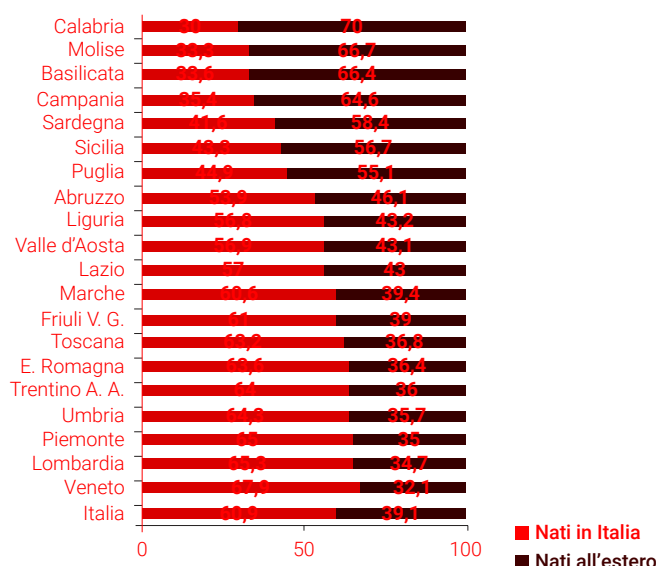
2. Le scuole multiculturali nei contesti locali

Com'è noto, gli alunni cni non sono distribuiti in modo uniforme sul territorio nazionale, ma sono presenti in alcune zone geografiche, in alcune grandi città e comuni medio-piccoli, in specifiche scuole e plessi, come nel caso delle 691 scuole con oltre il 50% di stranieri, censite nel 2016/17 nelle varie aree del Paese.

Rispetto alle presenze per **regioni**, la Lombardia rimane sempre la prima per maggior numero di alunni stranieri, raggiungendo le quasi 208.000 presenze, seguita da Emilia Romagna e Veneto (rispettivamente con 98.000 e 92.000 alunni cni), Lazio e Piemonte (78-76.000). Se si considera il rapporto fra gli alunni stranieri e il totale della popolazione scolastica, invece, è l'Emilia Romagna la prima regione, superando la Lombardia con 15,8 stranieri ogni 100 studenti, seguita da Lombardia (14,7) e Umbria (13,8). Nel complesso, 11 sono le regioni del Nord e del Centro Italia con un'incidenza percentuale di alunni cni superiore alla media nazionale del 9,4%.

Considerando la composizione diversificata del gruppo degli stranieri, nell'a.s. 2016/17 in 13 regioni i nati in Italia costituiscono la maggioranza, mentre nelle restanti 7 regioni (Sud e Isole: Calabria, Molise, Basilicata, Campania, Sardegna, Sicilia, Puglia) sono ancora i nati all'estero a rappresentare la quota maggioritaria. Nel complesso, 8 regioni (2 del Centro, Toscana e Umbria, e 6 del Nord) si caratterizzano per percentuali di nati in Italia superiori alla media nazionale del 60,9%.

Figura 5. Alunni cni nati in Italia e nati all'estero per regione. A.s. 2016/17. V.%



Fonte: elaborazioni ISMU su dati MIUR

⁷ Fra le ricerche, si segnalano in particolare: Augelli A., Lombi L., Triani P. (2017), *Unaccompanied Minors: Exploring Needs and Resources to Plan Socio-educational Programs into School Settings*, "Italian Journal of Sociology of Education", 10(1), pp. 43-61; Grigt S. (a cura di) (2017), *Il viaggio della speranza. L'istruzione dei minori rifugiati e non accompagnati in Italia*, Education International Research, UIL Scuola, Roma; Save the Children (2018), *Atlante minori stranieri non accompagnati in Italia. Crescere lontano da casa*, Save the Children, Roma; Segatto B., Di Masi D., Surian A. (2018), *L'ingiusta distanza. I percorsi dei minori stranieri non accompagnati dall'accoglienza alla cittadinanza*, FrancoAngeli, Milano.

Dall'osservazione della figura 5, si notano in particolare i due casi estremi della graduatoria rappresentati dalla Calabria, con un 70% di alunni nati all'estero e con esperienza diretta di migrazione, e dal Veneto con il 67,9% di allievi di origine immigrata nati in Italia.

A **livello provinciale**⁸, nell'a.s. 2016/17 la graduatoria dei territori per numero di alunni cni coincide con quella degli anni precedenti e vede ancora la provincia di Milano al primo posto (85.000 studenti stranieri), seguita dalle province di Roma (oltre 62.000), Torino (quasi 38.000) e Brescia (quasi 33.000): quest'ultima è anche la prima fra i capoluoghi non regionali. Tra le prime 10 province si riscontra una prevalenza di territori del Nord, 5 capoluoghi regionali (oltre a Milano, Roma, Torino, anche Firenze e Bologna con circa 21.000 alunni stranieri), così come altrettante realtà provinciali di Lombardia, Veneto e Emilia Romagna (in aggiunta a Brescia, Bergamo con 25.000 alunni, Verona con 19.000, Modena e Treviso con circa 18.000 studenti). Se si considera l'incidenza percentuale degli alunni stranieri, ancora una volta Prato (24,5 cni ogni 100 alunni) e Piacenza (21,6) aprono la classifica, seguite da Mantova (18,4), Brescia (17,7) ed Asti (17,4). Tra le varie realtà provinciali, Brescia si conferma un territorio emblematico delle scuole multiculturali in Italia, quarta provincia per numero di studenti stranieri e quarta per incidenza percentuale.

Per quanto riguarda i comuni con maggiore presenza di alunni cni, al primo posto troviamo Roma (41.000 iscritti stranieri), seguita da Milano (38.000) e Torino (24.000 studenti). A distanza seguono Genova, Bologna e Firenze (che si attestano attorno alle 9-10.000 presenze), Brescia e Prato (circa 8.000 studenti), Verona e Padova (6-7.000).

Dalle elaborazioni del MIUR (2018) sui **comuni** con oltre un migliaio di studenti stranieri e un'incidenza percentuale sopra il 10%, emerge una selezione di 92 comuni di varia grandezza. Focalizzando l'attenzione sui comuni con più di 20 stranieri ogni 100 nelle proprie aule scolastiche, il gruppo si restringe a 13 comuni presenti in 7 regioni, 3 comuni capoluoghi di provincia (Prato, Piacenza, Alessandria); una popolazione scolastica straniera che va dai quasi 8.000 alunni di Prato ai 679 di Umbertide.

Tabella 4. Comuni con maggiore incidenza percentuale di alunni cni. A.s. 2016/17

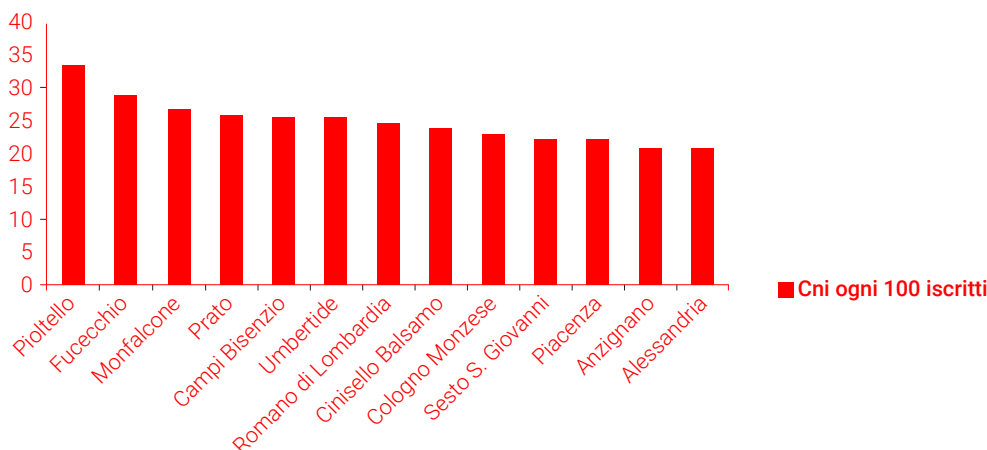
	<i>Cni ogni 100 iscritti</i>	<i>Alunni cni, v.a.</i>	<i>Paese di provenienza per maggiore incidenza %</i>
Alessandria (Piemonte)	20,8	2.661	Albania (28,4)
Sesto S. Giovanni (Lombardia)	22,0	2.651	Egitto (27,9)
Cinisello Balsamo (Lombardia)	24,1	2.528	Egitto (23)
Pioltello (Lombardia)	33,6	1.583	Egitto (13,5)
Cologno Monzese (Lombardia)	22,9	1.264	Romania (13,6)
Romano di Lombardia	24,5	1.084	Albania (28,4)
Arzignano (Veneto)	21,1	955	India (26,3)
Monfalcone (Friuli V.G.)	26,6	893	Romania (14,2)
Piacenza (E. Romagna)	21,9	4.202	Albania (19)
Prato (Toscana)	25,8	7.964	Cina (55,4)
Campi Bisenzio (Toscana)	25,2	1.393	Cina (60,4)
Fucecchio (Toscana)	28,6	853	Cina (37,2)
Umbertide (Umbria)	25	679	Marocco (30,9)

Fonte: elaborazioni ISMU su dati MIUR

8 Per approfondimenti, si veda il cap. 2 di C. Colombo.

La classifica dei comuni ordinati per incidenza percentuale (dal valore più grande al più piccolo) va da Pioltello in Lombardia (oltre 33 stranieri ogni 100 alunni), seguito da 5 comuni in prevalenza del Centro Italia che si collocano nella fascia 25-28 alunni cni ogni 100 (Fucecchio, Monfalcone, Prato, Campi Bisenzio, Umbertide), graduatoria chiusa da 7 comuni con 20-24 alunni stranieri ogni 100 (Romano di Lombardia, Cinisello Balsamo, Cologno Monzese, Sesto S. Giovanni, Piacenza, Arzignano, Alessandria).

Figura 6. Comuni con maggiore incidenza percentuale di alunni cni. A.s. 2016/17



Fonte: elaborazioni ISMU su dati MIUR

In questo focus sulle scuole multiculturali nei contesti locali, è infine necessario considerare come di consueto la distribuzione e la concentrazione degli alunni stranieri nelle scuole italiane. Per quanto riguarda le **scuole con elevate percentuali di alunni stranieri** (cfr. cap. 2), nell'a.s. 2016/17 sono 3.171 le scuole con il 30% e oltre di alunni stranieri (pari al 5,6%), in crescita rispetto all'a.s. precedente e soprattutto rispetto al decennio precedente: di esse 691 sono a "maggioranza straniera" (1,2% del totale delle scuole italiane).

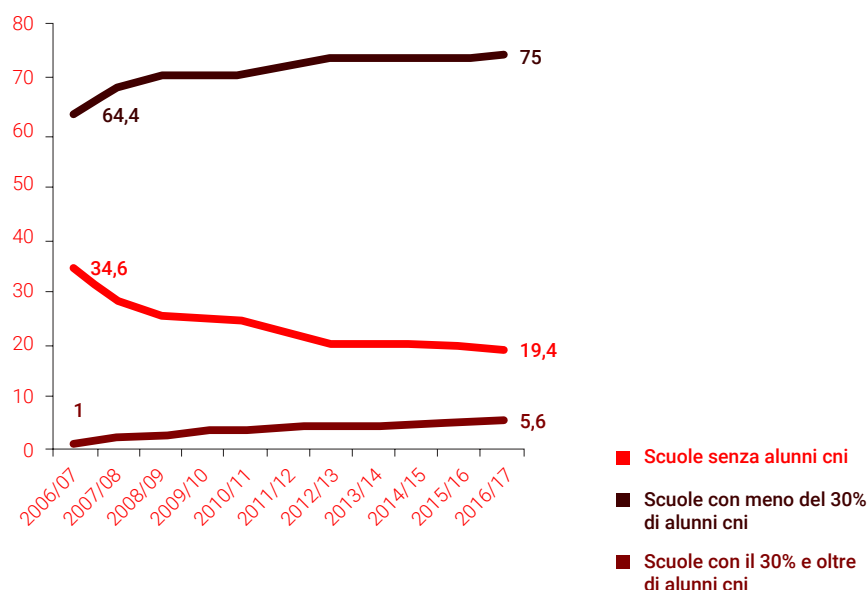
Tabella 5. Scuole italiane per fasce di incidenza percentuale di alunni cni sul totale degli alunni. A.s. 2006/07 e 2016/17. V. %

	Non presenti	Meno del 30%	Oltre il 30%	Totale
2006/07	34,6	64,4	1,0	100
2016/17	19,4	75	5,6	100

Fonte: elaborazioni ISMU su dati MIUR

Escludendo tuttavia la categoria degli alunni nati in Italia, le classi con oltre il 30% di alunni nati all'estero si riduce allo 0,7%. 42.237 scuole italiane (tre quarti del totale) si caratterizzano per una percentuale inferiore al 30%, mentre esistono 10.929 istituti (intorno al 20%) non toccati dal fenomeno migratorio.

Figura 7. Scuole italiane senza alunni cni, con meno del 30% di alunni cni, con il 30% o più di alunni cni a confronto. A.s. 2006/07-2016/17. V. %



Fonte: elaborazioni ISMU su dati MIUR

Analizzando la trasformazione delle scuole multiculturali nell'ultimo decennio (Fig. 7), osserviamo la significativa riduzione nel tempo di scuole non toccate dal processo migratorio, che attualmente rappresentano 1/5 delle scuole italiane; un progressivo anche se lento incremento delle scuole con il 30% e oltre di alunni cni, che costituiscono una realtà residuale che riguarda il 5% circa delle scuole italiane; e infine i $\frac{3}{4}$ delle scuole italiane (ovvero la maggioranza) che presenta percentuali inferiori al 30% di iscritti stranieri. Come mettono bene in evidenza i dati di dettaglio presenti nei rapporti ministeriali, la maggior parte di scuole relative a questo ultimo gruppo si inserisce nella fascia di scuole con meno del 15% di alunni stranieri (il 60% circa nel 2016/17).

3. Difficoltà e disuguaglianze nei percorsi scolastici degli allievi stranieri

In maniera congruente con quanto enunciato nell'introduzione, si pone ora attenzione alle traiettorie scolastiche degli alunni con cittadinanza non italiana, mettendo in luce problematiche emergenti e traguardi raggiunti. In primo luogo, si prendono in considerazione diversi indicatori che descrivono le ombre e le difficoltà persistenti affrontate da soggetti particolarmente vulnerabili dal punto di vista formativo (e sociale): ritardi scolastici di diversi anni accumulati nel tempo, abbandono nelle scuole secondarie, basse performance e scarse competenze alla fine della scuola dell'obbligo, condizione a rischio di esclusione formativa dei NEET (giovani "Not engaged in Education, Employment or Training") e dei minori stranieri non accompagnati. Si tratta complessivamente di indicatori che descrivono le disparità di cui soffrono gli allievi stranieri ma, nello stesso tempo, anche di descrittori ambivalenti, che fanno emergere prospettive più positive e qualche chance di miglioramento, soprattutto per la componente dei nati in Italia e nel primo ciclo di istruzione.

Il primo e il più preoccupante indicatore dei problematici percorsi scolastici degli stranieri è il **ritardo scolastico**, molto consistente poiché comprendente (oltre ai ripetenti) coloro che, nati all'estero, sono stati inseriti in classi inferiori alla propria età anagrafica nel momento dell'ingresso

nella scuola italiana. Sebbene il fenomeno si sia ridotto significativamente nell'ultimo decennio (di oltre 10 punti percentuali, Tab. 6), rimane ancora piuttosto marcato per gli stranieri, soprattutto nel secondo ciclo di istruzione, dove il 59% di alunni cni sono in ritardo rispetto al 21% circa di italiani. Il ritardo è considerevole, tuttavia, anche nel primo ciclo obbligatorio, alle medie con il 33% e alle primarie con il 12% di alunni stranieri in questa condizione.

Il ritardo, com'è dimostrato da molteplici studi⁹, si può correlare all'insuccesso scolastico, alla scelta di corsi di studi brevi e all'abbandono precoce della scuola/formazione. In comparazione con il gruppo degli italiani, la percentuale di studenti stranieri in ritardo è sette volte quella degli italiani alle elementari, cinque volte maggiore alle medie e tripla alle superiori.

Tabella 6. Alunni italiani e non in ritardo (per 100 studenti) per livello scolastico.
A.s. 2007/08 e 2016/17

	2007/08			2016/17		
	Italiani (a)	Stranieri (b)	b-a	Italiani (a)	Stranieri (b)	b-a
Primaria	1,8	21,1	19,3	1,8	12,6	10,8
Secondaria di I grado	6,8	51,7	44,9	6	33,4	27,4
Secondaria di II grado	24,4	71,8	47,4	20,9	59,1	38,2
Totale	11,6	42,5	30,9	10	31,3	21,3

Fonte: elaborazioni ISMU su dati MIUR

Al ritardo scolastico, come già anticipato, può conseguire l'interruzione di frequenza (durante l'anno scolastico e nel passaggio da un anno all'altro) e l'**abbandono temporaneo o definitivo degli studi**, sia durante l'obbligo scolastico che prima del conseguimento di una qualifica professionale o di un diploma di scuola superiore. I dati sull'abbandono complessivo, analizzati nel recente report del MIUR¹⁰, mettono in evidenza i diversi tasselli che compongono la dispersione scolastica (nelle secondarie di primo grado, nel passaggio fra cicli, nelle secondarie di secondo grado), mostrando ancora una volta lo svantaggio maggiore degli alunni stranieri rispetto agli italiani nell'abbandonare gli studi anzitempo.

La dispersione scolastica riguarda maggiormente gli stranieri rispetto agli italiani, già a partire dalla scuola secondaria di primo grado in cui la percentuale di stranieri che abbandona la scuola si attesta al 3,3%, contro lo 0,6% relativo agli alunni con cittadinanza italiana. Gli stranieri nati all'estero, con una percentuale del 4,2%, sembrano essere in situazione di ancor maggiore difficoltà rispetto ai nati in Italia. Nel passaggio tra la scuola secondaria di primo e di secondo grado la percentuale di alunni stranieri che ha abbandonato gli studi sale ulteriormente (5,72%, contro l'1,2% relativo agli alunni con cittadinanza italiana). Tuttavia è nelle secondarie di secondo grado che il fenomeno si rivela ancora più grave: la percentuale di alunni stranieri che hanno abbandonato la scuola in questo livello scolastico è dell'11,6% (del 12,6% fra i nati all'estero) contro il 3,8% degli italiani.

9 Hippe R., Jakubowski M. (2018), *Immigrant background and expected early school leaving in Europe: evidence from PISA*, Publications Office of the European Union, Luxembourg.

10 MIUR (2017), *La dispersione scolastica nell'a.s. 2015/16 e nel passaggio all'a.s. 2016/17*, Ufficio Statistica e Studi, Roma.

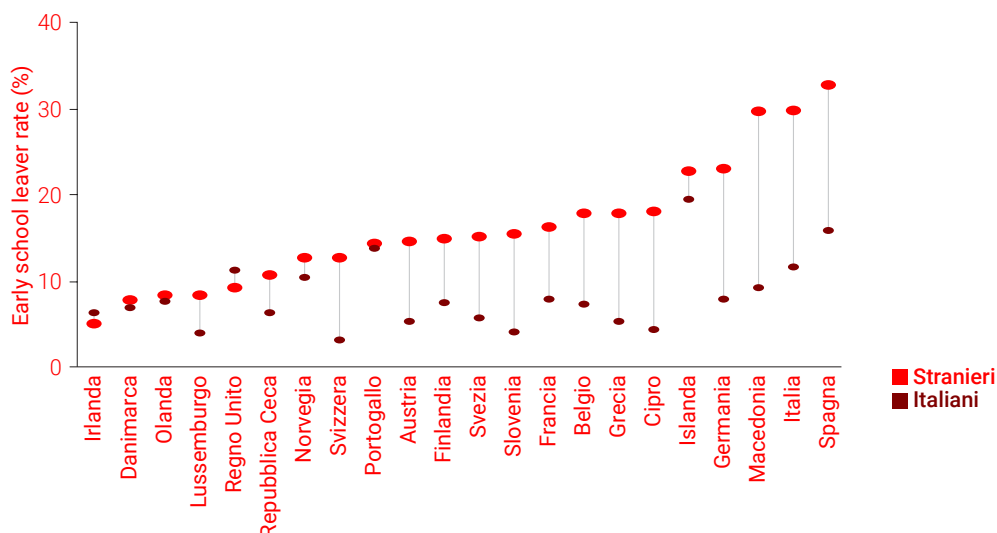
Tabella 7. Abbandono complessivo nelle scuole secondarie per cittadinanza, A.s. 2015/16 e passaggio al 2016/17. V.%

	Italiani	Stran.	Nati all'estero	Nati in Italia	Totale
Abbandono Sec. di I grado	0,6	3,3	4,2	2,2	0,8
Abbandono nel passaggio da Sec. I grado a Sec. di II grado	1,21	5,72	-	-	1,61
Abbandono Sec. di II grado	3,8	11,6	12,6	8,3	4,3

Fonte: elaborazioni ISMU su dati MIUR

Rispetto agli **Early Leavers from Education and Training**, ovvero la percentuale di popolazione tra i 18 e i 24 anni che non è in possesso di un titolo di istruzione secondaria superiore o di una qualifica professionale e che non è inserita in percorsi scolastico-formativi, si registrano notevoli progressi in Italia e un calo sensibile negli anni. La quota di *Early Leavers* si attesta nel 2017 al 14% (580.000 giovani), con un problema però molto più acuto per gli stranieri (33,1% e peggiorato rispetto al 32,8% del 2016), che si caratterizzano per una percentuale quasi tripla rispetto a quella degli italiani (12,1%). L'Italia, come evidenziato dai dati Eurostat (2017: Fig. 8), risulta essere uno dei Paesi europei che presenta il maggior divario fra nativi e nati all'estero nelle percentuali di dispersi: si consideri che nel 2017 nell'Unione europea i giovani dispersi sono il 10% fra i nativi e il 19% fra i giovani nati all'estero. In Italia, i dati sono simili se si considerano i nativi, mentre salgono di più di 10 punti percentuali fra i nati all'estero, a indicare come i giovani stranieri siano coloro che maggiormente subiscono l'impoverimento del proprio capitale umano e soffrono di una bassa qualificazione nell'approcciarsi al mondo del lavoro.

Figura 8. Percentuale di Early Leavers fra i giovani fra i 18 e i 24 anni nei Paesi Europei. 2017



Fonte: Eurostat

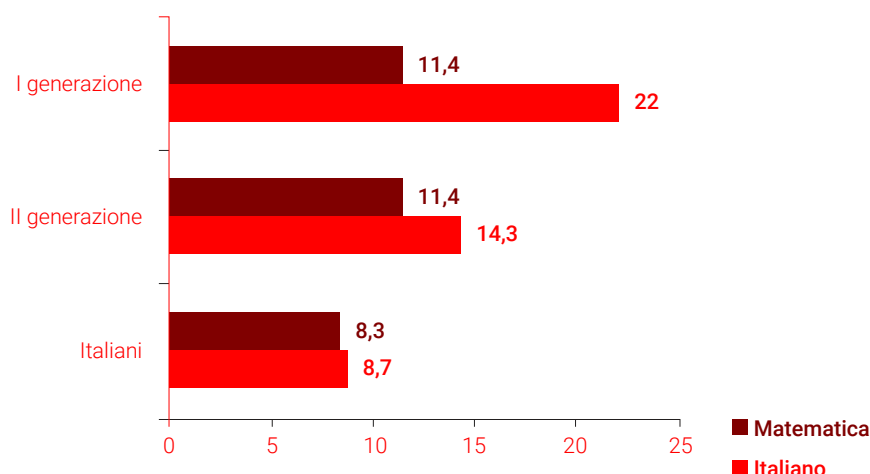
Dall'indagine dell'Istat (2017)¹¹ sui giovani nel mercato del lavoro, emergono differenti motivazioni tra italiani e stranieri, rispetto all'abbandono degli studi: la quota degli stranieri che ritiene sufficiente il livello di istruzione raggiunto è maggiore, così come maggiori sono le ragioni familiari

¹¹ Istat (2017), *I giovani nel mercato del lavoro*, Istat, Roma.

ed economiche che hanno spinto ad abbandonare gli studi fra gli stranieri, da intendersi sia come impegni/responsabilità nei confronti della famiglia, sia come mancato sostegno/incoraggiamento familiare¹². La questione degli *Early Leavers* costituisce una grave preoccupazione, anche a causa della correlazione positiva esistente tra più elevati livelli di istruzione e maggiore inclusività nel mercato del lavoro: i tassi di occupazione fra coloro che hanno abbandonato precocemente gli studi si attestano al 31,5% per il 2017, tuttavia la componente straniera presenta un tasso di occupazione (39,5%) più alto di quella italiana (pari al 29,4%)¹³.

Un ulteriore indicatore di dispersione scolastica concerne la mancata acquisizione di abilità e competenze di base, indicate dal tasso di **low performer**, sulla base dei dati Invalsi 2016, corrispondenti alla percentuale di studenti che non riescono a raggiungere un livello sufficiente **in Italiano e Matematica**, manifestando difficoltà nel dimostrare le proprie conoscenze e nell'utilizzo di queste in situazioni differenti. Considerando i frequentanti la classe II secondaria di secondo grado (si veda il cap. 3 del presente Rapporto), si può notare che la percentuale di studenti con livelli bassi di Italiano e Matematica è più bassa fra gli autoctoni (attorno all'8%), è più alta fra le seconde generazioni di stranieri e in particolare in Italiano (14%, mentre in Matematica è su livelli più bassi, 11% circa), ma senza dubbio più grave fra le prime generazioni in Italiano (22%, contro l'11% circa in Matematica, dato tra l'altro uguale alle seconde generazioni). Una specifica fragilità emerge nelle competenze in Italiano delle prime generazioni, che conferma l'allarme rispetto ai neoarrivati o agli arrivati di recente, adolescenti e con scarse competenze linguistiche, spesso poco alfabetizzati nel paese d'origine.

Figura 9. Percentuale di *low performer* in Italiano e Matematica nella classe II secondaria di secondo grado, fra italiani, stranieri di 1° e 2° generazione. Dati Invalsi 2016



Fonte: elaborazioni ISMU su dati invalsi

Relativamente al fenomeno dei **giovani NEET** (non inseriti in istruzione, formazione e lavoro), viene stimato che nel 2017 in Italia i giovani di 15-29 anni non occupati e non in formazione siano 2 milioni e 189.000 (24,1%), la quota più elevata fra i Paesi dell'Unione europea (come approfon-

12 Ciò è confermato anche da un recente studio sul tema nel Comune di Milano: cfr. Santagati M., Bonini E. (2018), "Le scuole al centro delle periferie multiculturali", in Lodigiani R. (a cura di), *Milano 2018. Agenda 2040. Ambrosianeum Fondazione Culturale. Rapporto sulla città*, FrancoAngeli, Milano, pp. 165-184. Alla dispersione è dedicato il cap. 4 di questo Rapporto.

13 Istat (2018), *Livelli di istruzione della popolazione e ritorni occupazionali: i principali indicatori*, Istat, Roma.

dito nel cap. 4). La quota di NEET in Italia ha registrato un continuo aumento dall'inizio della crisi economica, raggiungendo il massimo nel 2014, e poi cominciando a scendere in concomitanza con la ripresa economica dal 2015: mentre in precedenza i NEET erano soprattutto giovani con un basso titolo di studio, dalla crisi in avanti tale condizione si è diffusa anche fra giovani con un titolo di studio medio-alto (calati di nuovo negli ultimi anni). Si segnala che l'incidenza dei NEET è notevolmente più elevata tra gli stranieri (34,4% contro il 23,0% degli italiani); tale differenza è dovuta alla componente femminile (23,7% e 44,3% le rispettive quote tra le italiane e le straniere); per la componente maschile il divario relativamente alla cittadinanza è praticamente nullo¹⁴.

Un ultimo cenno, nell'ambito dell'analisi delle difficoltà degli alunni cni, va fatto considerando la particolare vulnerabilità dei minori stranieri non accompagnati, cresciuti rapidamente di numero negli ultimi anni, con l'aumento degli sbarchi nel Sud Italia. Anche se non disponiamo di molti dati, diversi studi sottolineano la difficoltà, se non l'impossibilità, di accesso di questi minori al sistema dell'istruzione pubblica per l'assolvimento dell'obbligo scolastico¹⁵. Save the Children¹⁶ segnala che i problemi più frequenti riguardano l'iscrizione alla scuola pubblica dei minori che hanno più di quindici anni, ovvero la maggioranza dei presenti in Italia, problematica che si verifica soprattutto per motivi burocratici e amministrativi: arrivo in corso d'anno, esaurimento dei posti disponibili, scarsa conoscenza della lingua italiana all'arrivo, analfabetismo diffuso, scarso tempo a disposizione per la progettazione prima del diciottesimo anno d'età, ecc. I quindicenni difficilmente vengono inseriti nelle scuole secondarie di primo grado, perché ritenuti troppo grandi, e non riescono neanche ad entrare nelle scuole secondarie di secondo grado, perché considerati non in grado di sostenere questo tipo di percorso di istruzione. Fino ai 16 anni, in teoria, non potrebbero frequentare neanche i Cpia. La formazione linguistica (e culturale) è, nei casi migliori, offerta informalmente dal privato sociale (Ong, volontariato, ecc.)¹⁷.

La Fondazione ISMU ha realizzato una mappatura esplorativa, con l'obiettivo di comprendere come si configura la presenza dei Msna nei Cpia di alcune aree territoriali significative del Paese, al fine di cominciare a circoscrivere un fenomeno non ancora così studiato, problematizzato e approfondito: ovvero quello dei Msna nel sistema di istruzione e formazione in Italia¹⁸.

Questa attenzione si inserisce all'interno di una linea strategica di studio e di intervento che Fondazione ISMU persegue da diversi anni, che si è concretizzata in molteplici progetti e collaborazioni¹⁹. Si è dunque realizzata una raccolta dei dati sulle presenze di **Msna nei Cpia di Lombardia e Sicilia** nell'a.s. 2016/2017, volta a mappare attraverso un questionario compilato dai referenti dei singoli Cpia la situa-

14 Istat (2017), *I giovani nel mercato del lavoro*, Istat, Roma.

15 Sul rapporto fra Msna e scuola pubblica, si veda in particolare l'interessante documento di Asnada. Una scuola per il mondo (2018), *Lettera alla scuola pubblica*, [online] testo disponibile in: <http://www.asnada.it/2018/06/06/lettera-alla-scuola-pubblica>.

16 Save the Children (2018), *Atlante minori stranieri non accompagnati in Italia. Crescere lontano da casa*, Save the Children, Roma.

17 Huddleston T., Wolffhardt A. (2016), *Back to School: Responding to the needs of newcomer refugee youth*, Migration Policy Group, Brussels.

18 Questa indagine esplorativa è stata condotta da un'équipe composta da Erica Colussi e Alessandra Barzaghi, con la supervisione scientifica di Mariagrazia Santagati.

19 Si fa riferimento, ad esempio, al progetto *Never Alone. Per un domani possibile* avviato nel 2016 da che rientra nel quadro dell'iniziativa europea Epim (European Programme for Integration and Migration) e per cui si è istituito un Osservatorio permanente sull'accoglienza dei Msna, <http://www.ismu.org/minori-stranieri-non-accompagnati/>; al progetto *YEAD – Young European (Cultural) Audience Development (2015-2019)*, co-finanziato da EU (Europa Creativa), <http://www.ismu.org/progetto-yead-young-european-cultural-audience-development/>; alla ricerca su minori stranieri non accompagnati e la loro transizione verso l'età adulta in fase di realizzazione su mandato ed in collaborazione con UNICEF, UNHCR e OIM (2018-2019).

zione delle due Regioni del Nord e del Sud che ospitano il maggior numero di Msna²⁰.

Come emerge dalla tabella 8, nei 19 Cpia lombardi e nei 10 Cpia siciliani sono risultati iscritti rispettivamente circa 800 Msna in Lombardia e 4.500 in Sicilia (quindi 5 volte quelli presenti nei centri lombardi): si tratta di un'utenza prevalentemente al maschile (solo 6-9% di femmine), con una quota più alta di under16 in Sicilia (quasi il 18% dei Msna iscritti, anche se rimane comunque una minoranza) e con numeri significativi di neomaggiorenni, usciti di recente dalla condizione di Msna (400 circa in Lombardia e quasi 3.500 in Sicilia).

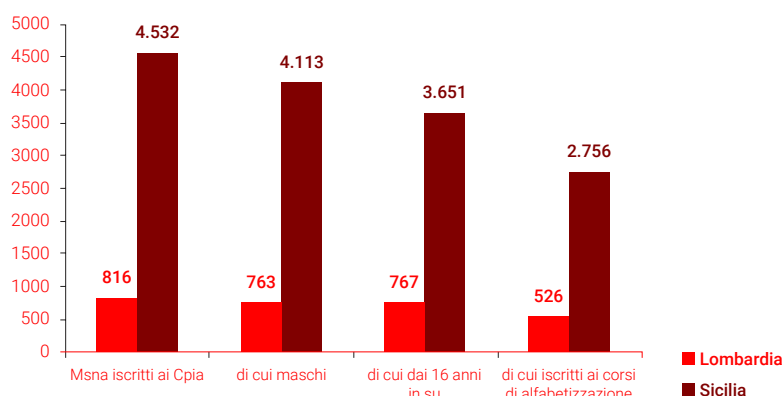
Tabella 8. Msna iscritti ai Cpia di Lombardia e Sicilia, a confronto con altre tipologie di utenza. A.s. 2016/17. V.a.

	Lombardia	Sicilia
<i>Msna iscritti ai Cpia</i>	816	4.532
<i>di cui maschi</i>	763	4.113
<i>di cui dai 16 anni in su</i>	767	3.651
<i>di cui iscritti ai corsi di alfabetizzazione</i>	526	2.756
<i>di cui di livello Pre A1</i>	259	501
Neomaggiorenni (ex Msna) iscritti ai Cpia	414	3.458
Minori cni iscritti ai Cpia	1.804	1.669
Minori italiani iscritti ai Cpia	370	305
Adulti stranieri iscritti ai Cpia	29.655	9.506
Adulti italiani iscritti ai Cpia	4.810	1.956

Fonte: dati ISMU

Nei Cpia lombardi sono presenti minori di 18 nazionalità, in particolare del Nord Africa e dell'Africa subsahariana: fra le più rappresentate Egitto (oltre 200 minori), Gambia (90 minori circa), Guinea, Albania, Senegal e Somalia (dalle 30 alle 50 presenze). Nei Cpia siciliani, i referenti riferiscono di 9 nazionalità: fra i gruppi più numerosi quelli provenienti dal Gambia (oltre 1.200 minori), Nigeria e Senegal (circa 450 ragazzi), Guinea e Costa d'Avorio (intorno ai 300 minori), Bangladesh (poco meno di 150 minori), Mali (quasi 70 ragazzi).

Figura 10. Alcune caratteristiche dei Msna iscritti ai Cpia di Lombardia e Sicilia. A.s. 2016/17. V.a.



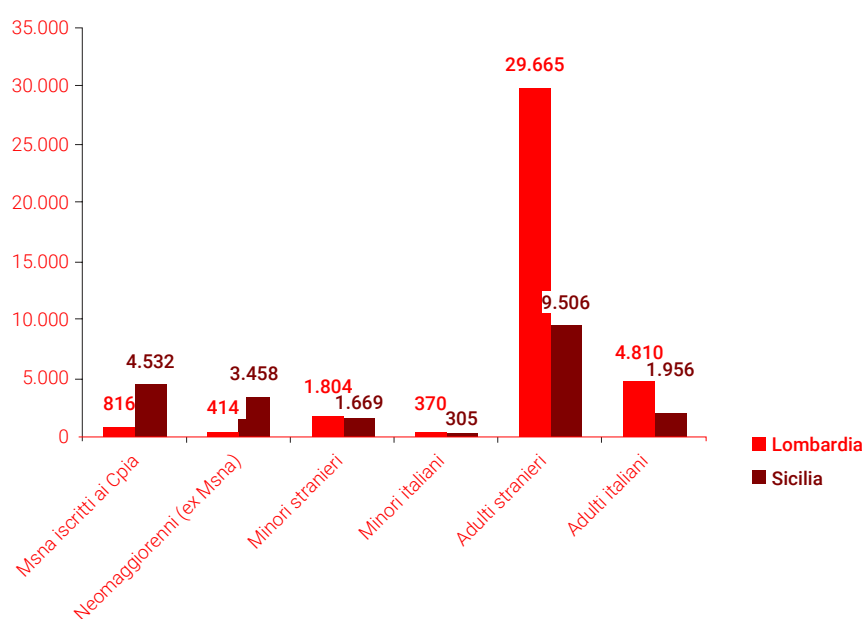
Fonte: dati ISMU

20 Si ringraziano, in particolare, per il sostegno alla realizzazione della mappatura della presenza di Msna nei Cpia: l'Usr Lombardia, l'Ust di Milano, il Cpia 5 diretto dal prof. Cavagna e la collaborazione con la prof.ssa Augelli, tutti i Cpia lombardi, l'Università degli Studi di Catania e il supporto dell'Usr Sicilia, favorito e gestito dalla prof.ssa Liana Daher, tutti i Cpia siciliani.

Per quanto riguarda la distinzione dei Msna per tipologia di corsi frequentanti, i minori soli sono inseriti in prevalenza nei corsi di alfabetizzazione, con grandi numeri di studenti frequentati i corsi di livello preA1, pertanto con livelli linguistici piuttosto bassi (soprattutto in Lombardia).

Rispetto al confronto con le altre utenze dei Cpia, come si evince dalla figura 11, i Msna rappresentano la maggioranza dell'utenza minorile nei Cpia della Sicilia, mentre in Lombardia è maggiore la presenza di minori con cittadinanza non italiana con famiglia ("minori stranieri" nella Fig. 11): d'altro canto si tratta della prima regione italiana per numero di alunni con cittadinanza non italiana (oltre 207.000 verso i 25.000 e più della Sicilia). Inoltre, in Lombardia i minori stranieri presenti con la famiglia e frequentanti i Cpia, a differenza dei Msna, sono distribuiti in maniera più uniforme fra le diverse tipologie di corso e non sono solo confinati ai corsi di alfabetizzazione.

Figura 11. Msna iscritti ai Cpia di Lombardia e Sicilia a confronto con altre utenze di iscritti ai Cpia. A.s. 2016/17. V.a.



Fonte: dati ISMU

Un ultimo tassello infine per riflettere sull'entità di questa utenza nelle due principali regioni italiane riguarda la comparazione con l'utenza adulta: gli adulti stranieri, prevalentemente frequentanti i corsi di alfabetizzazione, raggiungono numeri elevati soprattutto in Lombardia (quasi 30.000 corsisti stranieri) dove l'utenza minorile è più limitata, mentre in Sicilia gli adulti sono circa 9.500 a fronte di 6.000 minori stranieri (soli e con famiglia).

Sebbene questi dati, sopra presentati, ci offrano una rappresentazione parziale della presenza dei Msna nel sistema di istruzione e formazione in Italia (poiché mancano dati sull'istruzione ordinaria nelle secondarie, così come nella formazione professionale), essi cominciano a gettare una luce su un ambito specifico di inserimento di questa utenza nella formazione. La già citata legge n. 47/2017, inoltre, aumenta ulteriormente la protezione per questi minori e rafforza alcuni dei loro diritti, fra cui il diritto all'istruzione a tutti i livelli. Sarà necessario monitorare nel tempo la fruizione di questo diritto, sapendo ad oggi che solo una minoranza di Msna frequenta regolarmente la scuola, avendo al massimo accesso a corsi di lingua italiana dentro e fuori i centri di accoglienza e non comparando nelle ufficiali statistiche ministeriali²¹.

21 Unesco (2018), *Riassunto del Rapporto Mondiale di Monitoraggio dell'Educazione 2019. Migrazioni, spostamenti forzati e educazione: Costruire ponti, non muri*, Unesco, Parigi.

4. Successi delle nuove generazioni di origine immigrata

Come già sottolineato, oltre alle dimensioni dello svantaggio in istruzione degli stranieri rispetto agli italiani, è opportuno anticipare alcuni dei successi raggiunti nel sistema scolastico-formativo italiano soprattutto dalle seconde generazioni dei nati in Italia, che poi saranno approfonditi nei capitoli successivi.

La crescita delle presenze nei licei e negli istituti tecnici, i miglioramenti nelle competenze di base in Italiano e Matematica, la comparsa e il seppur lieve aumento di stranieri fra i migliori (*top performer*, resilienti, eccellenti)²², l'accesso maggiore all'università sono aspetti che delineano un nuovo quadro di complessivo miglioramento e prospettive positive, da sostenere e incoraggiare con opportune misure e interventi. Anche il già citato rapporto Unesco²³, d'altro canto, sottolinea che i migranti pagano un prezzo in termini di educazione nei Paesi di destinazione, ma nello stesso tempo il livello di istruzione degli immigrati migliora più rapidamente di quanto accada per i coetanei nativi o per chi rimane in patria.

Rispetto agli **indirizzi di scuola secondaria di secondo grado**, nonostante la storica "canalizzazione" degli stranieri verso la filiera degli studi professionali, il trend di lungo periodo (Tab. 9) mostra che gli stranieri sono rimasti nell'ultimo decennio una componente stabile degli iscritti degli istituti tecnici (37% circa), mentre si è ridotta gradualmente la loro frequenza negli istituti professionali (-6 pt percentuali in 10 a.s.) ed è aumentata progressivamente la presenza nei licei (+6 pt).

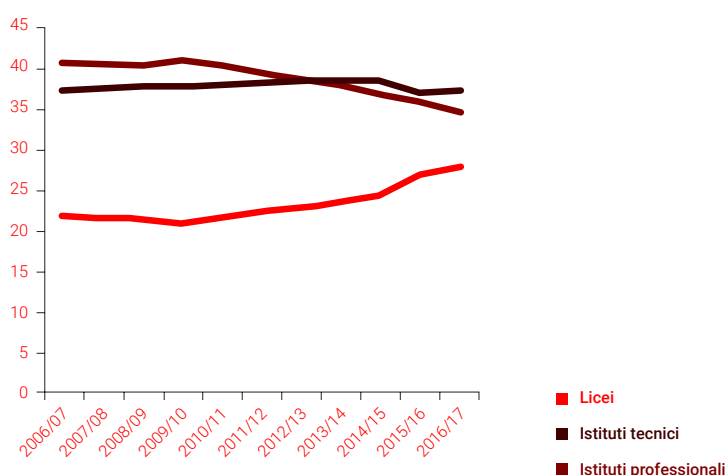
Tabella 9. Studenti cni nei diversi indirizzi di scuola secondaria di secondo grado.

A.s. 2006/07 e 2016/17. V.%

	2006/07	2016/17
Licei	21,9	27,8
Istituti tecnici	37,4	37,5
Istituti professionali	40,7	34,7

Fonte: elaborazioni ISMU su dati MIUR

Figura 12. Studenti cni nei diversi indirizzi di scuola secondaria di secondo grado, V%. A.s. 2006/07-2016/17



Fonte: elaborazioni ISMU su dati MIUR

22 Barabanti P. (2018), *Gli studenti eccellenti nella scuola italiana. Opinioni dei docenti e performance degli alunni*, FrancoAngeli, Milano.

23 Unesco (2018), *Riassunto del Rapporto Mondiale di Monitoraggio dell'Educazione 2019. Migrazioni, spostamenti forzati e educazione: Costruire ponti, non muri*, Unesco, Parigi.

Se le differenze permangono fra nativi e stranieri nati all'estero, sono le seconde generazioni che somigliano sempre più nelle loro scelte scolastiche agli italiani. Bisogna sottolineare, infatti, che gli studenti cni nati in Italia sono più orientati verso gli istituti tecnici e i licei, mentre gli studenti nati all'estero si indirizzano verso gli istituti professionali e, in seconda battuta, verso i tecnici²⁴.

Per ciò che concerne gli esiti scolastici, se si considera il trend dei punteggi risultanti dalle rilevazioni Invalsi sugli **apprendimenti in Italiano e in Matematica nella classe II della scuola secondaria di secondo grado** e alla fine dell'obbligo scolastico (Tab. 10), si confermano luci e ombre del processo di scolarizzazione degli stranieri. Per quanto riguarda l'Italiano gli italiani hanno nel tempo risultati migliori degli stranieri di seconda generazione che, a loro volta, superano nelle performance le prime generazioni. La distanza è rilevante soprattutto nelle performance in Italiano, mentre le differenze di risultato sono piuttosto ridotte in Matematica, se si confrontano i punteggi di nativi e stranieri nati in Italia.

Tabella 10. Punteggio medio in Italiano e Matematica nella classe II secondaria di secondo grado. Prove Invalsi per cittadinanza. A.s. 2013/14-2016/17

	<i>Italiano</i>			<i>Matematica</i>		
	<i>Italiani</i>	<i>I gen.</i>	<i>II gen.</i>	<i>Italiani</i>	<i>I gen.</i>	<i>II gen.</i>
2013/14	202	175	188	201	187	193
2014/15	203	175	189	201	185	195
2015/16	202	181	189	201	188	194
2016/17	202	178	189	202	187	195

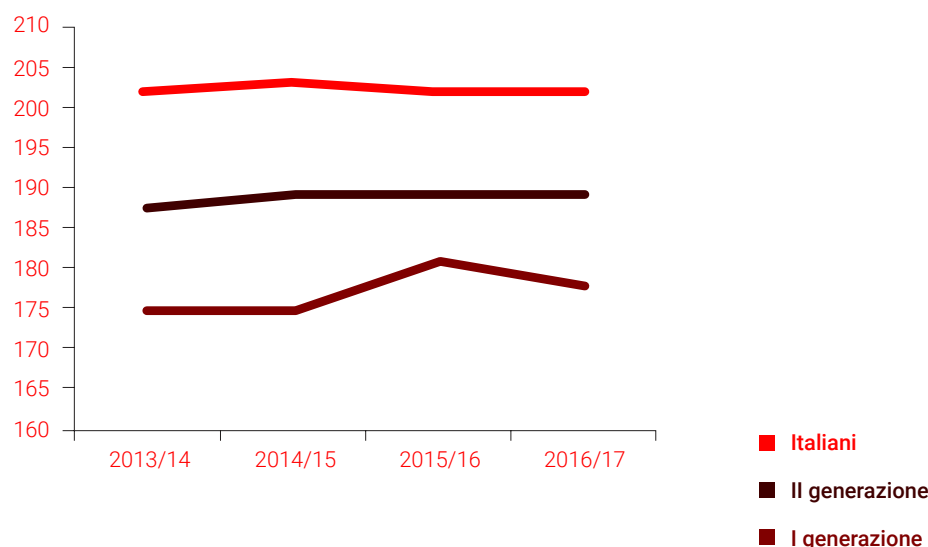
Fonte: elaborazioni ISMU su dati Invalsi

Analizzando il trend dei dati, nel complesso, le performance rimangono piuttosto costanti nel tempo: nell'ultimo a.s. considerato (2016/17, cfr. cap. 3), la distanza è di 15 punti, a sfavore degli stranieri nati in Italia rispetto agli italiani e sale a 23 a svantaggio dei nati all'estero in Italiano. In Matematica la situazione è migliore, con un divario di soli 7 punti rispetto alle seconde generazioni e di 13 rispetto alle prime generazioni. Sul fronte della Matematica, pertanto, dove vi sono meno difficoltà linguistiche ed espressive, si manifestano maggiori successi nei processi di apprendimento e una buona capacità della scuola italiana di integrare, a livello cognitivo, i minori stranieri di varia generazione²⁵.

24 MIUR (2018), *Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.s. 2016/17*, Ufficio Statistica e Studi, Roma.

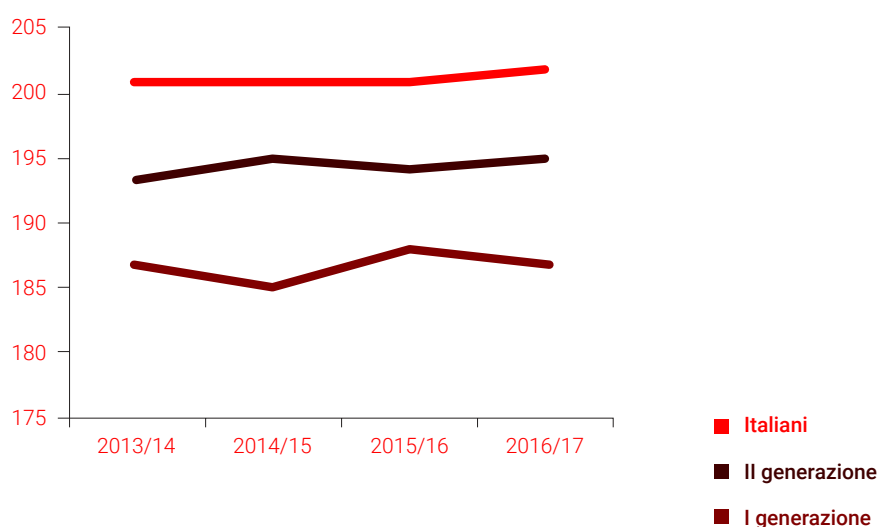
25 Santagati M., Zanzottera C. (2018), "Istruzione: una sfida per le città interculturali", in Villa M. (a cura di), *Le città globali e la sfida dell'integrazione*, ISPI, Ledizioni, Milano.

**Figura 13. Punteggio medio in *Italiano* nella classe II secondaria di secondo grado.
Prove Invalsi per cittadinanza. A.s. 2013/14-2016/17**



Fonte: elaborazioni ISMU su dati Invalsi

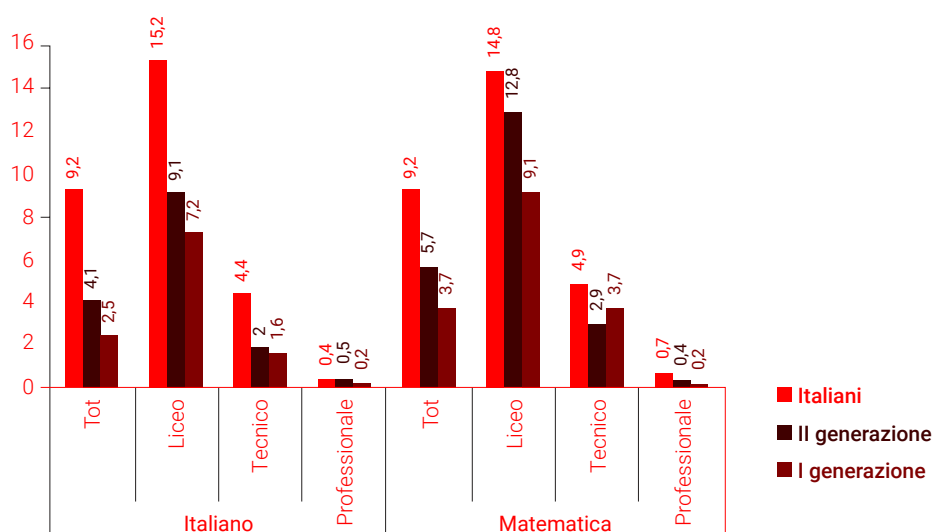
**Figura 14. Punteggio medio in *Matematica* nella classe II secondaria di secondo grado.
Prove Invalsi per cittadinanza. A.s. 2013/14-2016/17**



Fonte: elaborazioni ISMU su dati Invalsi

Restando sui traguardi degli alunni stranieri, si può anche identificare, sulla base delle prove Invalsi, un gruppo di alunni con risultati eccellenti, definiti **top performer** (con un punteggio uguale o superiore al 90° percentile): si tratta di un indicatore significativo di successo, di cui si discuterà nel cap. 3, che identifica un 5,7% di *top performer* in Matematica e un 4,1% in Italiano fra gli stranieri di seconda generazione, a fronte di un 9% circa di italiani che si collocano in questo gruppo. Indubbiamente, non si tratta di un'ampia fascia di studenti di origine immigrata, ma comunque di un'esperienza di eccellenza che si può rintracciare fra gli stranieri, anche di prima generazione. Coloro che mostrano un maggior punteggio, sia fra gli italiani sia fra gli stranieri, inoltre, sono gli studenti di liceo, con percentuali che oscillano fra le seconde generazioni tra il 9% in Italiano e quasi il 13% in Matematica, tra il 7% in Italiano e il 9% in Matematica fra le prime generazioni.

Figura 15. Top performer in Italiano e Matematica nella classe II secondaria di secondo grado per tipo di scuola. Prove Invalsi per cittadinanza. A.s. 2015/16



Fonte: elaborazioni ISMU su dati Invalsi

Oltre agli eccellenti, i dati Invalsi e altre ricerche internazionali (vedi OCSE-PISA), permettono di individuare anche l'esistenza di studenti che riescono ad eccellere negli apprendimenti, nonostante il doppio svantaggio rappresentato da uno status socio-economico basso e un background migratorio; si tratta dei cosiddetti **studenti resilienti** (cfr. cap. 3). La disparità fra diversi studenti (distinti per provenienza) non è così forte, neanche fra autoctoni e prime generazioni, in particolare in Matematica. Si segnala però, soprattutto che le seconde generazioni hanno percentuali di resilienti superiori ai nativi. Come emerge da recenti studi sul successo scolastico degli studenti con background immigrato in Italia²⁶, la carriera formativa di questi giovani appare come un percorso complesso, fatto di luci e ombre, in cui il successo nel processo di apprendimento si collega a capacità e motivazioni maturate nelle difficoltà sperimentate (in)direttamente durante l'esperienza migratoria.

D'altro canto, molteplici evidenze empiriche mostrano che il successo scolastico è possibile per studenti svantaggiati di origine immigrata, i quali non sono un gruppo quantitativamente così ridotto: nel 2015 nei Paesi OCSE in media il 24% degli studenti immigrati svantaggiati erano considerati resilienti, capaci ovvero di ottenere risultati elevati nonostante lo svantaggio²⁷. La situazione italiana, anche a confronto con altri Paesi OCSE, si caratterizza per una ridotta distanza fra resilienti autoctoni (27%) e non (23,7%), a dimostrazione di un sistema scolastico che è in grado di sostenere gli studenti nei processi di apprendimento, a fronte di diversi tipi di svantaggio (socio-economico, culturale, etnico, ecc.).

Un ultimo dato significativo nel tratteggiare il profilo di successo degli alunni cni è quello riguardante le scelte in uscita dalle scuole secondarie di secondo grado (cfr. cap. 2)²⁸. Le statistiche

26 Cfr. Santagati M. (2018), *Studenti Su.Per. Un progetto di ricerca sul successo dei giovani con background immigrato*, in Guazzini F., Scaglione S., Tusini S., Vetrugno R. (a cura di), *Il mio futuro parla italiano. Migrazione e percorsi di integrazione sociale e linguistica*, Edizioni Altravista, Pavia, pp. 51-65.

27 OECD (2018), *The resilience of students with an immigrant background: Factors that shape well-being*, OECD Publishing, Paris.

28 Sugli studenti universitari, cfr. Bertozzi R. (2018), *Studenti di origine immigrata che accedono all'università*, "Scuola democratica", 1, pp. 5-22; Bozzetti A. (2018), *Seconde generazioni e istruzione universitaria: spunti di riflessione a partire da un'indagine esplorativa*, "Sociologia italiana", 11/2018, pp. 77-99.

rilevano infatti che, tra coloro che hanno conseguito il titolo all'esame di stato negli a.s. 2015/16 e 2016/17, il 33,9% ha proceduto, nel medesimo anno, all'**immatricolazione presso l'università**. La percentuale è più bassa rispetto a quella dei compagni italiani (51,1%), ma indica comunque che quasi un terzo dei giovani cni ha scelto di investire in percorsi formativi più lunghi e in titoli di studio elevati.

5. Osservazioni conclusive

L'attuale quadro del sistema scolastico italiano si distingue ancora per molteplici paradossi e contraddizioni, luci ed ombre, difficoltà e successi, emergenze e traguardi se si analizzano i percorsi scolastici degli alunni con cittadinanza non italiana. In una recente ricerca sulla dispersione scolastica a Milano, condotta da Fondazione ISMU²⁹, **la scuola** viene definita dagli insegnanti delle scuole secondarie con l'immagine evocativa del **vaso di Pandora**, ovvero un contesto in cui si esprimono mali, sofferenze e malesseri degli studenti stranieri (e non) e delle loro famiglie, in cui si rispecchiano le difficoltà di chi si trova a insegnare e a sostenere l'apprendimento in soggetti disagiati e svantaggiati. Nelle scuole, tuttavia, si coltiva la capacità di rintracciare elementi positivi, abilità, speranze in ciascuno dei propri studenti, considerando intelligenze e talenti di cui sono portatori e con l'intenzione di aiutare ognuno a trovare il proprio posto (non solo dentro il sistema formativo).

Luci ed ombre nei percorsi degli alunni stranieri mettono in evidenza ed esprimono, dunque, la capacità della scuola italiana di gestire e promuovere pratiche e strategie educativo-formative, funzionali ad assicurare alle nuove generazioni di origine immigrata le pari opportunità educative rispetto ai nativi; riconoscendo come risorse per l'apprendimento le diversità linguistiche, culturali, etniche e religiose di cui sono portatori tutti gli alunni; e promuovendo lo sviluppo di una "cultura fra le culture" condivisa attraverso il dialogo democratico, il rispetto e la reciprocità nelle relazioni interetniche, che non può essere che appreso e sperimentato nei contesti scolastico-formativi³⁰. In sintesi, queste strategie si ricollegano alla scelta di fondo della Fondazione ISMU di **aderire ancora alla prospettiva interculturale**, pratica imprescindibile di gestione della diversità in tutte le sue forme nella scuola democratica, nonostante questo approccio sia stato messo a dura prova da crisi economico-finanziarie e sia stato messo in discussione in una fase di crisi dei legami sociali e di crescenti paure. La "via interculturale" si è rilevata una strada in salita, lastricata di buone intenzioni ma anche di difficoltà oggettive (emergenza profughi, riduzione delle protezioni sociali, nuovi muri e chiusure, ecc.): nonostante ciò, rappresenta un riferimento fondamentale, da rilanciare ancora come **approccio mainstream** per la creazione di spazi di dialogo (in ambito formativo e non solo) e di esperienze di convivenza per le nuove generazioni native e immigrate, che possono rappresentare un antidoto ad ogni forma di intolleranza e estremismo violento.

Chiaramente queste sfide si collocano sul fronte delle politiche scolastiche e formative che, sebbene rimangano sullo sfondo di questo rapporto, sono l'orizzonte a cui guardare a partire dall'a-

29 Bonini E., Santagati M. (a cura di) (2018), *Prevenire l'abbandono scolastico. Strumenti di analisi e di intervento*, Fondazione ISMU, Comune di Milano, Milano.

30 Si tratta della definizione di Giménez C. (2012), *Pluralismo, multiculturalismo e interculturalidad*, in Die L. (ed.), *Apreniendo a ser iguales*, CeiMigra, Valencia.

nalisi di emergenze e traguardi degli alunni stranieri³¹:

1. nel favorire la fruizione del diritto allo studio, soprattutto fra i neoarrivati e più svantaggiati (minori non accompagnati, richiedenti asilo, ecc.), in termini di accesso ai differenti livelli scolastici; accesso a scuole miste, non segregate e di qualità; promozione del successo formativo grazie all'uguale trattamento e al supporto di buoni insegnanti;
2. nel considerare le risorse linguistiche e culturali degli allievi e delle loro famiglie come competenze extra e abilità aggiuntive, al fine di sostenere i talenti individuali, creando le condizioni per la loro piena partecipazione al sistema scolastico;
3. nel trasformare l'offerta formativa, dei *curricula*, della formazione del personale in senso interculturale nella direzione di ridurre pregiudizi e stereotipi, con un investimento sulla gestione delle relazioni scolastiche, sulla mediazione dei conflitti e sul potenziamento della cooperazione³².

È opportuno richiamare anche le raccomandazioni rivolte ai governi nelle conclusioni del già citato Rapporto Unesco³³, sollecitando a rispondere ai bisogni di istruzione e formazione delle popolazioni di origine immigrata, con la stessa attenzione rivolta alle popolazioni ospitanti e autoctone. Nel complesso, si elencano alcuni punti chiave e si chiede di:

- *tutelare il diritto all'istruzione degli immigrati, dei richiedenti asilo e dei rifugiati*, evitando la discriminazione nell'accesso all'istruzione, vietata dalle convenzioni internazionali e da molte normative nazionali, evitando altresì la discrezionalità esercitata da singoli operatori locali e scolastici nel favorire, ritardare o negare questo diritto;
- *includere gli immigrati, i richiedenti asilo e i rifugiati nei sistemi scolastici nazionali*. Poiché spesso sono considerati presenze temporanee o transitorie, essi sono concentrati o incanalati in percorsi formativi che riducono e compromettono le loro opportunità presenti e future, percorsi che non permettono di giungere ad esempio a certificazioni o a titoli di studio riconosciuti;
- *monitorare e conoscere i bisogni educativi di immigrati, richiedenti asilo e rifugiati*, acquisendo dati per programmare e offrire risposte formative adeguate, attraverso programmi di istruzione accelerata, con insegnanti qualificati che consentano di rientrare a scuola al livello appropriato, offrendo la copertura dei costi connessi a istruzione e formazione, attraverso l'istruzione e la formazione tecnico-professionale per i più grandi, e con programmi di educazione non formale implementati nei contesti locali;
- *inserire e presentare accuratamente storie di migrazione nei curricula per decostruire i pregiudizi* e sviluppare capacità di pensiero critico, mettendo in luce il contributo della migrazione alla ricchezza e alla prosperità, affinché gli studenti possano superare le incertezze nell'interazione fra diversi, resistendo alle rappresentazioni negative dei media e della politica, per rafforzare società non solo tolleranti, ma soprattutto inclusive e coese;
- *preparare gli insegnanti ad affrontare diversità e difficoltà di immigrati, richiedenti asilo e rifugiati*,

31 Anche guardando ai traguardi e alle emergenze affrontate da altri Paesi con esperienze più antiche e consolidate di immigrazione. Si veda, ad esempio, la riflessione sul caso degli Stati Uniti presentato nel cap. 5.

32 Santagati M., Zanzottera C. (2018), "Istruzione: una sfida per le città interculturali", in Villa M. (a cura di), *Le città globali e la sfida dell'integrazione*, ISPI, Ledizioni, Milano.

33 Unesco (2018), *Riassunto del Rapporto Mondiale di Monitoraggio dell'Educazione 2019. Migrazioni, spostamenti forzati e educazione: Costruire ponti, non muri*, Unesco, Parigi.

- sostenendoli nel diventare agenti di cambiamento in ambienti scolastici multiculturali, preparandoli attraverso la formazione iniziale e in servizio, offrendo strumenti per riconoscere stress e traumi dell'utenza (da indirizzare poi ad appositi specialisti), alleviando le loro difficoltà di operatori di frontiera, e garantendo l'uguaglianza fra i tipi diversi di professionisti dell'insegnamento;
- *sfruttare il potenziale di immigrati, richiedenti asilo, rifugiati*, ad esempio attraverso il riconoscimento dei titoli di studio, delle qualifiche e delle competenze professionali (comprese quelle da insegnante).

Pensiamo che queste raccomandazioni costituiscano, pertanto, linee di indirizzo per le azioni e gli impegni che è necessario assumersi di fronte alle nuove generazioni che nascono e crescono nel Paese, punti di attenzione a cui tendere a partire dall'analisi di elementi di debolezza e di forza che emergono dal quadro delle presenze degli alunni stranieri in Italia.

- CAPITOLO 2 -

Vulnerabili e perseveranti. Presenze e percorsi degli alunni non italiani

di Chiara Colombo*

1. Le tre fasi dei flussi migratori nelle scuole italiane. Dalla crescita alla stabilizzazione

Già da tempo, la pluralità di cittadinanze che si incontrano fra le aule delle scuole italiane non è certo una novità. Anche i dati più recenti testimoniano una molteplicità di voci, storie e esperienze all'interno di molti istituti scolastici, a partire dalla scuola dell'infanzia fino ad arrivare all'università. Tale conferma è una nuova occasione, che, dopo i precedenti lavori di analisi della Fondazione ISMU in collaborazione con il MIUR¹ e gli ampi contributi statistici dell'Ufficio Statistica e Studi del Ministero², porta a soffermarsi sul mutare nel tempo delle caratteristiche di questa presenza, che continuano a porre interrogativi a tutti gli attori coinvolti nell'ambito dell'istruzione e della formazione: i ricercatori, i legislatori e coloro che si occupano di politiche scolastiche, da una parte, e, dall'altra, i dirigenti, il personale scolastico, i docenti, le famiglie e tutti coloro che vivono il quotidiano incontro con bambini e bambine, ragazzi e ragazze di varia origine e provenienza, nonché con le loro molteplici esigenze e risorse.

I dati raccolti dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca indicano per l'a.s. 2016/17 la presenza di 826.091 iscritti con cittadinanza non italiana (cni) nelle scuole primarie e secondarie di primo e secondo grado, con un'incidenza del 9,4% sul totale degli allievi. **Quasi un iscritto ogni dieci ha cittadinanza non italiana.** Tra essi, poco meno della metà sono femmine, 396.041, il 47,9% del totale. I dati dell'a.s. precedente erano pressoché gli stessi, con 814.851 iscritti nelle scuole dalla primaria alla secondaria di secondo grado, il 9,2% del totale.

Già un primo confronto fra i numeri degli ultimi tre anni scolastici offre spunti di riflessione, che aprono ad ulteriori itinerari di analisi, se confrontati con i dati raccolti nel corso degli anni precedenti (Tab. 1).

* PhD in Sociologia e metodologia della ricerca sociale, pedagogista e formatrice sui temi della filosofia con i bambini, dell'infanzia e dell'educazione interculturale e dei minori stranieri e scuola.

1 MIUR-ISMU (2016), *Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale nei contesti locali. Rapporto nazionale a.s. 2014/15*; (2015), *Alunni con cittadinanza non italiana. Tra difficoltà e successi. Rapporto nazionale a.s. 2013/14*; (2013), *Alunni con cittadinanza non italiana. Approfondimenti e analisi. Rapporto nazionale a.s. 2011/12*; (2011), *Alunni con cittadinanza non italiana. Verso l'adolescenza. A.s. 2010/11*; (2014), *Alunni con cittadinanza non italiana. L'eterogeneità dei percorsi scolastici. Rapporto nazionale a.s. 2012/13*, Fondazione ISMU, Milano.

2 MIUR (2017), *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano. A.s. 2015/16*, Ufficio Statistica e Studi, Roma; MIUR (2018), *Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.s. 2016/17*, Ufficio Statistica e Studi, Roma.

**Tabella 1. Alunni con cittadinanza non italiana per ordine e grado di scuola.
2001/02 – 2016/17. Serie storica**

Anno scolastico	Totale	Infanzia	Primaria	Secondaria di I grado	Secondaria di II grado
2001/02	196.414	39.445	84.122	45.253	27.594
2002/03	239.808	48.072	100.939	55.907	34.890
2003/04	307.141	59.500	123.814	71.447	52.380
2004/05	370.803	74.348	147.633	84.989	63.833
2005/06	431.211	84.058	165.951	98.150	83.052
2006/07	501.420	94.712	190.803	113.076	102.829
2007/08	574.133	111.044	217.716	126.396	118.977
2008/09	629.360	125.092	234.206	140.050	130.012
2009/10	673.800	135.840	244.457	150.279	143.224
2010/11	710.263	144.628	254.653	157.559	153.423
2011/12	755.939	156.701	268.671	166.043	164.524
2012/13	786.630	164.589	276.129	170.792	175.120
2013/14	802.844	167.650	283.233	169.780	182.181
2014/15	814.187	167.980	291.782	167.068	187.357
2015/16	814.851	166.428	297.285	163.613	187.526
2016/17	826.091	164.820	302.122	167.486	191.663

Fonte: elaborazioni ISMU su dati MIUR

In primo luogo, i numeri indicano che gli alunni cni continuano a dare un forte contributo nell'arginare la costante decrescita della popolazione scolastica, ormai in atto da diversi anni. Dall'a.s. 2011/2012 al 2015/16, infatti, gli alunni italiani nelle scuole sono calati di 193.000 unità, con una decrescita di -2,35 punti percentuali, mentre il numero dei compagni stranieri è salito di 7,8 punti percentuali, con +59.000 unità in più. Ciò ha consentito un mantenimento di dinamicità nel sistema scolastico e ha contenuto il decremento della popolazione scolastica al livello del -1,5%.

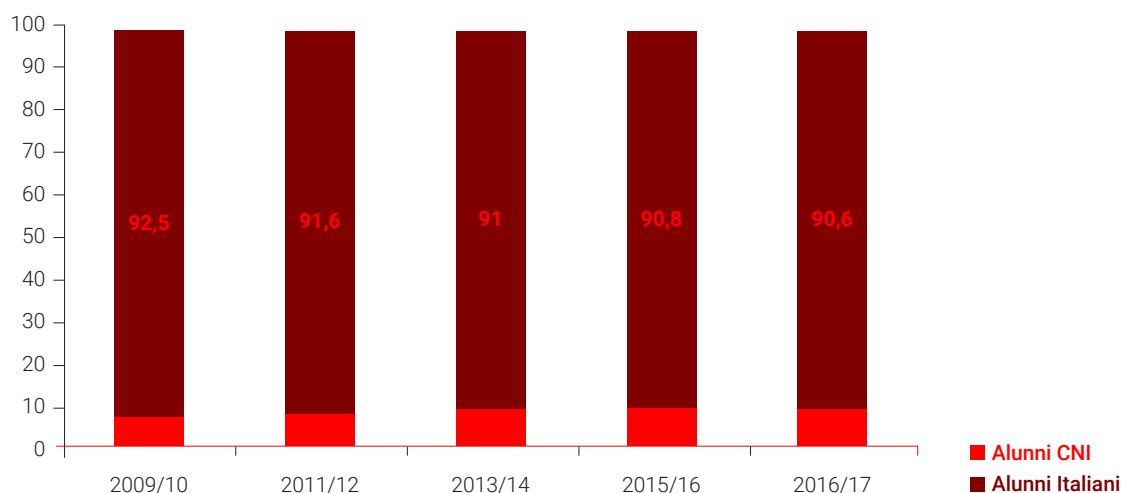
Ciononostante, come già osservato nelle più recenti analisi³, non è possibile pensare che i minori stranieri continueranno a contribuire con un apporto significativo al mantenimento della stabilità nella popolazione scolastica. In primo luogo, come si è visto e come indicato nella figura1, il loro peso percentuale sul totale degli allievi è relativamente basso e la loro crescita numerica è in progressivo rallentamento; in secondo luogo, allargando lo sguardo alla totalità della popolazione scolastica, le proiezioni più recenti sulla sua evoluzione⁴ indicano per il nostro Paese un imminente, rapido e duraturo **calo delle presenze di alunni nelle scuole**, che sarà il più marcato di tutta l'Unione Europea e che non sarà possibile contrastare con la sola presenza dei figli dell'immigrazione, anche perché le famiglie di origine straniera andranno sempre più ad uniformarsi a quelle italiane per quanto riguarda la natalità. In conseguenza della diminuzione del numero di madri potenziali (-10%), del calo di tasso di fecondità (-6%), della riduzione della fecondità nelle donne straniere (-15%) e della decrescita del saldo migratorio, nel corso dei prossimi 10 anni si vedranno

3 MIUR (2018), *Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.s. 2016/17*, Ufficio Statistica e Studi, Roma; Fondazione ISMU (2017), *Ventitreesimo Rapporto sulle migrazioni 2017*, FrancoAngeli, Milano.

4 Fondazione Agnelli (2018), *Scuola. Orizzonte 2028 Evoluzione della popolazione scolastica in Italia e implicazioni per le politiche*, disponibile on line all'indirizzo <http://www.fondazioneagnelli.it/wp-content/uploads/2018/04/Fondazione-Agnelli-Demografia-scolastica-2028-Report.pdf>.

scendere dai 9 agli 8 milioni gli iscritti nelle scuole⁵, con un calo più repentino nelle scuole di base e più lontano nel tempo nelle secondarie, ma comunque generalizzato all'intero sistema scolastico nazionale.

**Figura 1. Popolazione scolastica per cittadinanza.
A.s. 2009/10, 2011/12, 2013/14, 2015/16, 2016/17. V %**

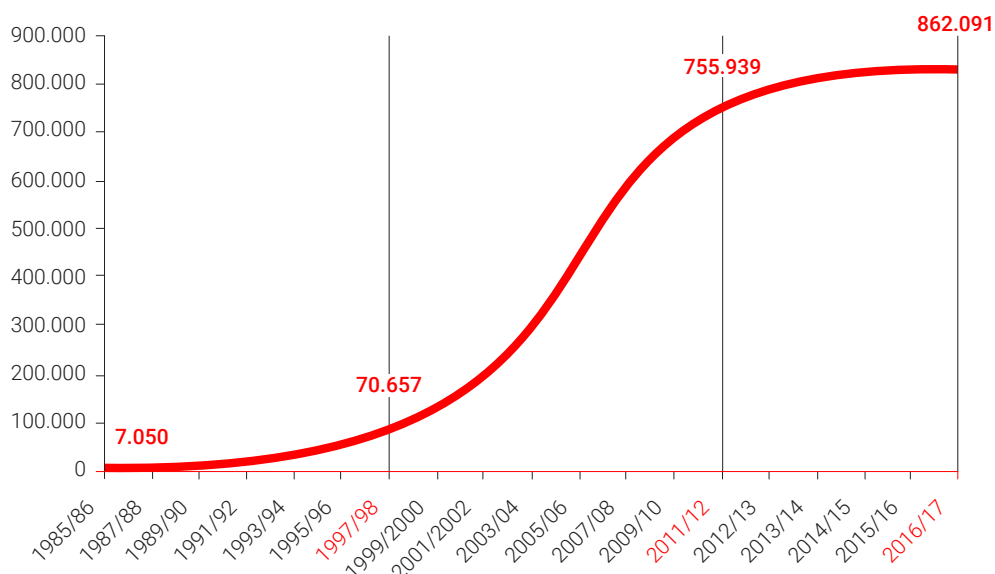


Fonte: elaborazioni ISMU su dati MIUR

Tornando ai dati sui cittadini stranieri iscritti nelle scuole italiane (Fig. 2), la lettura della **serie storica** delle presenze evidenzia andamenti fortemente differenziati. Se nella prima metà degli anni Ottanta, agli albori dell'immigrazione verso l'Italia, gli alunni stranieri non raggiungevano le 10.000 unità (7.050 iscritti nell'a.s. 1985/86), già con i primi anni Novanta le rotte migratorie dall'Est Europa e dal Nord Africa hanno portato a una rapida crescita del numero di allievi cni nelle nostre scuole, fino a superare le 100.000 unità a fine anni Novanta (119.000 iscritti nell'a.s. 1999/00). Tale crescita, pure con velocità alterne, è sempre proseguita in maniera rilevante almeno fino a una decina di anni fa (629.360 iscritti nell'a.s. 2008/09). Anche la lettura delle variazioni percentuali annuali descrive un veloce e costante aumento fino all'a.s. 2008/09, con crescite annue che variavano normalmente tra il +15% e il +22%, con picchi superiori al 30% in più di un'annata (+31,5% nel 1988/89, +37,55 nel 1990/91, +37% nel 1991/92, +39,9% nel 1999/00, +33,2 nel 2001/02). Da circa dieci anni, invece, la curva di crescita ha subito un progressivo rallentamento, soprattutto negli ultimi a.s.: +1,4% nell'a.s. 2014/15, +0,1% nell'a.s. 2015/16 e +1,4 nell'a.s. 2016/17 (solo +643 studenti stranieri in più rispetto all'a.s. precedente). Percentuali ben lontane dai trend di crescita degli anni precedenti, dove in alcuni anni si è superato il +20% di variazione (ad esempio tra gli a.s. 1997/98 e 2004/05, con un picco del +39,9% nell'a.s.1999/00).

5 Ibidem.

Figura 2. Alunni con cittadinanza non italiana, serie storica. A.s. 1985/86-2016/17. V.a.



Fonte: elaborazioni ISMU su dati MIUR

Nell'arco dell'ultimo trentennio, la curva che tratteggia la crescita delle presenze di allievi stranieri nelle scuole italiane descrive **tre scenari distinti**.

1. In un primo periodo, definibile come **fase di avvio**, l'aumento delle presenze è stato lento e progressivo e ha visto decuplicare dell'arco di dodici anni il numero di cittadini non italiani nelle scuole: nell'a.s. 1985/86 gli iscritti erano 7.050, mentre nell'a.s. 1997/98 erano saliti a 70.657 unità.
2. A seguire, tra l'a.s. 1997/98 e l'a.s. 2011/12, si nota una seconda **fase di accelerazione**, nella quale l'incremento è stato netto e veloce, con aumenti percentuali anche molto rilevanti tra un'annata e la successiva, con un totale degli iscritti nuovamente decuplicato nell'arco di 14 anni, giungendo a 755.939 allievi nelle scuole di ogni ordine e grado.
3. La terza fase, più breve in termini temporali, descrive tra l'a.s. 2012/13 e il 2016/17 **una situazione di stasi**, con un chiaro e repentino rallentamento del trend di crescita, che ha visto in quattro anni un incremento totale del 5% degli iscritti cni nelle scuole, ma un progressivo calo della crescita anno dopo anno, fino alla "crescita zero" nell'a.s. 2015/16 e alla ripresa dell'ultimo anno scolastico (+11.000 presenze circa).

Il rallentamento della crescita numerica degli allievi cni nel corso degli anni è sicuramente conseguenza, da un lato, dell'allineamento dei tassi di natalità tra italiani e stranieri, che si stanno progressivamente avvicinando quanto a numero di figli per famiglia, e dall'altro lato, del calo della pressione migratoria sull'Italia, in conseguenza della crisi economica e occupazionale⁶. Meno famiglie straniere, quindi, e maggiore affinità con quelle italiane, con tutto ciò che ne può conseguire in termini di somiglianze tra allievi italiani e allievi cni figli di genitori che hanno scelto di restare in Italia, affidando i loro bambini al nostro sistema scolastico.

6 Fondazione ISMU (2017), *Ventitreesimo Rapporto sulle migrazioni 2017*, FrancoAngeli, Milano.

In secondo luogo, stanti i dati diffusi dalla Fondazione ISMU sulle acquisizioni di cittadinanza⁷, è opportuno segnalare la popolazione scolastica che è fuoriuscita dal novero degli alunni cni non perché ha lasciato la scuola italiana, ma perché è passata nel computo degli allievi italiani. I dati a disposizione, infatti, evidenziano che nell'arco degli ultimi dieci anni (peraltro il periodo di tempo in cui la scuola ha visto rallentare la crescita di allievi cni), le acquisizioni di cittadinanza sono aumentate velocemente e che il numero maggiore è stato registrato proprio tra soggetti con età inferiore ai 20 anni. Sta dunque crescendo il numero di minori e di neomaggiorenni che acquisiscono la cittadinanza italiana, nella totalità dei casi per elezione (cittadinanza richiesta al raggiungimento del diciottesimo anno di età) o trasmissione (cittadinanza ottenuta tramite il nucleo familiare). La percentuale di giovani fino ai 20 anni che hanno ottenuto la cittadinanza è ancora residuale, 63 per mille nel 2016 (secondo la fonte Istat), ma invita a porre attenzione al numero crescente di allievi che, sulla carta, non sono più stranieri e che, forse, non si sentivano tali neppure prima del conseguimento della cittadinanza o, viceversa, continuano a sentirsi tali nonostante il cambiamento di status.

Il rallentamento della crescita e la relativa stabilizzazione delle presenze di cittadini non italiani nelle nostre scuole rende ancora più evidente ciò che, da tempo, è stato sottolineato da chi si occupa del tema: non è possibile parlare delle scuole multiculturali in Italia in termini di situazione emergenziale e di avvento inatteso. La scuola italiana ha prodotto, negli ultimi trent'anni, un'ampia riflessione sull'accoglienza, sulla didattica e sull'integrazione dei figli dell'immigrazione. Materiali di lavoro, strumenti di approfondimento e indagini sono a disposizione di chi voglia studiare il fenomeno o scendere sul campo per interventi concreti.

C'è un'ampia diffusione di buone pratiche⁸, di documentazione e di indicazioni operative, così come rassegne della letteratura sulle ricerche fatte⁹, nonché di proposte per verificare la capacità di integrazione delle scuole per quanto riguarda il rendimento scolastico e la dimensione relazionale¹⁰. Anche a livello istituzionale sono stati prodotti numerosi orientamenti, come il documento di riferimento su "La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri"¹¹ che sistematizza il modello italiano fondato sui due pilastri chiave dell'integrazione e delle pari opportunità per gli allievi stranieri e della prospettiva interculturale nei saperi e nelle relazioni scolastiche. In tempi più recenti, si è assistito all'inserimento degli allievi stranieri nella categoria di studenti con "Bisogni educativi speciali"¹² e sono state offerte indicazioni per le alunne e gli alunni stranieri non accompagnati nelle "Linee Guida per il diritto allo studio degli alunni e delle alunne fuori dalla

7 <http://www.ISMU.org/monitoraggio-dellimmigrazione/>.

8 Santagati M., Zanzottera C., (2018), "Istruzione: una sfida per le città interculturali", in Villa M. (a cura di), *Le città globali e la sfida dell'integrazione*, ISPI, Milano.

9 Santagati M. (2012), *Scuola, terra d'immigrazione. Stato dell'arte e prospettive di ricerca in Italia*, "Mondi Migranti", n. 2, pp. 41-85; Santagati M. (2015), *Researching Integration in Multiethnic Italian Schools: A Sociological Review on Educational Inequalities*, "Italian Journal of Sociology of Education", 7(3), pp. 294-334; Azzolini D., Mantovani D., Santagati M. (2019), "Italy. Four Emerging Traditions in Immigrant Education Studies", in Stevens P.A., Dworkin G.A. (eds.), *The Palgrave handbook of Race and Ethnic Inequalities in Education*, UK, Palgrave (second edition).

10 Colombo M., Santagati M. (2017), "School Integration as a Sociological Construct: Measuring Multiethnic Classrooms' Integration in Italy", in Espinoza-Herold M., Contini R. M. (eds.), *Living in two homes. Integration, Identity and Education of Transnational Migrants in a Globalized World*, Emerald Group Publishing, Bingley, pp. 253-292; Colozzi I. (a cura di) (2018), *Capitale sociale e rendimento scolastico. Una proposta metodologica per misurare la capacità della scuola di integrare i figli dei migranti*, Erickson, Trento.

11 MPI (2007), *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, Roma.

12 MIUR (2012), *Direttiva ministeriale sui Bes – Bisogni educativi speciali*, 27/12/2012.

famiglia di origine”¹³. Anche il Comitato Scientifico Nazionale per le Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione, riprendendo le indicazioni del 2012¹⁴, ha invitato esplicitamente la scuola a fare fronte alle domande emergenti dalle migrazioni, interrogandosi “sui temi della convivenza civile e democratica, del confronto interculturale e delle politiche di inclusione”¹⁵ e mettendo a disposizione docenti “preparati sia ad insegnare l’italiano come L2 sia a praticare nuovi approcci integrati e multidisciplinari”¹⁶. Il tutto in una logica che fa propri gli obiettivi definiti dall’ONU nell’agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile, tra i quali, al quarto posto – dopo l’eliminazione della povertà e della fame e l’assicurazione di condizioni di salute e benessere –, vi è il traguardo di “fornire un’educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti”¹⁷.

2. Dalla scuola dell’infanzia al secondo ciclo di istruzione. Conferme e novità

I dati dell’a.s. 2016/17 vedono la maggioranza degli allievi cni, 302.122 bambini e bambine, il 36,6% del totale, iscritti alle **scuole primarie**. Seguono i 191.663 studenti e studentesse delle secondarie di secondo grado (23,1% del totale), i 167.486 iscritti alla secondaria di primo grado (20,3% del totale) e i 164.820 compagni più piccoli, alla scuola dell’infanzia (20% del totale). La distribuzione per ordine di scuola della popolazione italiana presenta alcune differenze (Fig. 3), con una quasi parità percentuale tra primaria (2.508.476 allievi, il 31,3% del totale) e secondaria di secondo grado (2.498.426 studenti, il 31,2% del totale), a fronte del 19,6% di iscritti alla scuola secondaria di primo grado (1.571.791 studenti) e del 17,9% di iscritti alla scuola dell’infanzia (1.433.349 alunni).

La scuola primaria risulta la prima anche per quanto riguarda l’incidenza degli allievi non italiani sul totale degli iscritti (10,8%). In questo caso, però, immediatamente seguita dalla scuola dell’infanzia (10,7%) e dalla scuola secondaria di primo grado (9,7%). La secondaria di secondo grado, invece, continua a rimanere la meno toccata dal fenomeno migratorio rispetto all’incidenza percentuale dei cittadini non italiani (7,1%) (Fig. 4).

13 MIUR, Autorità Garante per l’infanzia e l’adolescenza (2017), *Linee Guida per il diritto allo studio degli alunni e delle alunne fuori dalla famiglia di origine*, 20/12/2107.

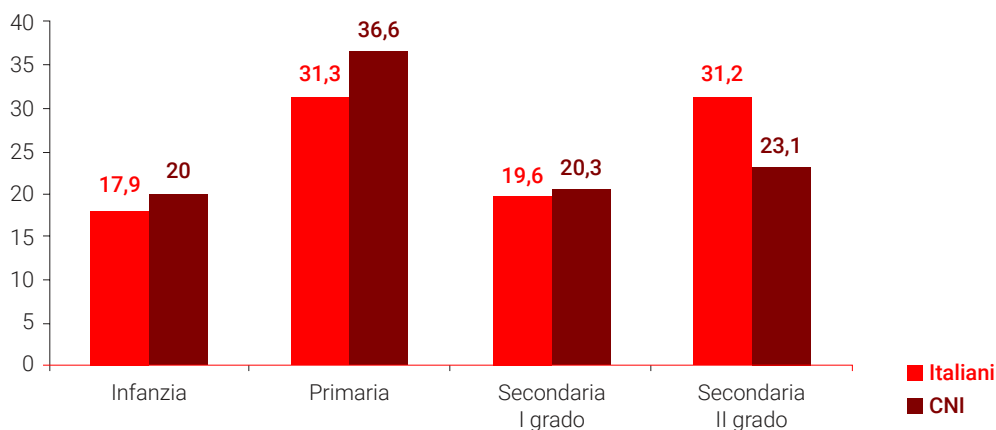
14 MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola d’infanzia e del primo ciclo di istruzione*, MIUR, Roma.

15 MIUR (2018), *Indicazioni Nazionali e nuovi scenari*, MIUR, Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e formazione, Direzione Generale per gli ordinamenti scolastici e la valutazione del sistema nazionale di istruzione, Roma, p. 3.

16 Ibidem, p. 10.

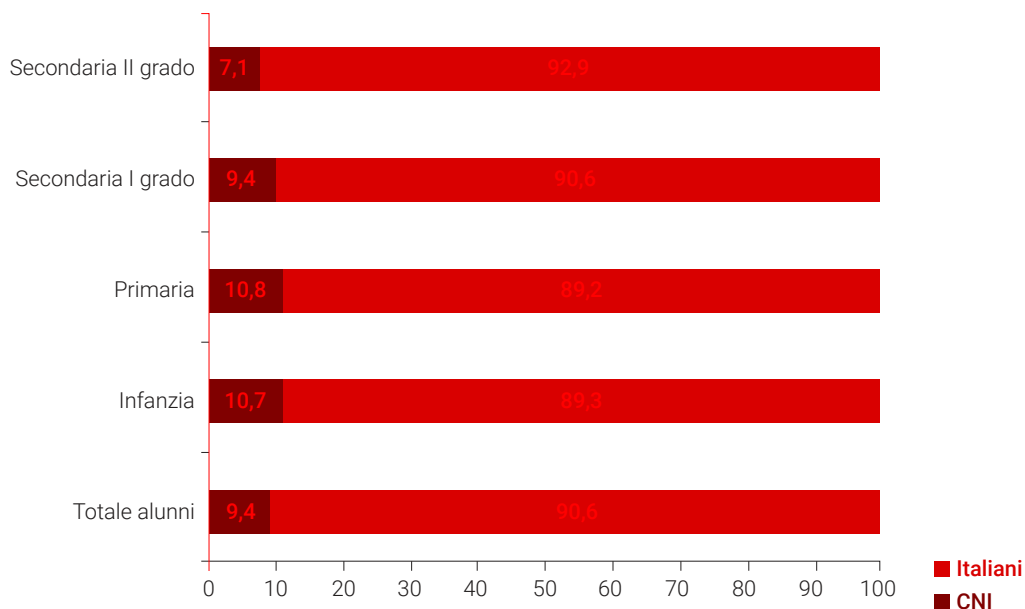
17 Assemblea Generale Onu (2015), *Trasformare il nostro mondo: l’Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, Risoluzione adottata dall’Assemblea Generale il 25 settembre 2015, disponibile in traduzione italiana all’indirizzo internet https://www.unric.org/it/images/Agenda_2030_ITA.pdf, p. 14.

Figura 3. Distribuzione alunni per cittadinanza e ordine di scuola. A.s. 2016/17. V.%



Fonte: elaborazioni ISMU su dati MIUR

Figura 4. Popolazione scolastica per cittadinanza e ordine di scuola. A.s. 2016/17. V.%



Fonte: elaborazioni ISMU su dati MIUR

Spostando l'attenzione sull'analisi longitudinale dei dati sulle presenze e mantenendo, in particolare, l'attenzione sugli anni del periodo definito precedentemente "di stasi" (Tabb. 2, 3 e 4), si possono individuare differenze sostanziali nel movimento degli iscritti a seconda dell'ordine di scuola. La scuola primaria, che, come si è visto, accoglie al suo interno la maggioranza degli allievi cni, ha visto nel corso degli anni una stabilità nell'incidenza delle presenze e una crescita numerica che è andata rallentando. La **scuola dell'infanzia** ha registrato un calo nell'incremento degli iscritti e l'incidenza percentuale degli stranieri sul totale dei bambini e delle bambine presenti è rimasta stabile negli ultimi anni, fino a crescere nelle ultime rilevazioni, solo perché, in questo caso, a calare sono stati anche gli iscritti italiani. La **secondaria di primo grado** ha avuto, negli ultimi anni analizzati, una variazione in negativo, mentre nell'ultimo anno analizzato si è invertita la tendenza, con un aumento del 2,4%. La scuola **secondaria di secondo grado**, nonostante rimanga l'ordine di scuola con la minore incidenza percentuale di iscritti non italiani, ha osservato, nell'ultimo quinquennio, una crescita continua.

Tabella 2. Alunni cni nei diversi livelli scolastici. Serie storica e variazione %

A.s.	Infanzia	Primaria	Sec. I grado	Sec. II grado	Totale
2012/13	164.589	276.129	170.792	175.120	786.630
2013/14	167.693	283.383	169.751	182.226	803.053
2014/15	168.001	291.782	167.068	187.357	814.208
2015/16	166.428	297.285	163.613	187.525	814.851
2016/17	164.820	302.122	167.486	191.663	826.091
Var % 2012/13-2016/17	0,1%	9,4	-1,9	9,4	5,0
Var % 2015/16-2016/17	-0,9	1,6	2,4%	2,2	1,4

Fonte: elaborazioni ISMU su dati MIUR

Tabella 3. Distribuzione % alunni cni nei diversi livelli scolastici. Serie storica

A.s.	% infanzia	% primaria	% sec. I grado	% sec. II grado
2011/12	20,7	35,5	22,0	21,8
2012/13	20,9	35,1	21,7	22,3
2013/14	20,9	35,3	21,1	22,7
2014/15	20,6	35,8	20,5	23,0
2015/16	20,4	36,5	20,1	23,0
2016/17	20,0	36,6	20,3	23,1

Fonte: elaborazioni ISMU su dati MIUR

Tabella 4. Incidenza % alunni cni nei diversi livelli scolastici. Serie storica

A.s.	Infanzia	Primaria	Sec. I grado	Sec. II grado	Totale
2011/12	9,2	9,5	9,3	6,2	8,4
2012/13	9,8	9,8	9,6	6,6	8,9
2013/14	10,1	10,0	9,6	6,8	9,0
2014/15	10,3	10,3	9,6	7,0	9,2
2015/16	10,4	10,6	9,4	7,0	9,2
2016/17	10,7	10,8	9,7	7,1	9,4

Fonte: elaborazioni ISMU su dati MIUR

Si conferma dunque quanto si iniziava già a descrivere nel primo rapporto MIUR-ISMU del 2011¹⁸ sugli allievi stranieri in Italia: nelle scuole secondarie di secondo grado arrivano in maniera più massiccia i figli dell'immigrazione che hanno compiuto il loro percorso scolastico in Italia e che, dunque, negli anni scorsi, sedevano tra i banchi delle scuole di ordine inferiore e che ora, cresciuti, continuano il loro percorso di studio, ma anche entrano in una dinamica di relazione sempre più stretta con i compagni e si dedicano all'approfondimento della conoscenza della storia e della cultura italiana.

Contemporaneamente, continuano ad arrivare i minori che hanno concluso il loro primo percorso di studi fuori dall'Italia, nel Paese in cui sono nati, e che, dati i vincoli normativi sul diritto/dovere all'istruzione, ma anche la necessità o la scelta di investire nella formazione, accedono al sistema scolastico italiano dopo avere vissuto l'esperienza del ricongiungimento familiare in adolescenza, ma anche della migrazione in solitudine, senza l'accompagnamento della famiglia. Considerato

18 MIUR-ISMU (2011), *Alunni con cittadinanza non italiana. Verso l'adolescenza*. A.s. 2010/11, Fondazione ISMU, Milano.

ciò, la flessione sulle presenze, nella scuola secondaria di primo grado, invita a domandarsi se la riduzione numerica sia dovuta soltanto a motivazioni di ordine anagrafico e di movimento della popolazione straniera o se, pensando ai minori neoarrivati per ricongiungimento o ai minori stranieri non accompagnati, siano diminuiti i casi di inserimento in classi inferiori rispetto all'età anagrafica. Se, quindi, si siano registrate maggiori iscrizioni alla scuola superiore o ai CPIA (Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti)¹⁹, con un cambio di rotta rispetto alla tendenza ad inserire nella scuola media allievi più grandi, per l'ottenimento della licenza o per la scelta (messa in discussione da più parti) di permettere loro un avvio meno impegnativo rispetto a quanto avverrebbe per un incontro con le discipline delle scuole secondarie di secondo grado affrontato senza una sufficiente competenza nell'italiano per la comunicazione e lo studio.

Nell'a.s. 2016/17, infine, il 90,3% degli alunni stranieri risulta iscritto a **scuole a gestione statale**. La prevalenza in istituti pubblici appare marcata in tutti gli ordini di scuola, tranne che per la scuola dell'infanzia, frequentata in istituti non statali dal 33% dai bambini e delle bambine cni. Paragonando il dato con quello italiano si nota una comune prevalenza della scelta di istituti scolastici statali (87,4% degli italiani), e anche per gli italiani un numero più marcato di iscritti nelle scuole dell'infanzia (39,1% degli italiani nelle scuole non statali, 60,9% nelle statali) rispetto alle altre scuole. Considerato che in molti comuni italiani la scelta di scuole dell'infanzia a gestione non statale è spesso l'unica possibile (molte scuole dell'infanzia, per esempio, sono comunali e non statali), è interessante procedere a un ulteriore confronto rispetto alla distribuzione andando a vedere come si posizionano fra i vari ordini di scuola gli allievi che sono iscritti ad istituti non statali. Fra gli alunni non italiani, la maggioranza (54.312 bambini e bambine, il 67,8%) frequenta scuole dell'infanzia a gestione non statale, a fronte di 13.123 alunni (16,4%) alla scuola primaria, 5.791 (7,2%) alla scuola secondaria di primo grado e 6.829 studenti (8,5%) alla secondaria di secondo grado. Fra gli italiani, il dato percentuale si abbassa sensibilmente per la scuola dell'infanzia (53,9% degli iscritti a scuole non statali), mentre salgono le percentuali per le altre scuole (primaria 22,2%, secondaria di primo grado 9,4% e secondaria di secondo grado 14,5%). Se ne deduce una differenza nelle scelte, con una maggiore propensione da parte degli italiani rispetto agli stranieri per la scelta di scuole non statali anche dopo la frequenza alla scuola dell'infanzia. È dunque ipotizzabile un differente sguardo, tra italiani e stranieri, rispetto a quelle scuole che comportano una spesa maggiore per l'accesso e la frequenza e che propongono orientamenti ideologici e/o metodologici specifici e, in parte differenti, rispetto a quelli della scuola statale. Sarebbe interessante, in futuro, analizzare quali siano le motivazioni a monte delle scelte di iscrizione a scuole statali o non statali da parte di italiani e stranieri.

3. Cittadinanza, genere e luogo di nascita: il peso delle variabili ascritte

A partire da quanto osservato sinora, ben si comprende come lo studio della presenza degli allievi con cittadinanza non italiana nelle nostre scuole debba tenere presente sia i dati generali sia le caratteristiche specifiche della molteplicità di soggetti che compongono questo collettivo. E se il fenomeno migratorio e la sua declinazione all'interno dei contesti scolastici ha raggiunto

19 Grigt S. (a cura di) (2017), *Il viaggio della speranza. L'istruzione dei minori rifugiati e non accompagnati in Italia*, Education International Research, UIL Scuola, Roma.

tutto sommato una condizione di equilibrio e stabilità, le traiettorie di vita dei soggetti che ne fanno esperienza continuano ad essere plurali e mutevoli, anche in conseguenza dell'influenza del mix di fattori ascritti ed acquisiti nel corso della crescita, all'interno della scuola e della famiglia, ma anche nella società.

Le presenze degli allievi stranieri nella scuola sono dunque "differenziate" e richiedono di essere assunte come tali: la diversità di genere, le differenze linguistiche, le appartenenze religiose, ma anche i contesti di crescita, il background familiare e le comunità di riferimento giocano un ruolo decisivo nel definire le particolari esperienze e, insieme, nel formare gruppi, definire categorie, individuare somiglianze interindividuali.

Un primo fattore significativo nel contribuire all'esperienza di crescita all'interno delle scuole italiane è senz'altro la **provenienza geografica** dell'allievo e/o della sua famiglia, radice nella sua doppia accezione di fondamento e vincolo, con cui sono necessariamente chiamati a rapportarsi il minore e coloro che con esso hanno a che fare.

Tabella 5. Alunni stranieri per principali cittadinanze e ordine di scuola A.s. 2016/17.
V.a. e distribuzione %

<i>Cittadinanza</i>	<i>Infanzia</i>	<i>%</i>	<i>Primaria</i>	<i>%</i>	<i>Sec. I grado</i>	<i>%</i>	<i>Sec. II grado</i>	<i>%</i>	<i>Totale</i>	<i>%</i>
Romania	32.319	19,6	58.189	19,3	31.754	19,0	36.166	18,9	158.428	19,2
Albania	23.641	14,3	40.217	13,3	22.549	13,5	25.764	13,5	112.171	13,6
Marocco	23.815	14,4	41.387	13,7	18.820	11,2	18.099	9,4	102.121	12,4
Cina	9.330	5,7	18.900	6,3	12.143	7,3	9.141	4,8	49.514	6,0
Filippine	4.051	2,6	8.608	2,8	6.416	3,8	7.887	4,1	26.962	3,26
India	5.700	3,4	10.624	3,5	4.548	2,7	4.979	2,6	25.851	3,1
Moldavia	4.552	2,8	7.974	2,6	4.929	2,9	7.853	4,0	25.308	3,0
Ucraina	3.004	1,8	6.312	2,1	4.028	2,4	6.612	3,4	19.956	2,4
Pakistan	3.740	2,3	8.375	2,8	4.160	2,5	3.659	1,9	19.934	2,4
Egitto	4.443	2,7	7.929	2,6	4.008	2,4	3.545	1,8	19.925	2,4
Altri Paesi	50.225	30,5	93.607	31,0	54.131	32,3	67.958	35,5	265.921	32,2
Totale	164.820	100,0	302.122	100,0	167.486	100,0	191.663	100,0	826.091	100,0

Fonte: elaborazioni ISMU su dati MIUR

Tabella 6. Distribuzione % per ordine di scuola degli alunni stranieri per le principali cittadinanze. A.s. 2016/17

	<i>Infanzia</i>	<i>Primaria</i>	<i>Secondaria di I grado</i>	<i>Secondaria di II grado</i>	<i>Totale</i>
Romania	20,4	36,7	20,1	22,8	100
Albania	21,1	35,8	20,1	23,0	100
Marocco	23,4	40,5	18,4	17,7	100
Cina	18,8	38,2	24,5	18,5	100
Filippine	15,0	31,9	23,8	29,3	100
India	22,0	41,1	17,6	19,3	100
Moldavia	18,0	31,5	19,5	31,0	100
Ucraina	15,1	31,6	20,2	33,1	100
Pakistan	18,8	42,0	20,9	18,3	100
Egitto	22,3	39,8	20,1	17,8	100
Altri Paesi	18,9	35,2	20,3	25,6	100
Totale	19,9	36,6	20,3	23,2	100

Fonte: elaborazioni ISMU su dati MIUR

Posto che, come precisato nei rapporti annuali relativi alle principali comunità straniere della Direzione Generale dell'immigrazione e delle politiche di integrazione del Ministero del Lavoro²⁰, non è possibile sovrapporre pienamente il dato sui minori stranieri presenti in Italia e quello sugli iscritti a scuola perché non tutti i minori sono inseriti nel sistema scolastico, o perché troppo piccoli o perché registrati sul permesso di soggiorno dei genitori, ma residenti temporaneamente nel Paese di origine o altrove, è comunque importante soffermarsi ad analizzare la presenza nella scuola delle diverse comunità straniere in Italia.

Per l'a.s. 2016/17 i dati (Tab. 5) registrano la presenza di oltre **200 nazionalità** tra gli iscritti a scuola, anche se la maggioranza degli allievi (67,8%) risulta originaria di una più ristretta cerchia di Paesi, con una consistente presenza di rumeni (158.428, il 19,2% del totale dei cni), albanesi (112.171, il 13,6%) e marocchini (102.1219, il 12,4%). Con riferimento all'ordine di scuola, la maggioranza dei Paesi di origine vede più della metà degli allievi iscritti nella scuola primaria e solo gli ucraini presentano un maggior numero di studenti nelle scuole secondarie di I e II grado (Tab. 6). Nel complesso, 8 delle 10 cittadinanze più presenti in Italia registrano la maggiore concentrazione di presenze in Lombardia, con un picco per gli egiziani (il 69,8% del totale degli allievi originari dell'Egitto è residente in Lombardia), seguiti da pakistani (43,5% in Lombardia), indiani (40%) e filippini (38,6%). I rumeni, con una presenza maggiormente distribuita fra diverse regioni, sono più presenti in Lazio (18,6% del totale degli allievi con cittadinanza rumena), mentre il 26,8% degli allievi moldavi risulta iscritto a scuole venete. La Romania è la prima cittadinanza degli allievi cni in 11 regioni (Piemonte, Veneto, Friuli V.G., Lazio, Abruzzo, Molise, Campania, Basilicata, Calabria, Sicilia e Sardegna). L'Albania è il principale Paese di origine sul totale delle provenienze degli iscritti di 5 regioni (Liguria, Toscana, Umbria, Marche e Puglia). La cittadinanza marocchina è la prima per gli allievi delle restanti 4 regioni (Valle D'Aosta, Lombardia, Trentino A.A. e Emilia Romagna).

In riferimento al **genere**, invece, le cifre del Portale Unico di Dati della Scuola per l'a.s. 2016/17

20 <http://www.integrazionemigranti.gov.it/Areetematiche/PaesiComunitari-e-associazioniMigranti/paesi/Pagine/default.aspx>.

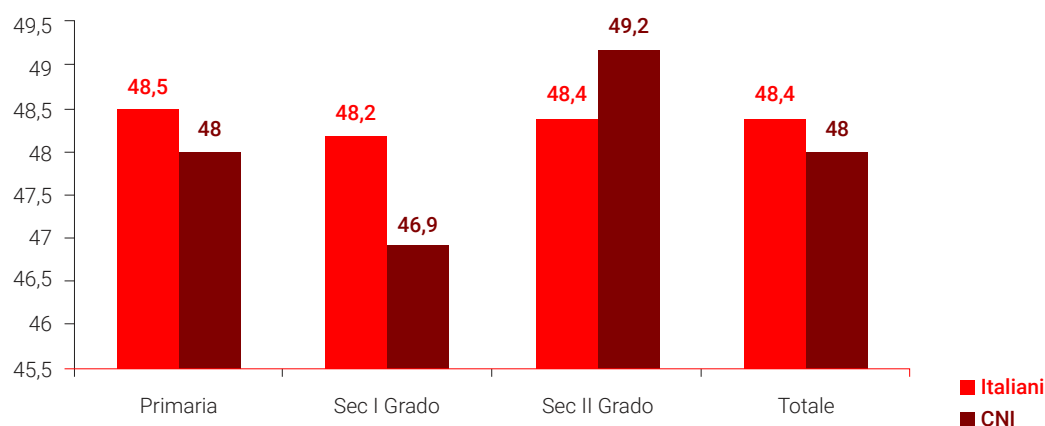
indicano la presenza del 48% di bambine nella scuola primaria, del 46,9% di ragazze nella secondaria di primo grado e del 49,2% nella secondaria di secondo grado. Se per il primo ordine di scuola il dato percentuale si discosta di poco da quello della popolazione italiana (48,5%), differenze più significative si trovano nella secondaria: nel primo grado di scuola, infatti le femmine pesano maggiormente sui maschi fra le italiane (48,2%), mentre le ragazze di origine straniera incidono leggermente meno sul totale degli alunni. Al contrario, nel secondo grado della secondaria, il peso percentuale si avvicina di più al 50% per le ragazze straniere (49,2) rispetto alle compagne italiane (48,4%). Sarà però interessante, più avanti nel capitolo, andare a vedere come le allieve si distribuiscono nei vari indirizzi scolastici.

Tabella 7. Alunni per ordine di scuola, cittadinanza e genere. A.s. 2016/17

Ordine di scuola	Totale alunni			Alunni stranieri			Alunni italiani		
	MF	F	% F	MF	F	% F	MF	F	% F
Primaria	2.728.852	1.321.955	48,4	294.619	141.353	48,0	2.434.233	1.180.602	48,5
Sec. I grado	1.688.075	811.498	48,1	163.777	76.792	46,9	1.524.298	734.706	48,2
Sec. II grado	2.620.103	1.270.223	48,5	186.724	91.797	49,2	2.433.379	1.178.426	48,4
Totale	7.037.030	3.403.676	48,4	645.120	309.942	48,0	6.391.910	3.093.734	48,4

Fonte: elaborazioni ISMU su dati Portale Unico dei Dati della Scuola - MIUR

Figura 5. Incidenza % delle femmine tra gli alunni italiani e stranieri per ordine di scuola. A.s. 2016/17



Fonte: elaborazioni ISMU su dati Portale Unico dei Dati della Scuola

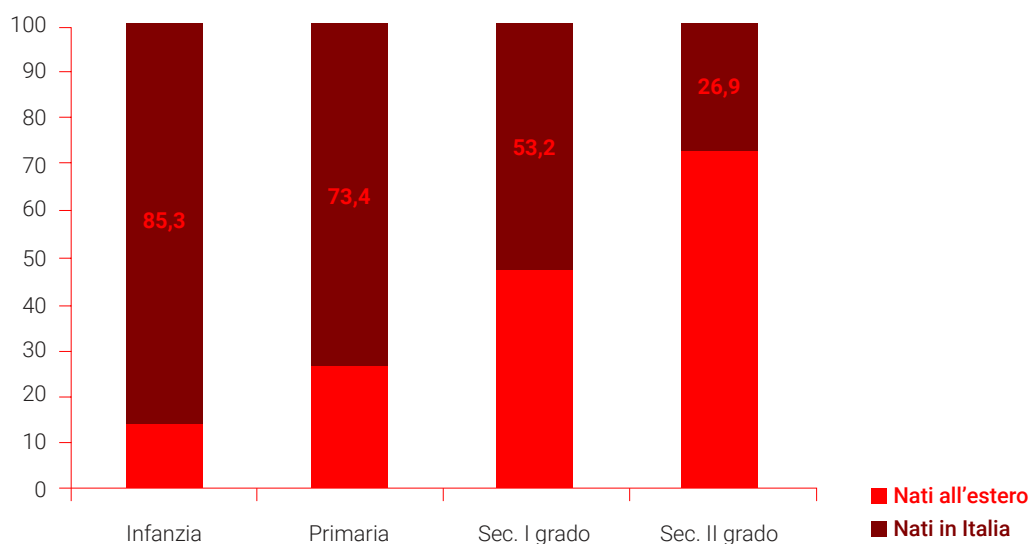
Oltre alle variabili del genere e della cittadinanza di origine, ci sono due volti dell'esperienza migratoria che appaiono oggi particolarmente significativi nel descrivere una "differenziazione" tra gli allievi cni nelle scuole italiane perché segnano una sorta di biforcazione nelle traiettorie, con, da una parte, i percorsi battuti dagli allievi di origine straniera che sono **nati in Italia** o vi sono giunti durante l'infanzia e, dall'altra, quelli di coloro che sono arrivati in seguito, soprattutto se in età avanzata.

Tabella 8. Alunni cni nati in Italia per ordine di scuola. Valori assoluti e incidenza % sul totale degli alunni cni. A.s. 2007/08-2016/17

A.S.	V.A.					Nati in Italia ogni 100 cni				
	Totale	Infanzia	Primaria	Sec. I grado	Sec. II grado	Totale	Infanzia	Primaria	Sec. I grado	Sec. II grado
2007/08	199.120	79.113	89.422	22.474	8.111	34,7	71,2	41,1	17,8	6,8
2008/09	233.033	91.647	105.292	26.366	9.698	37,0	73,3	45,0	18,8	7,5
2009/10	263.632	101.642	118.733	30.795	12.462	39,1	74,8	48,6	20,5	8,7
2010/11	299.541	113.292	134.783	37.663	13.803	42,2	78,3	52,9	23,9	9,0
2011/12	334.284	125.956	145.278	46.280	16.770	44,2	80,4	54,1	27,9	10,2
2012/13	371.332	131.503	164.050	54.331	21.448	47,2	79,9	59,4	31,8	12,2
2013/14	415.283	140.840	182.315	64.338	27.790	51,7	84,0	64,4	37,9	15,3
2014/15	445.534	140.684	197.557	72.505	34.788	55,3	84,8	68,4	43,8	18,7
2015/16	478.522	141.864	213.003	80.845	42.810	58,7	85,2	71,6	49,4	22,8
2016/17	502.963	140.671	221.643	89.129	51.520	60,9	85,3	73,4	53,2	26,9

Fonte: elaborazioni ISMU su dati MIUR

Figura 6. Percentuale di nati in Italia e nati all'estero tra gli alunni stranieri per ordine di scuola. A.s. 2016/17



Fonte: elaborazioni ISMU su dati MIUR

Tabella 9. Alunni cni neoentrati nel sistema scolastico italiano per a.s. e ordine di scuola.
A.s. 2007/08-2016/17

A.S.	Alunni cni neoentrati	% su totale alunni cni			
		Totale	Primaria	Sec. I grado	Sec. II grado
2007/08	46.154	10,0	10,9	9,5	8,8
2008/09	40.956	8,1	8,1	8,1	8,2
2009/10	35.328	6,6	6,3	6,7	6,9
2010/11	27.572	4,9	5,4	5,2	3,8
2011/12	28.554	4,8	5,5	4,7	3,7
2012/13	22.836	3,7	3,8	3,6	3,5
2013/14	30.825	4,9	5,1	4,6	4,7
2014/15	33.054	5,2	5,6	4,8	4,7
2015/16	34.048	5,3	5,4	5,1	5,2
2016/17	23.654	2,9	3,1	4,5	3,5

Fonte: elaborazioni ISMU su dati MIUR

I dati rilevati nell'a.s. 2016/17 indicano (Tab. 8) che ben più della metà degli iscritti cni (60,9%) è nata in Italia. Tale gruppo di studenti è rapidamente cresciuto negli anni, passando nell'arco di un decennio dai 199.120 allievi dell'a.s. 2007/08 ai 502.963 allievi dell'a.s. 2016/17. Una crescita del 152,6%. Il peso dei nati in Italia, come prevedibile, appare più marcato all'interno delle scuole di base (Fig. 6), se si considera che all'infanzia l'85,3% dei cni è nato in Italia e alle primarie il 73,4%; ma è nelle scuole secondarie che si sta verificando il cambiamento più significativo per la presenza di nati all'estero: alla secondaria di secondo grado la loro presenza è ancora limitata (26,9%), ma alla secondaria di primo grado proprio in quest'anno i nati in Italia hanno superato i nati all'estero (53,2%).

La maggioranza di iscritti cni nelle scuole italiane – dalle scuole dell'infanzia e per tutto il primo ciclo di istruzione – non ha dunque vissuto in prima persona l'esperienza della migrazione, ma, come buona parte di bambini, bambine, ragazze e ragazzi italiani, sono nati probabilmente in ospedali del nostro Paese, hanno frequentato i parchi giochi, le biblioteche e i negozi dei loro quartieri e hanno vissuto l'intero percorso scolastico e formativo in strutture italiane. Molti di loro, come ha recentemente rilevato l'Istat²¹, si sentono italiani: per loro la cittadinanza di origine non rappresenta il ricordo un'esperienza pregressa, ma il legame con il percorso e le scelte della loro famiglia e delle reti etniche in cui, eventualmente, essi si trovano collocati. Sia che essi sentano di volerlo mantenere vivo e rafforzare, sia che percepiscano il bisogno di prenderne le distanze, è rispetto a qualcosa che ha preceduto la loro storia che essi sono chiamati a prendere posizione, una parte, che per quanto significativa, non può essere considerata esaustiva della loro esperienza di crescita e nella definizione dell'identità.

Tale osservazione, peraltro, rimane valida anche per quegli allievi cni che hanno, sì, vissuto direttamente l'esperienza di migrazione verso l'Italia, ma in un momento precoce della loro storia di vita e, quindi, sono cresciuti all'interno della società italiana, con le sue strutture e i suoi ambienti di formazione e socializzazione. Per contro, all'interno del gruppo del 39,1% di studenti nati all'estero, 23.654 allievi sono **entrati per la prima volta nel sistema scolastico** italiano durante l'a.s. 2016/17 (Tab. 9). Si tratta di uno 0,3% della popolazione scolastica totale e di un 2,9% della popolazione

21 Istat (2016), *L'integrazione scolastica e sociale delle seconde generazioni*, Istat, Roma.

scolastica cni. Un numero più limitato di soggetti che merita comunque di attenzione specifica perché particolarmente vulnerabile in quanto nel pieno di una transizione personale, familiare e scolastica. Osservando gli ordini di scuola in cui gli allievi sono stati inseriti, inoltre, si nota come il peso percentuale sul totale degli iscritti e sul totale degli stranieri sia uniforme (0,3% di stranieri sul totale degli alunni alla primaria, 0,4% alla secondaria di primo grado e 0,3% alla secondaria di secondo grado; 3,1% del totale di allievi cni alla primaria, 4,5% alla secondaria di primo grado e 3,5% alla secondaria di secondo grado). Osservando i trend di crescita, infine, si nota come negli anni tra il 2013 e il 2016 la crescita sia stata progressiva e significativa soprattutto nelle scuole secondarie. Il passaggio dall'a.s. 2015/16 all'a.s. 2016/17 ha invece visto un calo marcato del numero di neoentrati nel sistema scolastico. Nello specifico si è registrato un -42,1% nelle primarie, un -8,3% nelle secondarie di primo grado e un -30,3% nelle secondarie di secondo grado: nell'ultimo anno scolastico, dunque, c'è stata una brusca riduzione di ricongiungimenti e arrivi di minori in età scolare, o, comunque, di iscrizioni a scuola a seguito dell'ingresso in Italia. Tale dato necessita di un monitoraggio nei prossimi anni scolastici, per comprendere se e con quali modalità si sia o meno verificata un'inversione di tendenza rispetto all'ingresso a scuola di giovani cittadini stranieri in equilibrio tra due mondi.

I dati rilevati dal MIUR, poi, hanno evidenziato un'incidenza percentuale di neoarrivati leggermente più marcata nelle regioni del Sud Italia, ossia in territori a bassa presenza di allievi stranieri, come la Sicilia (12,5% di neoarrivati sul totale degli stranieri nell'a.s. 2015/16, 6,4% nell'a.s. successivo), la Campania (10,9% nell'a.s. 2015/16, 4,7% nell'a.s. successivo), la Sardegna (10,3% nell'a.s. 2015/16, 6,6% nell'a.s. successivo) e la Puglia (8,3% nell'a.s. 2015/16, 4% nell'a.s. successivo). Tale dato potrebbe essere imputato alla presenza in quelle regioni di un numero consistente di **minori stranieri non accompagnati** (Msna), dal momento che i dati indicano una crescita consistente degli arrivi via mare sulle coste del Sud Italia negli ultimi anni. Il numero di sbarchi di Msna è infatti triplicato dal 2014, fino a raggiungere, nel 2016 le 28.223 unità, ossia il 15,5% del totale dei flussi in entrata in Italia. Di essi, la quasi totalità (91,5%) erano minori non accompagnati. Si trattava soprattutto di maschi (93,3%, anche se il numero delle femmine è andato crescendo negli anni), di età compresa tra i 16 e i 18 anni, provenienti per la maggioranza dei casi da Egitto, Gambia, Albania, Nigeria ed Eritrea (come emerge dai report statistici della DG Immigrazione e Politiche di integrazione). Questi ragazzi "sperduti" vivono spesso in una sorta di libertà "condizionata" e precaria: non hanno generalmente presentato richiesta di asilo politico e sono stati ospitati presso centri di accoglienza, anche se una discreta percentuale, ovvero il 27,4%, si è resa irreperibile, fuoriuscendo dai sistemi di accoglienza previsti dallo stato italiano e, di conseguenza, dalla possibilità di accedere alla scuola. Alcuni di essi, infine, sono entrati in circuiti di devianza: nel 2015 vi erano infatti 85 minori non accompagnati negli istituti penali e 92 in comunità con programmi educativi individualizzati²².

Anche sul piano normativo la biforcazione che deriva dal luogo di nascita e dal momento e modo di arrivo in Italia mette in evidenza criticità: pur con alcuni chiaroscuri, la legge italiana appare tutelante per i minori stranieri non accompagnati, anche dopo l'approvazione della legge Zampa n. 47/2017 e con le ultime linee guida del 2017²³, rispetto al loro diritto all'istruzione. Molto più incerte e complicate, invece, sono le prospettive per i minori non accompagnati al raggiungimento

22 Unicef, CNR-Irps (2017), *Sperduti. Storie di minorenni arrivati soli in Italia*, Unicef Italia, Roma.

23 MIUR, Autorità Garante per l'infanzia e l'adolescenza (2017), *Linee Guida per il diritto allo studio degli alunni e delle alunne fuori dalla famiglia di origine*, 20/12/2017.

della maggiore età, ma anche per i loro compagni nati in Italia o comunque cresciuti e scolarizzati in questo Paese. Per questi ultimi, infatti, è ancora del tutto aperto l'acceso dibattito attorno alla questione dei diritti di cittadinanza, con la legge sullo *ius culturae* rimasta ferma al Senato per buona parte dell'ultima legislatura, non discussa entro la chiusura della legislatura stessa.

Raffrontando le due popolazioni, è evidente che la scuola italiana è chiamata a rispondere a bisogni altamente differenziati, espressione di mondi diversi e di altrettanto diverse potenziali emergenze: da un lato, e soprattutto nelle scuole di base, il gruppo di bambini e ragazzi che sono nati in Italia e hanno compiuto qui tutto il percorso di crescita e scolarizzazione, confrontandosi con i compagni, autoctoni e non, e condividendo con loro occasioni formative e spazi di socializzazione, formale e informale che hanno sicuramente inciso sui progetti migratori della famiglia e sulle definizioni identitarie dei singoli. Dall'altro lato, specialmente nelle scuole secondarie di secondo grado, il gruppo di soggetti che ha compiuto una parte consistente della propria crescita e formazione nel Paese di origine e che arriva in Italia, da solo o accompagnato, con un mandato specifico, spesso sovrapponibile a quello degli adulti e un background familiare e culturale differente da quello dei compagni che hanno frequentato più anni di scuola in Italia (se non tutti) e che non hanno fatto esperienze come la crescita lontano dai genitori, o addirittura la fuga da guerre e pericoli e la traversata del Mediterraneo.

A queste due sfide la scuola è chiamata a rispondere con politiche e pratiche didattiche molto diversificate, facendo necessariamente i conti con l'orizzonte istituzionale e sociale in cui docenti, allievi e famiglie si trovano a vivere. Solo una visione ampia e una conoscenza approfondita delle caratteristiche differenziate della popolazione scolastica di origine straniera, dei suoi bisogni e delle sue risorse potrà garantire una presa in carico ottimale di tutti gli allievi, nella valorizzazione delle potenzialità di ognuno e nel rispetto di quanto auspicato dalla normativa italiana a riguardo.

4. Concentrazione e diffusione nelle scuole multiculturali

In linea con quanto avviene in generale per la popolazione adulta di origine straniera, gli alunni con cittadinanza non italiana presentano, a livello macro, una **distribuzione** disomogenea rispetto alle diverse aree del Paese, ma si caratterizzano anche, a livello micro, per differenti concentrazioni tra scuola e scuola, se non addirittura tra classe e classe.

Tabella 10. Alunni con cittadinanza italiana e straniera per regione. A.s. 2016/17.V.a. e v.%.

	Alunni con cittadinanza italiana		Alunni cni		% stranieri sul totale
	V.A.	V.%	V.A.	V.%	
<i>Piemonte</i>	511.355	6,5	76.089	9,2	13,0
<i>Valle d'Aosta</i>	17.102	0,2	1.294	0,2	7,0
<i>Lombardia</i>	1.202.645	15,2	207.975	25,2	14,7
<i>Trentino Alto Adige</i>	143.633	1,8	18.697	2,3	11,5
<i>Veneto</i>	614.741	7,8	91.870	11,1	13,0
<i>Friuli Venezia Giulia</i>	141.693	1,8	19.047	2,3	11,8
<i>Liguria</i>	169.886	2,1	23.732	2,9	12,3
<i>Emilia Romagna</i>	521.083	6,6	98.035	11,9	15,8
<i>Toscana</i>	441.875	5,6	68.311	8,3	13,4
<i>Umbria</i>	105.516	1,3	16.883	2,0	13,8
<i>Marche</i>	194.842	2,5	24.631	3,0	11,2
<i>Lazio</i>	746.657	9,4	78.226	9,5	9,5
<i>Abruzzo</i>	168.839	2,1	13.116	1,6	7,2
<i>Molise</i>	39.264	0,5	1.449	0,2	3,6
<i>Campania</i>	962.442	12,2	23.674	2,9	2,4
<i>Puglia</i>	607.504	7,7	16.992	2,1	2,7
<i>Basilicata</i>	80.032	1,0	2.803	0,3	3,4
<i>Calabria</i>	282.663	3,6	12.458	1,5	4,2
<i>Sicilia</i>	750.541	9,5	25.536	3,1	3,3
<i>Sardegna</i>	213.424	2,7	5.323	0,6	2,4
Italia	7.915.737	100,0	826.091	100,0	9,4

Fonte: dati MIUR

Rispetto alle 20 regioni italiane (Tab. 10), coerentemente con le scelte abitative delle famiglie immigrate, gli allievi di origine straniera nell'a.s. 2016/17 sono presenti anzitutto nelle scuole della Lombardia (207.975 allievi, il 25,2% del totale), dell'Emilia Romagna (98.035 allievi, l'11,9 del totale) e del Veneto (91.870 allievi, l'11,1% del totale). Fanalino di coda per la presenza di studenti non italiani sono la Valle d'Aosta (1.294 allievi, lo 0,2% del totale), il Molise (1.449 allievi, lo 0,2% del totale) e la Basilicata (2.803 allievi, lo 0,3% del totale).

Andando a osservare il dato sull'incidenza percentuale di allievi cni sul totale della popolazione scolastica, la classifica cambia leggermente e vede l'Emilia Romagna al primo posto, con un peso di 15,8 punti percentuali. Seguono la Lombardia (14,7%) e l'Umbria, (13,8%), mentre chiudono l'elenco delle regioni la Campania (2,4%), la Sardegna (2,4%) e la Puglia (2,7%).

Incrociando il dato sull'incidenza e quello sulla distribuzione regionale si deduce che in alcune regioni la presenza degli allievi cni è proporzionale a quella dei compagni italiani, mentre in alcuni territori il peso cambia. In particolare, in Campania si concentra un consistente numero di bambini e ragazzi iscritti nelle scuole (il 12,2% della popolazione scolastica italiana), ma la regione accoglie una percentuale residuale della popolazione straniera (2,9%). Per contro, regioni come il Veneto e l'Emilia Romagna accolgono nelle loro scuole una percentuale relativamente ridotta della popolazione scolastica italiana (7,8% il Veneto e 6,6% l'Emilia Romagna) a fronte di un peso più significativo nella distribuzione per gli stranieri (11,1% e 11,9%).

Stringendo lo sguardo alle province si nota un ulteriore cambiamento degli equilibri, sia in termini di valori assoluti sia per l'incidenza percentuale. I dati dell'a.s. 2016/17 individuano la presenza del 41,3 % degli allievi cni all'interno di una rosa di sole dieci province: Milano (10,3%), Roma (7,5%), Torino (4,7%), Brescia (4%), Bergamo (3%), Firenze (2,6%), Bologna (2,6%), Verona (2,4%), Modena (2,2%) e Treviso (2,2%). Raffrontando le percentuali con i dati regionali, si notano anche in questo caso alcune conferme, come la presenza di città lombarde e venete e del capoluogo di provincia dell'Emilia Romagna, ma anche la presenza significativa di città (Roma, Torino e Firenze) collocate in regioni che accolgono meno alunni stranieri, a indicare come in questo caso la distribuzione nel territorio regionale non sia omogenea, ma concentrata in alcune località.

I dati rilevati sulle province trovano conferma nelle analisi promosse dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali sulla presenza dei migranti nelle città metropolitane²⁴. La sintesi dei rapporti 2016 mette in luce come le grandi città del Sud Italia, pur vedendo la presenza di numerosi stranieri, sono realtà spesso di passaggio e quindi non registrano forti presenze di allievi cni nelle loro scuole, per contro le città del Nord Italia presentano percentuali di incidenza più elevate rispetto alla media nazionale, sia per quanto riguarda la scuola, sia per la frequenza alle Università, con Genova, Milano, Torino, Bologna e Firenze che registrano i numeri e le incidenze percentuali più elevate in quanto a immatricolati stranieri. Roma ospitava 34.118 allievi non comunitari, con un'incidenza del 5,6% sul totale degli studenti stranieri, ossia più bassa rispetto alla media nazionale. Sulle oltre 3.000 scuole della capitale, il 19% non aveva iscritti non comunitari.

Spostando lo sguardo sull'incidenza percentuale degli studenti di origine straniera, poi, si trova conferma dell'idea di una distribuzione disomogenea degli allievi stranieri sul territorio nazionale. Solo due delle dieci province di cui sopra, Brescia e Modena, compaiono in entrambi gli elenchi, la prima con i suoi 32.739 allievi (il 4% della popolazione scolastica cni e il 17,7% della popolazione scolastica bresciana) e la seconda con 17.953 studenti (il 2,2% degli studenti cni in Italia e il 17% della popolazione scolastica modenese). Le altre città (Prato, 24,5% sul totale degli allievi; Piacenza, 21,6%; Mantova, 18,4%; Asti, 17,4%; Cremona, 17,4%; Parma, 17,3%; Modena, 17%; Alessandria, 16,3%; Lodi, 16,1%) in alcuni casi non appartengono neppure alle regioni a maggiore incidenza di allievi stranieri.

Dettagliando ulteriormente l'analisi, si scopre che nell'a.s. 2016/17 (Tab. 11) sono presenti 33.443 scuole che accolgono fino ad un 15% di alunni cni sul totale. Si tratta di più della metà delle scuole italiane (59,4% delle sedi scolastiche pubbliche e private), a fronte del 19,4% di scuole con nessun iscritto con cittadinanza non italiana e del 15,6% di istituti scolastici con un'incidenza di cni tra il 15% e il 30%. Meno numerose, ma pur sempre con numeri significativi le scuole che sfiorano il tetto del 30%: 3% di scuole con più del 30% di allievi non italiani, 1,4% di scuole con più del 40% di allievi non italiani e 1,2% di scuole con più della metà di allievi non italiani. Nel gruppo di scuole con alta concentrazione di allievi cni sono più rappresentate le scuole dell'infanzia e primaria.

24 MLPS (2016), *La presenza dei migranti nelle città metropolitane*, MLPS, Roma.

Tabella 11. Numero di scuole per percentuale di presenza di alunni cni e ordine di scuola.
A.s. 2016/17. V.a. e v.%

Ordine di scuola	Uguale a 0	Da maggiore di 0 a meno di 15%	Da 15% a meno di 30%	Da 30% a meno di 40%	Da 40% a meno di 50%	Da 50% e oltre	Totale
Infanzia	7.199	10.977	3.504	815	411	425	23.331
Primaria	1.997	11.080	3.003	507	255	188	17.030
Secondaria di I grado	738	5.689	1.395	186	39	29	8.076
Secondaria di II grado	995	5.697	892	196	71	49	7.900
Totale	10.929	33.443	8.794	1.704	776	691	56.337
<i>Distribuzione percentuale</i>							
Infanzia	30,9	47,0	15,0	3,5	1,8	1,8	100,0
Primaria	11,7	65,1	17,6	3,0	1,5	1,1	100,0
Secondaria di I grado	9,1	69,6	17,3	2,3	0,5	0,3	100,0
Secondaria di II grado	12,6	72,1	11,3	2,5	0,9	0,6	100,0
Totale	19,4	59,4	15,6	3,0	1,4	1,2	100,0

Fonte: MIUR, 2018

Lombardia, Emilia Romagna, Liguria, Piemonte e Toscana sono i territori che registrano il maggior numero di **scuole con più del 30%** di iscritti stranieri: nello specifico, in Lombardia è presente l'11,3% del totale delle scuole italiane con più del 30% di alunni cni, in Emilia Romagna l'11,1%, in Liguria il 9,3%, in Piemonte l'8,1% e in Toscana il 7,7%. Tra queste regioni è l'Emilia Romagna quella che ha al suo interno la più alta percentuale di scuole che superano il 30% di allievi non italiani: il 13,8% del totale degli istituti, metà dei quali con oltre il 40% di stranieri. Seguono la Lombardia (10,7%), la Liguria e il Piemonte (8,5%) e la Toscana (8,1%).

È opportuno infine precisare che, scorporando i dati in base al luogo di nascita, le distribuzioni cambiano notevolmente e, se i numeri indicano per il 2016/17 un 5,3% di classi con più del 30% di allievi non italiani, la percentuale subisce un drastico calo se si considerano le classi con più del 30% di stranieri nati all'estero (0,7% delle classi italiane). Inoltre, soffermando l'attenzione sui nati fuori dall'Italia, aumenta il peso degli iscritti nelle classi di scuola secondaria di secondo grado (1,3% di classi con stranieri nati all'estero, a fronte di 2,8% di classi con più del 30% di stranieri), mentre incide nettamente meno il peso degli iscritti nati all'estero nella primaria (8,4% di classi con più del 30% di iscritti stranieri, ma solo lo 0,2% di classi con nati all'estero).

La disparità nella distribuzione territoriale e le differenti collocazioni geografiche e incidenze delle scuole con alta percentuale di allievi con origini straniere rende necessaria una più attenta analisi dei bisogni e delle caratteristiche delle singole realtà. La linea tracciata dalle politiche scolastiche degli ultimi vent'anni, e ben rimarcata nei documenti ministeriali sulla scuola interculturale (alcuni dei quali già citati in precedenza), ma anche nelle Indicazioni Nazionali²⁵, chiede alle scuole, in maniera chiara ed esplicita, la strutturazione di una didattica che educi all'incontro con l'altro nel senso più ampio del termine, a prescindere quindi dalla presenza nelle classi di compagni con

²⁵ MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola d'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, MIUR, Roma.

origini etniche differenti. È pur vero, peraltro, che in determinati contesti, tale orientamento generale deve necessariamente fare i conti in maniera più cogente con la pluralità legata alle differenti cittadinanze di origine e, in molti casi, ai diversi legami con l'esperienza migratoria, che può essere stata vissuta in maniera diretta, o essere parte della storia familiare o, ancora, racconto di un compagno con cui si condivide il percorso scolastico. Sono ormai numerose le raccolte e le analisi di buone pratiche su questo tema e sarebbe quindi interessante comprendere meglio quali siano il frutto di una risposta a esigenze specificatamente legate all'esperienza migratoria e all'incontro con lo straniero e quali siano invece nate da una riflessione sul valore dell'intercultura, magari collocate in un contesto più ampio rispetto a quello scolastico, così da comprendere se sia ancora attuale la paradossale condizione dei figli della migrazione nella scuola, "allievi in classe e stranieri in città"²⁶.

Sempre in questo senso, è ancora più significativa l'osservazione dei dati sulle scuole che presentano più del 30% di iscritti di origine straniera. Coerentemente con l'idea di interculturalità e inclusione ricordata poc'anzi, il MIUR, come è noto²⁷, ha deliberato con la CM 2/2010 un tetto massimo del 30% di alunni cni per classe e ha incaricato le scuole e gli Uffici Scolastici Regionali di mettere in atto provvedimenti e strumenti per consentire l'applicazione della norma. Tale regola è tuttora valida e viene annualmente ribadita dal Ministero, in concomitanza con le iscrizioni a scuola, ciononostante, come si è ampiamente argomentato, rimane una percentuale di classi che sfiorano questo tetto. Percentuale limitata in termini assoluti, ma significativa in considerazione del fatto che tali classi risultano concentrate in determinati territori, dove, quindi, il peso percentuale degli alunni non italiani risulta notevole, se non addirittura predominante.

Considerando il fatto che la direttiva mirava a evitare la formazione delle cosiddette "classi ghetto" o, comunque, di classi potenzialmente più complesse, ed eventualmente problematiche concentrazioni di soggetti svantaggiati, è opportuno soffermarsi a riflettere sulle caratteristiche di queste classi altamente plurali. Un primo ragionamento può evidenziare nella presenza di queste classi, se non un fallimento delle politiche scolastiche sulla migrazione, quantomeno un potente campanello di allarme, ossia il loro essere indicatore di una segregazione etnica all'interno delle scuole, dovuta all'etnicizzazione dei quartieri in cui la scuola è collocata e, insieme, allo spostamento degli allievi italiani verso altre scuole, pubbliche o private, per evitare l'iscrizione in classi a prevalenza straniera²⁸. In questo senso tali classi rischiano di diventare amplificatori di disuguaglianze, specialmente se i compagni italiani rimasti appartengono a famiglie socialmente svantaggiate.

Ma la presenza di queste classi e l'analisi delle loro caratteristiche necessiterebbe di ulteriori approfondimenti, per fare emergere, assieme alle ombre, eventuali luci e punti di forza. Una prima riflessione riguarda il raccordo tra le linee di politica scolastica e le più ampie politiche cittadine e nazionali sull'immigrazione, che possono chiaramente incidere sulla presenza e la distribuzione degli stranieri nelle classi, indirizzando, a monte, la presenza delle famiglie sul territorio, ma anche favorendo o limitando nella popolazione l'interesse all'incontro e al dialogo interculturale auspicato dalla scuola. In secondo luogo, l'analisi della composizione delle classi apre a ulteriori distinguo:

26 Giovanni G. (1996), *Allievi in classe Stranieri in città. Una ricerca sugli insegnanti di scuola elementare di fronte all'immigrazione*, FrancoAngeli, Milano.

27 Alla concentrazione territoriale degli allievi stranieri nelle scuole dei diversi contesti locali italiani è dedicato in particolare l'ultimo rapporto MIUR-Fondazione ISMU: cfr. MIUR-ISMU (2016), *Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale nei contesti locali. Rapporto nazionale a.s. 2014/15*, Fondazione ISMU, Milano.

28 Pacchi C., Ranci C. (a cura di) (2017), *White flight a Milano. La segregazione sociale ed etnica nelle scuole dell'obbligo*, FrancoAngeli, Milano.

ben diverse, infatti, sono le classi a prevalenza straniera con all'interno allievi dalla medesima provenienza nazionale e dal medesimo background familiare e socioculturale e le classi che ospitano una pluralità di appartenenze e provenienze. Altro discriminante, infine, è la condizione di allievo neoarrivato, magari in classi avanzate della secondaria di secondo grado, con limitate competenze nella lingua italiana e un'esperienza migratoria ancora tutta da elaborare o, viceversa, l'appartenenza a una seconda o terza generazione, con una più ampia condivisione delle esperienze di crescita dei compagni nati in Italia o con cittadinanza italiana. In tutti i casi la scuola è chiamata a gestire la complessità, ma le sfaccettature di essa sono fortemente differenziate e potenzialmente interessanti da conoscere, anche nella logica degli apprendimenti per competenze previsti dalle Linee guida del Consiglio europeo del 2006²⁹ e dalla normativa italiana che le ha recepite. Considerate le competenze come un patrimonio che l'individuo è in grado di trasferire in differenti contesti della propria vita³⁰ e di implementare sul piano del voler agire, del poter agire e del saper agire³¹, sarebbe interessante osservare come sviluppino e padroneggiano le proprie competenze bambini e ragazzi che crescono in contesti scolastici fortemente caratterizzati da una pluralità di contesti e di possibilità di confronto ed azione.

5. Partenze e arrivi dopo il primo ciclo di istruzione. Le scelte e le traiettorie scolastiche

Il passaggio dalla scuola secondaria di primo grado al livello superiore dell'istruzione e formazione professionale è un momento cruciale nella crescita di un adolescente, chiamato ad una scelta che, se pur reversibile, avrà influenza sul suo futuro personale e professionale, ma anche sulla possibilità di incrementare il proprio capitale sociale e culturale attraverso l'incontro e la costruzione di legami con compagni ed insegnanti. Ciò vale senz'altro anche per i giovani di origine straniera che, con il passaggio alla scuola superiore, allargano ulteriormente le maglie della loro rete di relazioni, conoscenze e competenze all'interno della società italiana.

Proprio il momento della scelta è stato oggetto di attenzione da parte della rilevazione MIUR nell'a.s. 2016/17, che ha evidenziato come la maggioranza dei ragazzi e delle ragazze diplomati alla secondaria di primo grado nell'a.s. 2015/16 ha optato per l'iscrizione alla scuola secondaria di secondo grado (37.680 studenti e studentesse, l'83,2% del totale dei diplomati). Dei restanti studenti, una parte, l'8,9% dei diplomati, ha optato per l'iscrizione ai Cfp regionali, mentre non è possibile appurare quali siano state le scelte per il restante 7,9%. Dal momento che non tutte le regioni hanno aderito alla procedura MIUR per le iscrizioni on line, i dati a disposizione del Ministero non consentono di appurare se essi abbiano abbandonato gli studi o scelto corsi di formazione professionale non monitorati nella rilevazione ministeriale per l'a.s. 2016/17. Tale lacuna necessita di essere colmata per comprendere al meglio quali chances formative sono messe a disposizione, e colte dai giovani cni all'interno del variegato e poliedrico mondo della formazione professionale regionale. Ma anche per avere sotto controllo le **traiettorie formative** di tutti gli studenti, in particolare di coloro che sono più vulnerabili, a rischio di dispersione scolastica e di fuoriuscita precoce

29 Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente. Raccomandazione 18 dicembre 2006/962/CE, pubblicata in Gazzetta ufficiale L 394 del 30.12.2006.

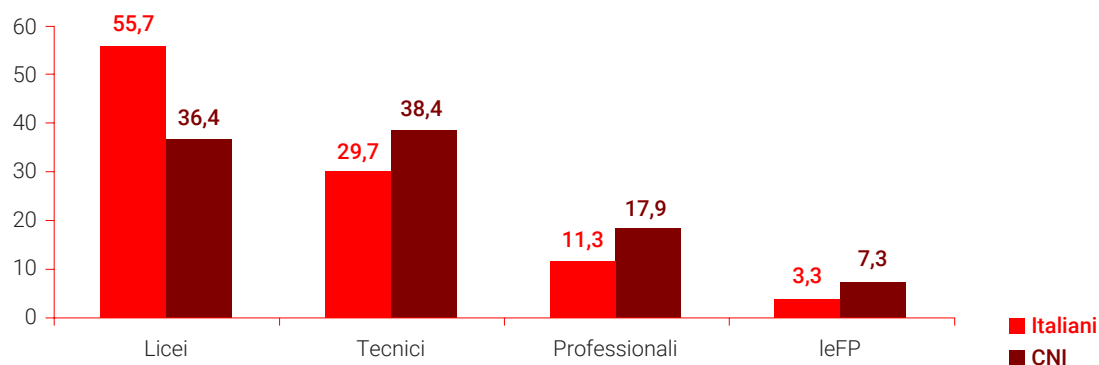
30 Benadusi L., Molina S. (2018), *Le competenze. Una mappa per orientarsi*, il Mulino, Bologna.

31 Le Boterf (2008), *Costruire le competenze individuali e collettive*, Guida, Napoli.

dai circuiti formativi³².

Gli studenti che al termine della secondaria di primo grado hanno optato per il canale dell'istruzione hanno scelto in prevalenza indirizzi tecnici e professionali, a fronte di una prevalenza di percorsi liceali fra i compagni con cittadinanza italiana (Fig. 7).

Figura 7. Scelta per l'iscrizione al primo anno di scuola secondaria di secondo grado dopo il diploma di secondaria di primo grado per l'a.s. 2016/17. Italiani e stranieri. V.%.



Fonte: elaborazioni ISMU su dati MIUR

Pur nella differenza rispetto alle scelte, i dati hanno comunque evidenziato un'analogia tra italiani e stranieri rispetto a uno dei criteri presi in considerazione per l'orientamento scolastico in uscita dal primo ciclo di istruzione: il profitto scolastico (Tab 12). In entrambi i gruppi di studenti, infatti, i dati indicano una propensione all'iscrizione ai licei nel caso del conseguimento di una votazione alta all'esame di terza media e un privilegiare la scelta degli istituti professionali tra i ragazzi e le ragazze che hanno conseguito una votazione bassa. È pur vero tuttavia che, nel gruppo di allievi stranieri che hanno conseguito voti alti, il numero di ragazzi e ragazze che hanno scelto indirizzi tecnici o professionali è più alto rispetto a quello dei compagni italiani.

Spostando lo sguardo sulla globalità dei percorsi di istruzione e formazione professionale, i dati a disposizione sul Portale Unico dei Dati della Scuola del MIUR, indicano la presenza nell'a.s. 2016/17 di 69.661 studenti e studentesse stranieri negli istituti tecnici, seguiti da 65.709 nei professionali e da 51.345 iscritti nei licei (Tab. 13). Nei licei le ragazze straniere sono il 68% del totale degli iscritti cni, nei professionali il 44,1% e nei tecnici il 40%.

32 Cingolani P., Premazzi V. (2016), *Dispersione scolastica e studenti di origine straniera. Una prima analisi della letteratura: dalla teoria alle pratiche*, Fieri, Torino.

Tabella 12. Distribuzione di alunni italiani e stranieri per indirizzo scolastico e voto conseguito al termine della secondaria di primo grado. A.s. 2016/17

Voto	Alunni cni				
	Licei	Tecnici	Professionali	IeFP	Totale
6	16,4	41,0	28,7	13,9	100,0
7	31,9	44,0	18,3	5,8	100,0
8	52,4	37,2	8,2	2,3	100,0
9	72,9	24,2	2,3	0,6	100,0
10	83,8	14,5	1,2	0,5	100,0
10 e lode	90,5	9,0	0,5	-	100,0
Totale	36,4	38,4	17,9	7,3	100,0
Voto	Alunni italiani				
	Licei	Tecnici	Professionali	IeFP	Totale
6	20,2	40,3	29,4	10,1	100,0
7	39,4	41,1	15,4	4,1	100,0
8	62,6	30,0	6,0	1,4	100,0
9	81,0	16,8	1,8	0,4	100,0
10	91,0	8,2	0,7	0,1	100,0
10 e lode	94,2	5,5	0,2	0,1	100,0
Totale	55,7	29,7	11,3	3,3	100,0

Fonte: elaborazioni ISMU su dati MIUR

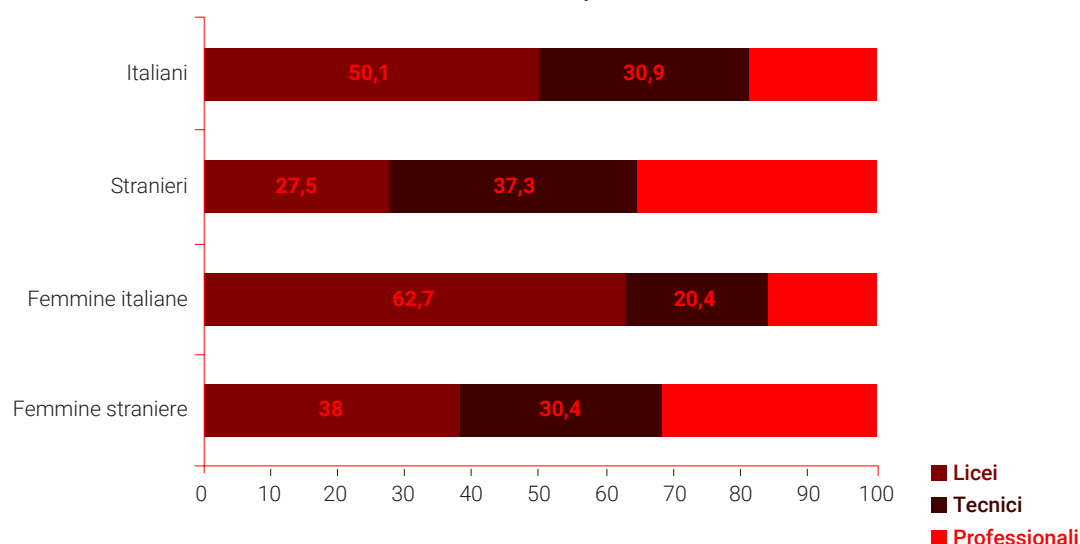
Tabella 13. Alunni per indirizzo scolastico, cittadinanza e genere. A.s. 2016/17

Ordine di scuola		Totale alunni			Alunni stranieri			Alunni italiani		
		MF	F	% F	MF	F	% F	MF	F	% F
Licei	Totale	1.269.592	773.336	60,9	51.354	34.920	68,0	1.218.238	738.416	60,6
	Artistico	114.296	78.392	68,6	6.766	4.542	67,1	107.530	73.850	68,7
	Classico	150.922	103.935	68,9	2.359	1.809	76,7	148.563	102.126	68,7
	Classico Europeo	1.047	687	65,6	17	14	82,3	1.030	673	65,3
	Linguistico	219.134	176.891	80,7	13.116	10.885	83,0	206.018	166.006	80,6
	Musicale	15.750	8.708	55,3	421	232	55,1	15.329	8.476	55,3
	Scientifico	569.731	240.245	42,2	19.968	10.153	50,9	549.763	230.092	41,9
	Scienze umane	191.288	159.519	83,4	8.388	7.056	84,1	182.900	152.463	83,3
Tecnici	Totale	823.166	268.897	32,7	69.661	27.862	40,0	753.505	241.035	32,0
	Economico	351.265	191.457	54,5	34.978	21.855	62,5	316.287	169.602	53,6
	Tecnologico	471.901	77.440	16,4	34.683	6.007	17,3	437.218	71.433	16,3
Professionali	Totale	527.345	227.990	43,2	65.709	29.015	44,1	461.636	198.975	43,1
	IeFP Complementare	15.940	5.990	37,6	4.550	1.414	31,1	11.390	4.576	40,2
	Industria e artigianato	117.789	25.466	21,6	19.323	3.084	16,0	98.466	22.382	22,7
	Servizi	393.616	196.534	50,0	41.836	24.517	58,6	351.780	172.017	48,9
Totale		2.620.103	1.270.223	48,5	186.724	91.797	49,2	2.433.379	1.178.426	48,4

Fonte: elaborazioni ISMU su dati Portale Unico dei Dati della Scuola - MIUR

Osservando la distribuzione degli alunni cni tra i vari indirizzi scolastici (Fig. 8 Tab. 14), si nota come siano gli istituti tecnici ad essere maggiormente scelti dagli allievi stranieri (37,3% del totale), immediatamente seguiti dagli indirizzi professionali (35,2%) e, da ultimo, dai percorsi liceali (27,5%). Il calcolo dell'incidenza percentuale degli allievi di origine straniera sul totale degli iscritti (Tab. 15) evidenzia poi un peso decisamente più elevato all'interno del canale professionale (12,5%) rispetto ai numeri dei tecnici (incidenza dell'8,5%) e, ancor di più, dei licei (4% degli iscritti).

Figura 8. Distribuzione % alunni negli indirizzi scolastici per cittadinanza e genere.
A.s. 2016/17



Fonte: elaborazioni ISMU su dati Portale Unico dei Dati della Scuola - MIUR

Tabella 14. Distribuzione % alunni negli indirizzi scolastici per cittadinanza e genere.
A.s. 2016/17

Ordine di scuola		% italiani	% F italiane	% stranieri	% F straniere
Licei	Artistico	4,5	6,3	3,6	4,9
	Classico	6,1	8,7	1,3	2,0
	Classico Europeo	0,1	0,1	0,1	0,1
	Linguistico	8,5	14,1	7,1	11,9
	Musicale	0,7	0,8	0,2	0,3
	Scientifico	22,6	19,6	10,7	11,1
	Scienze umane	7,6	13,0	4,5	7,7
Tecnici	Economico	13,0	14,4	18,7	23,8
	Tecnologico	17,9	6,1	18,6	6,54
Professionali	leFP Complementare	0,5	0,4	2,4	1,6
	Industria e artigianato	4,0	1,9	10,4	3,4
	Servizi	14,5	14,6	22,4	26,7
Totale		100	100	100	100

Fonte: elaborazioni ISMU su dati Portale Unico dei Dati della Scuola - MIUR

Tabella 15. Alunni per indirizzo scolastico, cittadinanza e incidenza % degli stranieri.**A.s. 2016/17**

<i>Ordine di scuola</i>		<i>Totale alunni</i>	<i>Alunni stranieri</i>	<i>% stranieri</i>
<i>Licei</i>	Totale	1.269.592	51.354	4,0
	Artistico	114.296	6.766	5,9
	Classico	150.922	2.359	1,6
	Classico Europeo	1.047	17	1,6
	Linguistico	219.134	13.116	6,0
	Musicale	15.750	421	2,7
	Scientifico	569.731	19.968	3,5
	Scienze Umane	191.288	8.388	4,4
<i>Tecnici</i>	Totale	823.166	69.661	8,5
	Economico	351.265	34.978	9,9
	Tecnologico	471.901	34.683	7,3
<i>Professional</i>	Totale	527.345	65.709	12,5
	leFP Complementare	15.940	4.550	28,5
	Industria e artigianato	117.789	19.323	16,4
	Servizi	393.616	41.836	10,6
Totale		2.620.103	186.724	7,1

Fonte: elaborazioni ISMU su dati Portale Unico dei Dati della Scuola – MIUR

Il confronto con le scelte scolastiche della popolazione italiana evidenzia una marcata differenziazione. Per ragazzi e ragazze italiane i dati illustrano una preferenza per gli indirizzi liceali (50,1% del totale degli italiani, di cui poco meno della metà iscritti a licei scientifici), a conferma di una tendenza alla licealizzazione già rilevata nel corso degli ultimi anni. La scelta dei licei è invece nettamente meno significativa per gli allievi cni (27,5% del totale), con una prevalenza, comunque, delle iscrizioni allo scientifico, che riguardano più della metà dei ragazzi e delle ragazze che hanno optato per i percorsi liceali. Osservando le scelte delle ragazze, poi, la forbice si amplia, con un 62,7% del totale delle italiane nei licei contro al 38% delle iscritte di origine straniera. I dati si avvicinano solo per il liceo linguistico, che vede iscritte il 14,1% del totale delle allieve italiane e l'11,9% delle straniere, forse a indicare una volontà, da parte di queste ultime, di veder valorizzato il proprio patrimonio linguistico plurimo, o comunque la maggiore capacità, ormai nota, di apprendere una lingua straniera per chi è già di per sé plurilingue. Ma questa propensione allo studio delle lingue potrebbe anche essere segno di un desiderio di acquisire conoscenze spendibili anche al di fuori dell'Italia o, comunque, subito dopo il diploma in contesti professionali, senza dover per forza proseguire gli studi all'università, come solitamente avviene dopo la conclusione del liceo.

E rispetto alla spendibilità del titolo di studio nel mondo del lavoro fa riflettere la maggiore propensione degli allievi cni rispetto agli italiani a scegliere studi tecnici (37,3% contro 30,9%) e, soprattutto, professionali (35,2% del totale degli allievi stranieri a fronte di un 19% del totale degli italiani). Come emerge dai rapporti dell'Isfol³³, i ragazzi e le ragazze di origine straniera iscritti alla formazione professionale appaiono più motivati dei loro compagni italiani e optano per questo

33 Isfol (2015), *Rapporto leFP. Il punto su istruzione e formazione professionale*, in "Isfol Notizie", n. 9/10.

tipo di indirizzo come prima scelta di tipo vocazionale, e non come ripiego dopo insuccessi in altri canali. Per contro, sempre secondo Isfol, in questo tipo di percorsi, i ragazzi e le ragazze neoarrivati si trovano in difficoltà perché non sempre hanno a disposizione sufficienti interventi di alfabetizzazione e conoscenza della cultura italiana: anche in questo caso le variabili ascritte sembrano avere un peso e le scelte paiono condizionate dall'esperienza migratoria, intrecciata ad altre dimensioni, come il genere.

Gli esiti del processo di apprendimento in termini di conoscenze e competenze verranno analizzati nel prossimo capitolo dedicato alle prove Invalsi, ma è comunque utile precisare in questa sede che il MIUR ha rilevato anche per l'a.s. 2016/17 tassi di **ritardo nella frequenza scolastica** maggiori fra gli alunni cni (31,3% del totale) rispetto al gruppo dei compagni italiani (10%). Le percentuali, e il divario rispetto agli italiani, crescono lungo i diversi ordini di scuola e, per la secondaria di secondo grado, sono maggiori tra gli iscritti ai professionali e ai tecnici. Nonostante le indicazioni di una normativa ormai in vigore da quasi vent'anni (comma 2 art. 45 DPR 394/1999), i ritardi scolastici continuano a essere dovuti, più che a insuccessi lungo il percorso di studi, a inserimenti in classi inferiori rispetto a quella corrispondente per età anagrafica. È pur vero che, in alcuni casi, al ritardo in partenza dovuto al mancato inserimento nella classe attesa, si assommano ulteriori ritardi dovuti alle ripetenze, specialmente al crescere dell'ordine di scuola.

I dati, peraltro, evidenziano anche aspetti positivi e indicatori di buona riuscita. Ad esempio, il **voto medio all'esame di stato** in chiusura della secondaria di primo grado, ad esempio, per l'a.s. 2015/16 è risultato il 7,1 per gli allievi stranieri, a fronte del 7,7 per i compagni italiani.

Per concludere, anche in relazione alla questione del successo formativo, un altro dato significativo nel tratteggiare il profilo degli alunni cni è quello sulle scelte in uscita dalle scuole secondarie di secondo grado³⁴. Le statistiche rilevano infatti che, tra coloro che hanno conseguito il titolo all'esame di stato negli a.s. 2015/16 e 2016/17, il 33,9% ha proceduto, nel medesimo anno all'**immatricolazione presso un'università**. La percentuale è più bassa rispetto a quella dei compagni italiani (51,1%), ma indica comunque che quasi un terzo dei giovani con cittadinanza non italiana sceglie di investire in percorsi formativi più lunghi e in titoli di studio elevati.

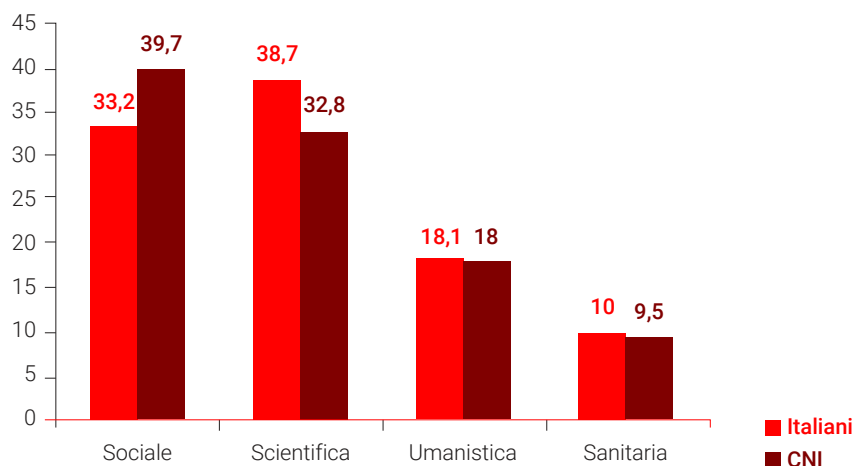
Tale dato pone interessanti interrogativi a chi si occupa di giovani stranieri e delle loro famiglie, con particolare attenzione alle carriere di successo³⁵. Può infatti essere espressione, da un lato, della tendenza da parte dei figli dell'immigrazione a sovrapporre le loro biografie scolastiche a quelle dei coetanei italiani con cui hanno condiviso il percorso di studio e, magari, anche le esperienze extrascolastiche, in una logica di costruzione identitaria che accomuna italiani e stranieri nel momento del passaggio dall'adolescenza alla vita adulta. Dall'altro lato, allargando lo sguardo, è possibile intravedere nelle scelte di questi ragazzi e ragazze la risposta a un mandato familiare che

34 Bertozzi R. (2018), *University Students With Migrant Background in Italy. Which Factors Affect Opportunities?* "Italian Journal of Sociology of Education", 10(1), pp. 23-42; Bozzetti A. (2018), *Seconde generazioni e istruzione universitaria: spunti di riflessione a partire da un'indagine esplorativa*, "Sociologia italiana", 11, pp. 77-99.

35 Si fa riferimento, ad esempio, al progetto di ricerca Su.Per.- Su.Per. *Successo nei PERcorsi formativi degli studenti di seconda generazione* promosso dall'Università Cattolica del Sacro Cuore e ancora in corso, riguardante i percorsi di studenti di origine immigrata che ottengono ottimi risultati scolastici, nonostante il background immigrato: sono state raccolte 65 storie di studenti delle superiori di Brescia e provincia). La ricerca si ispira a una tradizione di studi diffusa a livello internazionale, che ha evidenziato forza e perseveranza di questi studenti, esplorando la mobilità ascendente di una futura élite di discendenti di migranti: ne è emerso che il successo educativo degli studenti immigrati è fortemente orientato dalle famiglie e supportato dalle istituzioni scolastico-formative delle società di accoglienza (Crul M., et al. (2016). *The upcoming new elite among children of immigrants: a cross-country and cross-sector comparison*, "Ethnic and Racial Studies" online, 1-21; Eve M., (2017), "Le carriere nella crisi: le traiettorie dei giovani di origine straniera sono diverse?", in Rebughini P., Colombo E., Leonini L. (a cura di), *Giovani dentro la crisi*, Guerini, Milano).

ha visto nella migrazione non solo un'occasione di crescita economica, ma anche un investimento in termini di collocazione sociale per le nuove generazioni, che non esclude una nuova emigrazione dall'Italia per trovare collocazioni socio-professionali migliori³⁶.

Figura 9. Immatricolati per macro area didattica e cittadinanza. A.a. 2016/17 V.%.



Fonte: elaborazioni ISMU su dati MIUR

Anche le scelte rispetto all'indirizzo di studi universitari sono significative (Fig. 9): la maggioranza degli iscritti all'Università (39,7%) ha infatti optato per corsi di laurea nell'ambito del sociale, diversamente dai compagni italiani che hanno preferito studi di tipo scientifico (38,7%). Sono percentualmente uguali, invece, le scelte rispetto agli indirizzi in ambito sanitario e umanistico. Tale dato appare significativo in risposta ad alcuni stereotipi diffusi riguardo le propensioni di determinati gruppi etnici per discipline e scelte professionali specifiche: ad esempio, i cinesi, noti per i buoni risultati scolastici in ambito scientifico e per il forte investimento in professioni legate all'impresa, hanno privilegiato comunque studi in campo sociale nel 39,6% dei casi. La maggiore incidenza di scelte in ambito sociale, inoltre, suggerisce un'interessante riflessione rispetto all'investimento che questi giovani cittadini ripongono nei confronti della società e della cultura italiana: sarebbe opportuno approfondire le motivazioni alla base della scelta, per comprendere meglio come si collocano rispetto all'esperienza di crescita e di formazione all'interno del nostro contesto sociale e quanto la loro decisione in merito agli studi abbia a che fare con il loro livello di partecipazione alla vita sociale e con le modalità con cui le istituzioni e i contesti di vita italiani si sono posti nei loro confronti.

6. Osservazioni conclusive

I dati presentati e discussi nel capitolo mettono in luce, col passare degli anni, un panorama di alunni e alunne, studenti e studentesse, vasto e plurale, reso ancora più variegato proprio da una presenza, quella degli allievi con cittadinanza non italiana, dapprima residuale, poi in repentina crescita e ora stabilizzata su numeri significativi. Probabilmente la loro incidenza sulla popolazione scolastica andrà diminuendo in conseguenza della riduzione della spinta migratoria verso il nostro

36 Ceravolo F. (2016), *Cervelli in transito. Altri giovani che non dovremmo farci scappare*, Carocci, Roma.

Paese, della contrazione del tasso di natalità da parte delle coppie immigrate e dall'auspicata da molti acquisizione di cittadinanza. Ma molte famiglie immigrate e i loro figli rimarranno nella società italiana, con il loro agire, il loro crescere.

Si tratta di un decimo circa della popolazione scolastica nazionale, che porta tra i banchi delle scuole il proprio bagaglio di esperienze, risorse e aspettative, fatto di fatiche, fragilità e vulnerabilità, come nel caso ad esempio dei minori non accompagnati, o di coloro caratterizzati da ampio ritardo scolastico o che frequentano classi fortemente connotate sul piano della presenza migratoria. Ma nel medesimo bagaglio degli allievi stranieri, si rileva anche forza, determinazione e perseveranza, come la varietà delle esperienze e dei legami con la migrazione, la motivazione alla prosecuzione degli studi, la riuscita scolastica.

È con questo bagaglio che bambine e bambini, ragazzi e ragazze entrano nelle aule della scuola italiana, spesso senza aver compiuto fisicamente nessun viaggio da un Paese all'altro, ma con una valigia simbolica in mano, carica delle loro esperienze di vita e di quelle delle loro famiglie.

E in questa scuola, spesso, incontrano altri viaggiatori: questo è quanto emerge dall'ultimo rapporto sulle migrazioni interne in Italia³⁷, che ha soffermato l'attenzione sulla scuola, mettendo in evidenza quanto quest'ultima sia teatro di continui spostamenti di insegnanti da regione a regione e dal Sud al Nord. Una scuola fatta anche di docenti, spesso anche loro in migrazione tra una zona e l'altra del Paese, in condizioni di instabilità e sradicamento analoghe a quelle delle famiglie dei loro alunni stranieri. Docenti che, in molti casi, data la condizione di precariato lavorativo, si trovano a lavorare proprio in quelle scuole, considerate "difficili", "di frontiera" in cui gli alunni stranieri sono in maggioranza.

L'analisi della condizione degli allievi con background immigrato nel sistema formativo italiano – tra vulnerabilità e perseveranza, fattori di fragilità e di tenuta, rischi e chances –, dovrà ancora ampliarsi e collegarsi maggiormente alla scuola che li accoglie e alle condizioni di chi ci lavora³⁸, dato il ruolo cruciale degli insegnanti possono avere nelle traiettorie scolastiche di studenti svantaggiati e in difficoltà.

37 Colucci M., Gallo S. (2017), *In cattedra con la valigia*, Donzelli, Roma.

38 Colombo M. (2017), *Gli insegnanti in Italia. Radiografia di una professione*, Vita e Pensiero, Milano; Argentin G. (2018), *Gli insegnanti nella scuola italiana. Ricerche e prospettive di intervento*, il Mulino, Bologna.

- CAPITOLO 3 -

Gli apprendimenti di alunni italiani e stranieri a confronto. Difficoltà ed eccellenze nelle prove Invalsi

di Paolo Barabanti*

1. Il contributo delle rilevazioni nazionali Invalsi 2016

In continuità con i Rapporti precedenti¹, questo capitolo vuole analizzare i risultati delle prove Invalsi relative all'a.s. 2015/16 per offrire un quadro generale sugli **esiti degli studenti italiani e stranieri** nei diversi livelli scolastici, approfondendo i differenti profili di studente con insuccesso scolastico (studenti *low performer*); in conclusione vengono restituiti anche alcuni dati in merito alla rilevazione dell'a.s. 2016/17.

Gli esiti scolastici si dimostrano elementi importanti attraverso cui comparare il percorso scolastico degli studenti italiani e stranieri poiché, *in primis*, danno la possibilità di fornire a scuole e decisori politici un quadro sul grado e sulla qualità delle competenze acquisite dagli studenti; inoltre, permettono di attuare dei focus specifici su temi centrali per la scuola, tra cui il supporto agli studenti più svantaggiati, il contrasto delle disuguaglianze educative, la valorizzazione degli alunni più promettenti. Il fine è quello di arrivare a definire obiettivi strategici a cui far convergere risorse umane ed economiche.

Tuttavia, poiché l'analisi degli esiti è diretta conseguenza del processo di valutazione attuato all'interno di ogni scuola da ciascun insegnante su cui incidono numerosi fattori personali e di contesto (differenti collegi docenti, istituti scolastici, zone territoriali, ecc.), prendere in esame unicamente le votazioni attribuite dai docenti durante l'anno scolastico o nei documenti di valutazione rischierebbe di non consentire affidabili *benchmarking*². Ecco perché in questa sede si è scelto di continuare ad utilizzare i dati provenienti dall'indagine nazionale standardizzata Invalsi: per avere dati realmente confrontabili tra studenti dello stesso grado scolastico, al di là dell'allocazione scolastica e territoriale differenziata.

* PhD in Scienze sociali - Valutazione dei sistemi e dei processi, è insegnante nella scuola primaria e professore a contratto all'Università in Sociologia dell'Educazione. Studia in particolare gli esiti educativi degli apprendimenti, la dispersione scolastica, il pregiudizio sociale e le scuole multietniche.

1 Barabanti P. (2015), "Il nodo dell'apprendimento. Una comparazione fra studenti italiani, stranieri di prima e di seconda generazione", in MIUR-ISMU, *Alunni con cittadinanza non italiana. Tra difficoltà e successi. Rapporto nazionale a.s. 2013/14*, Fondazione ISMU, Milano pp. 81-100; Barabanti P. (2016), "Apprendimenti e gap territoriali. Una comparazione fra studenti italiani e stranieri", in MIUR-ISMU, *Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale nei contesti locali. Rapporto nazionale a.s. 2014/15*, Fondazione ISMU, Milano, pp. 109-135.

2 Infatti, a livello nazionale mancano standard oggettivi in grado di definire in modo chiaro quali prestazioni corrispondono a ogni livello di votazione (cfr. Gay G., Triventi M., (2011), "Voti in italiano e competenze in lettura: come variano gli standard valutativi in Italia?", in Ufficio Scolastico Regionale (a cura di), *Le competenze degli studenti lombardi. Il rapporto OCSE-PISA 2009 in Lombardia: risultati e approfondimenti tematici*, FrancoAngeli, Milano, pp. 145-166).

L'**Invalsi** (Istituto nazionale per la Valutazione del Sistema educativo di Istruzione e formazione) da ormai più di un decennio elabora annualmente delle prove standardizzate al fine di **misurare e monitorare gli apprendimenti degli studenti in Italiano e Matematica** in alcuni gradi scolastici significativi; inoltre raccoglie numerosi dati di contesto che permettono di interpretare meglio gli apprendimenti³. Nel corso degli anni le prove sono state somministrate in modo censuario e/o campionario (ma sempre con una prova identica per tutti gli alunni di quel grado); nell'a.s. 2015/16 (Tab. 1), così come per l'anno precedente, le prove hanno coinvolto la totalità degli studenti delle scuole statali e paritarie di tutta Italia di II e V primaria, di III secondaria di primo grado (in questo unico caso la rilevazione, denominata Prova nazionale, si svolge durante l'esame di stato e ne è parte integrante) e di II secondaria di secondo grado.

Tabella 1. Numero di classi e studenti che hanno sostenuto le prove Invalsi, data di somministrazione e tipologia di prova somministrata. A.s. 2015/16

<i>Grado</i>	<i>Totale classi</i>	<i>Totale classi campione</i>	<i>Totale studenti</i>	<i>Data di somministrazione</i>	<i>Tipologie di prova somministrate</i>
II primaria	29.540	1.460	556.409	4 e 5 maggio 2016	Prova Preliminare di Lettura ⁴ , Prova di Italiano e di Matematica
V primaria	29.202	1.460	553.659	4 e 5 maggio 2016	Prova di Italiano, di Matematica e Questionario Studente
III sec. I grado	27.085	1.404	565.537	17 giugno 2016	Prova di Italiano e di Matematica (Prova nazionale)
II sec. II grado	26.400	2.360	549.747	12 maggio 2016	Prova di Italiano, di Matematica e Questionario Studente

Fonte: Invalsi 2016

La tabella 2 fornisce il numero di studenti italiani e stranieri membri del campione⁵, suddivisi per grado scolastico e indirizzo di secondaria di secondo grado. Gli studenti stranieri, in tutti i gradi considerati, sono circa il 10% del campione (sia in Italiano che in Matematica); negli indirizzi di scuola secondaria di secondo grado, negli istituti professionali si concentra il 16,6% di studenti stranieri campione, negli istituti tecnici tale quota si riduce (11,5%) e ancor di più nei licei (7,1% e 7,2%). Sono le seconde generazioni a essere sempre maggiormente presenti, ad eccezione degli istituti professionali in cui permane la prevalenza degli studenti stranieri di prima generazione. Questo dato si dimostra maggiormente in linea, rispetto al campione dell'a.s. 2014/15⁶, con i dati nazionali relativi all'incidenza degli alunni cni (nati all'estero o nati in Italia) per ordine di scuola.

3 Tali informazioni sono ottenute sia grazie ai dati inviati dalle segreterie delle scuole sia per mezzo del questionario studente somministrato nella classe V della scuola primaria e nella classe II della secondaria di secondo grado.

4 Nel capitolo non si faranno analisi sulla prova di Lettura.

5 Il campione, per essere statisticamente rappresentativo, viene poi pesato per essere realmente "fedele" alle caratteristiche della popolazione di riferimento.

6 Si sta facendo riferimento alla tabella 4.1 in: Barabanti P. (2016), "Apprendimenti e gap territoriali. Una comparazione fra studenti italiani e stranieri", in MIUR-ISMU, *Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale nei contesti locali. Rapporto nazionale a.s. 2014/15*, Fondazione ISMU, Milano, pp. 109-135.

Tabella 2. Numero di studenti membri del campione in Italiano e Matematica per cittadinanza, grado e indirizzo scolastico. A.s. 2015/16. V.a e v.%

Italiano	Tutti	Nativi		I generazioni		II generazioni	
	v.a.	v.a.	v.%	v.a.	v.%	v.a.	v.%
II primaria	24.439	21.938	89,8	428	1,8	2.073	8,5
V primaria	25.261	22.800	90,3	691	2,7	1.770	7,0
III sec. I grado	27.901	25.160	90,2	1.241	4,4	1.500	5,4
II sec. II grado	33.610	30.006	89,3	1.779	5,3	1.825	5,4
Licei	14.735	13.686	92,9	421	2,9	628	4,3
Tecnici	11.276	9.983	88,5	632	5,6	661	5,9
Professionali	7.599	6.337	83,4	726	9,6	536	7,1
Matematica	Tutti	Nativi		I generazioni		II generazioni	
	v.a.	v.a.	v.%	v.a.	v.%	v.a.	v.%
II primaria	24.652	22.107	89,7	439	1,8	2.106	8,5
V primaria	25.253	22.759	90,1	704	2,8	1.790	7,1
III sec. I grado	27.892	25.148	90,2	1.244	4,5	1.500	5,4
II sec. II grado	33.639	30.022	89,2	1.788	5,3	1.829	5,4
Licei	14.700	13.647	92,8	426	2,9	627	4,3
Tecnici	11.321	10.020	88,5	637	5,6	664	5,9
Professionali	7.618	6.355	83,4	725	9,5	538	7,1

Fonte: elaborazioni ISMU su dati Invalsi 2016

Per garantire dati maggiormente attendibili, il Rapporto nazionale sulle prove Invalsi elaborato dal medesimo Istituto, così come i dati in questo capitolo, presentano la situazione attraverso l'analisi dei soli dati delle classi campione: si tratta di quelle classi la cui somministrazione è stata seguita e garantita da un osservatore esterno (o dal presidente di commissione per la Prova nazionale nella III secondaria di primo grado) che monitora la somministrazione e garantisce il rispetto delle procedure affinché si possano raccogliere risultati più validi in quanto non inquinati da possibili *cheating* (suggerimenti tra studenti e/o da parte dei docenti) o da altri potenziali interventi distorsivi. Attraverso precise procedure statistiche, il campione viene pesato per risultare significativo a livello nazionale, di macro-area, di regione/provincia autonoma e per macro-tipologia di istituto nella scuola secondaria di secondo grado (licei, istituti professionali e istituti tecnici); pertanto, è possibile estendere tali risultati a tutta la popolazione di riferimento, con una certezza del 95%⁷.

⁷ Per ulteriori approfondimenti circa il metodo di campionamento, le caratteristiche della prova e i suoi riferimenti teorici, nonché sulle domande previste nel questionario, cfr. Invalsi (2016), *Rapporto nazionale prove Invalsi 2016* e Invalsi (2016), *Rapporto Tecnico prove Invalsi 2016*. Testi disponibili sul sito: https://invalsi-areaprove.cineca.it/index.php?form=precedenti_risultati.

2. Cosa emerge dalle prove? Stabilità nella disparità tra italiani e stranieri

Presentiamo ora i risultati generali delle prove Invalsi per l'a.s. 2015/16, con un particolare approfondimento su studenti nativi e di origine straniera (di prima e seconda generazione)⁸ nei diversi gradi scolastici e macro-aree geografiche⁹. Per permettere analisi e comparazioni, i risultati delle prove sono espressi sotto forma di punteggio medio, ovvero una sintesi della tendenza centrale di tutti gli studenti con quelle comuni caratteristiche. Per convenzione, il valore medio nazionale è posto a 200. Ciò significa che un valore medio superiore a 200, tenuto conto dell'intervallo di confidenza a esso associato¹⁰, si posiziona al di sopra della media nazionale; specularmente devono essere interpretati come al di sotto della media nazionale i risultati medi inferiori a 200.

Nel complesso (Tabb. 3 e 4), al di là delle specificità di ogni grado scolastico e gruppo di studenti, gli alunni con origine immigrata conseguono risultati inferiori rispetto ai loro compagni con cittadinanza italiana; questo aspetto accomuna i diversi gradi scolastici e i vari indirizzi di studio. La performance media degli alunni italiani è sempre superiore alla media nazionale, mentre quella degli alunni stranieri è generalmente inferiore. Nonostante in nessun caso gli alunni non riescano a ottenere un punteggio superiore a 200, sono gli **studenti di seconda generazione** a conseguire risultati più simili (seppure sempre inferiori) ai nativi, rispetto alle **prime generazioni**. Il divario di punteggio è più marcato per la prova di Italiano che di Matematica, indipendentemente dalla cittadinanza.

Questa tendenza risulta essere in linea con i Rapporti degli anni scolastici precedenti, confermando da un lato il permanere di disuguaglianze dovute al background migratorio e dall'altro la difficoltà del sistema scolastico italiano di garantire azioni strategiche mirate a un efficace abbattimento di tali svantaggi.

Tabella 3. Punteggio medio in Italiano e Matematica per grado scolastico e cittadinanza¹¹.
A.s. 2015/16

	Italiano				Matematica			
	<i>Tutti</i>	<i>Nativi</i>	<i>I gen.</i>	<i>II gen.</i>	<i>Tutti</i>	<i>Nativi</i>	<i>I gen.</i>	<i>II gen.</i>
<i>II primaria</i>	200	202 ↑	179 ↓	184 ↓	200	202 ↑	188 ↓	188 ↓
<i>V primaria</i>	200	203 ↑	173 ↓	183 ↓	200	202 ↑	184 ↓	184 ↓
<i>III sec. I grado</i>	200	202 ↑	173 ↓	186 ↓	200	202 ↑	180 ↓	180 ↓
<i>II sec. II grado</i>	200	202 ↑	181 ↓	189 ↓	200	201 ↑	188 ↓	188 ↓

Fonte: elaborazioni ISMU su dati Invalsi 2016

8 Consideriamo nativi gli studenti che sono nati o che hanno almeno un genitore nato in Italia, oppure nati all'estero ma con almeno un genitore nato in Italia, studenti stranieri di prima generazione coloro che non sono nati in Italia e i cui genitori sono anch'essi nati in un altro Paese e di seconda generazione se nati in Italia ma i cui genitori sono nati in un altro Paese.

9 Le regioni che compongono ogni macro-area territoriale non coincidono con la suddivisione adottata dall'Istat, ma si mantiene quella utilizzata da Invalsi, ovvero: Nord Ovest (Piemonte, Lombardia, Liguria e Valle d'Aosta), Nord Est (Veneto, Friuli Venezia Giulia, Emilia Romagna e le province autonome di Trento e Bolzano – in questo solo caso le scuole di lingua italiana), Centro (Marche, Lazio, Toscana e Umbria), Sud (Abruzzo, Molise, Campania e Puglia) e Sud e Isole (Basilicata, Calabria, Sicilia e Sardegna).

10 L'intervallo di confidenza della media osservata nel campione corrisponde all'intervallo di punteggi entro il quale, con una probabilità del 95%, oscilla il reale punteggio della popolazione.

11 In questo capitolo, in tutte le tabelle in cui compare il simbolo ↑ significa che il valore, dal punto di vista statistico, è superiore a quello di riferimento; l'esatto opposto per il simbolo ↓. Se non è presente nessun tipo di freccia il punteggio non si discosta significativamente dalla media. Per considerare significativo un valore, coerentemente con il Rapporto nazionale, si tiene conto della mancata sovrapposizione degli intervalli di confidenza. In questa tabella, il valore di riferimento è il punteggio medio nazionale, ovvero 200.

Tabella 4. Differenza di punteggio medio in Italiano e Matematica per grado scolastico e cittadinanza¹². A.s. 2015/16

	Italiano			Matematica		
	Differenza nat. e I gen.	Differenza nat. e II gen.	Differenza I e II gen.	Differenza nat. e I gen.	Differenza nat. e II gen.	Differenza I e II gen.
II primaria	24*	18*	-5*	14*	17*	3*
V primaria	30*	20*	-10*	18*	12*	-5*
III sec. I grado	29*	16*	-13*	22*	11*	-11*
II sec. II grado	21*	12*	-9*	14*	8*	-6*

Fonte: elaborazioni ISMU su dati Invalsi 2016

Può risultare interessante confrontare i risultati delle prove Invalsi nell'a.s. 2015/16 con quelli della rilevazione precedente, al fine di individuare eventuali miglioramenti o peggioramenti nei processi di apprendimento¹³. La tabella 5 ricostruisce il trend per la prova di Italiano e la tabella 6 per la prova di Matematica. Nel complesso, si riscontra una sostanziale stabilità negli ultimi due anni scolastici, sia rispetto ai gradi scolastici che in riferimento alle performance ottenute dai tre diversi gruppi di studenti secondo la cittadinanza. Da sottolineare come nella III secondaria di primo grado si riscontri un andamento opposto: gli studenti nativi sono migliorati sia in Italiano che in Matematica (seppure in modo lieve: +1 punto) mentre gli alunni cni sono nettamente peggiorati: -11 punti in Italiano e -9 punti in Matematica per le prime generazioni e, rispettivamente, -9 punti e -8 punti per le seconde generazioni.

Tabella 5. Punteggio medio in Italiano per grado scolastico e cittadinanza¹⁴. A.s. 2014/15 e 2015/16

	A.s. 2014/15			A.s. 2015/16		
	Nativi	I gen.	II gen.	Nativi	I gen.	II gen.
II primaria	201	178	184	202 ↑	179	184
V primaria	201	182	183	203 ↑	173 ↓	183
III sec. I grado	201	184	195	202 ↑	173 ↓	186 ↓
II sec. II grado	203	175	189	202 ↓	181 ↑	189

Fonte: elaborazioni ISMU su dati Invalsi 2015 e 2016

12 In tutte le tabelle del capitolo, il simbolo * indica che la differenza è statisticamente significativa. Totali, differenze e medie sono sempre calcolati sulla base dei numeri estratti e arrotondati dopo il calcolo; pertanto, per via dell'arrotondamento, alcune cifre potrebbero non corrispondere esattamente ai totali se sommate o sottratte.

13 È bene precisare che non si sta facendo riferimento agli stessi studenti in entrambi gli anni considerati, ma a coloro che hanno frequentato quel grado scolastico nei due diversi anni scolastici indagati.

14 Nelle tabelle 5 e 6 il valore di riferimento è il punteggio medio di ogni strato di studenti, distinti per cittadinanza, nell'a.s. 2014/15.

**Tabella 6. Punteggio medio in Matematica per grado scolastico e cittadinanza.
A.s. 2014/15 e 2015/16**

	A.s. 2014/15			A.s. 2015/16		
	<i>Nativi</i>	<i>I gen.</i>	<i>II gen.</i>	<i>Nativi</i>	<i>I gen.</i>	<i>II gen.</i>
<i>II primaria</i>	202	182	185	202	188 ↑	185
<i>V primaria</i>	201	184	186	202 ↑	184	189 ↑
<i>III sec. I grado</i>	201	189	198	202 ↑	180	190 ↓
<i>II sec. II grado</i>	201	185	195	201	188 ↑	194 ↓

Fonte: elaborazioni ISMU su dati Invalsi 2015 e 2016

Tabella 7. Punteggio medio in Italiano e Matematica per grado scolastico, macro-area e regione¹⁵. A.s. 2015/16

	Italiano				Matematica			
	<i>II prim.</i>	<i>V prim.</i>	<i>III sec. I</i>	<i>II sec. II</i>	<i>II prim.</i>	<i>V prim.</i>	<i>III sec. I</i>	<i>II sec. II</i>
<i>Italia</i>	200	200	200	200	200	200	200	200
<i>Nord Ovest</i>	201 ↑	205 ↑	202 ↑	211 ↑	201 ↑	207 ↑	201 ↑	211 ↑
<i>Nord Est</i>	202 ↑	200	202 ↑	210 ↑	199 ↓	203 ↑	201 ↑	211 ↑
<i>Centro</i>	203 ↑	203 ↑	202 ↑	196 ↓	200	203 ↑	202 ↑	197 ↓
<i>Sud</i>	199 ↓	199 ↓	196 ↓	192 ↓	202 ↑	196 ↓	196 ↓	194 ↓
<i>Sud e Isole</i>	193 ↓	193 ↓	197 ↓	189 ↓	195 ↓	190 ↓	200	186 ↓
<i>Abruzzo</i>	205 ↑	202 ↑	200	195 ↓	205 ↑	203 ↑	201	194
<i>Basilicata</i>	203 ↑	205 ↑	204 ↑	183 ↓	204 ↑	200	203 ↑	194
<i>Calabria</i>	182 ↓	198 ↓	201 ↑	189 ↓	184 ↓	184 ↓	206 ↑	189 ↑
<i>Campania</i>	199 ↓	199	191 ↓	191 ↓	200	193 ↓	192 ↓	193
<i>Emilia Romagna</i>	201 ↑	197 ↓	203 ↑	207 ↑	201 ↑	200 ↓	199 ↓	205 ↑
<i>Friuli Venezia Giulia</i>	206 ↑	205 ↑	205 ↑	210 ↑	206 ↑	208 ↑	206 ↑	217 ↑
<i>Lazio</i>	201 ↑	202 ↑	203 ↑	192 ↓	202 ↑	201 ↑	201 ↑	194 ↓
<i>Liguria</i>	202 ↑	202 ↑	203 ↑	204 ↑	201 ↑	205 ↑	199 ↓	206 ↑
<i>Lombardia</i>	201 ↑	206 ↑	203 ↑	214 ↑	201 ↑	207 ↑	202 ↑	212 ↑
<i>Marche</i>	206 ↑	206 ↑	202 ↑	204 ↑	206 ↑	205 ↑	203 ↑	200
<i>Molise</i>	206 ↑	202	209 ↑	191 ↓	207 ↑	207 ↑	211 ↑	195 ↓
<i>Piemonte</i>	202 ↑	203 ↑	200	208 ↑	202 ↑	206 ↑	200	211
<i>Bolzano (I. it.)</i>	196 ↓	196 ↓	192 ↓	202	197	203	196	204 ↑
<i>Trento</i>	207 ↑	200	201	217 ↑	207 ↑	209 ↑	204 ↑	220 ↑
<i>Puglia</i>	197 ↓	197	202 ↑	194 ↓	198 ↓	198 ↓	199 ↓	194 ↓
<i>Sardegna</i>	200	198 ↓	196 ↓	186 ↓	200	196 ↓	188 ↓	175 ↓
<i>Sicilia</i>	195 ↓	188 ↓	195 ↓	191 ↓	194 ↓	189 ↓	200	188 ↓
<i>Toscana</i>	203 ↑	203 ↑	200	198 ↓	204 ↑	205 ↑	203 ↑	200
<i>Umbria</i>	206 ↑	204 ↑	202 ↑	203 ↑	206 ↑	200	203 ↑	204 ↑
<i>Valle d'Aosta</i>	206 ↑	200	205 ↑	204 ↑	204 ↑	201	199	190 ↓
<i>Veneto</i>	201 ↑	202 ↑	201 ↑	212 ↑	201 ↑	203 ↑	202 ↑	214 ↑

Fonte: elaborazioni ISMU su dati Invalsi 2016

¹⁵ In questa tabella, il valore di riferimento è la media nazionale di quel grado, ovvero 200.

La tabella 7 presenta i dati a livello di **macro-area** e di **regione** rispetto al punteggio medio nazionale nei diversi livelli scolastici, senza distinguere per cittadinanza degli alunni. Il Nord Ovest è l'unica macro-area in cui gli studenti conseguono sempre risultati più elevati rispetto alla media, sia in Italiano sia Matematica; la situazione è simile nel Nord Est, ad eccezione fatta per la II primaria poiché in Matematica si ha un caso di punteggio inferiore (199 punti) e per la V primaria in Italiano in cui non c'è differenza significativa. Nel Centro sono gli alunni di II secondaria di secondo grado a non raggiungere il valore medio nazionale (196 punti in Italiano e 197 punti in Matematica). Nel Sud e Sud e Isole la situazione appare più problematica, poiché in un solo caso ci sono performance superiori alla media, ovvero nel Sud per la prova di Matematica nella II primaria. Il caso più grave nel Sud si ha nella II secondaria di secondo grado nella prova di Italiano (192 punti), mentre nel Sud e Isole è nella II secondaria di secondo grado nella prova di Matematica (186 punti).

A livello di singole regioni è difficile poter tracciare un andamento ricorrente poiché i casi sono variegati; qui ci si limita solamente a sottolineare quelle regioni in cui si verificano sempre casi di valori superiori (o nella media) oppure inferiori (o nella media) rispetto al trend nazionale complessivo. Nel primo caso troviamo il Friuli Venezia Giulia, la Lombardia, le Marche, il Piemonte, la provincia di Trento, l'Umbria e il Veneto; nel secondo caso la Campania, la Sardegna e la Sicilia, tutte regioni del Sud Italia.

Questo dato ci porta a riflettere sul fatto che il territorio continua a rivestire un ruolo cruciale per gli apprendimenti (come era stato già evidenziato nel Rapporto MIUR/ISMU, 2016); infatti, le macro-aree territoriali e le regioni italiane presentano significative differenze con punte di eccellenza ma anche con sacche di svantaggio per tutti gli studenti, sia italiani che stranieri.

3. I risultati per grado scolastico

Presentiamo ora alcune caratteristiche peculiari per ogni grado scolastico, considerando la distinzione per cittadinanza. La prova nella **II primaria** (Tab. 8) ci permette di analizzare il processo di apprendimento all'avvio della scolarizzazione ma in un particolare significativo momento, ovvero quando i bambini dovrebbero avere raggiunto un certo livello di competenza strumentale della lettura. La situazione è di certo eterogenea, poiché si ha a che fare con i primi anni di una scolarizzazione che raccoglie alunni di contesti diversi con esperienze differenti a livello, per esempio, di frequenza di altri luoghi aggregativi, educativi e di socializzazione (come il nido e la scuola dell'infanzia), di vissuto migratorio e di background familiare. Pertanto, la situazione si presenta molto diversificata e, all'interno di essa, è difficile tracciare un trend preciso.

Per quanto riguarda gli alunni nativi, conseguono un punteggio superiore a 200 gli studenti del Nord Ovest (204 punti in Italiano e 205 punti in Matematica), del Nord Est (206 e 203 punti), del Centro solo per la prova di Italiano (205 punti) e del Sud solo per Matematica (203 punti). Le prime generazioni ottengono performance più elevate nella prova di Italiano nel Centro (188 punti) e nel Sud (186 punti) e in Matematica nel Sud e Isole (203 punti), mentre raggiungono traguardi inferiori nel Nord Ovest per quanto riguarda la prova di Italiano (170 punti) e nel Nord Est per quella di Matematica (184 punti). Nelle seconde generazioni si registrano risultati più positivi nel Centro (rispettivamente: 188 e 189 punti), nel Sud (189 e 193 punti) e nel Sud e Isole solo in Italiano (187 punti); nella situazione opposta il Nord Ovest (181 e 182 punti) e il Nord Est (183 punti in entrambe le prove). Nelle regioni del Nord, ovvero in quei territori dove sono presenti in quota più significativa

rispetto alle regioni del Sud, si registra una maggiore performance generale degli alunni italiani ma apprendimenti inferiori per i soli studenti stranieri.

È nel Nord Ovest che, nel complesso, si ha il divario maggiore tra nativi e stranieri. È inoltre interessante sottolineare che nella prova di Matematica sono le prime generazioni a conseguire a livello nazionale un punteggio superiore alle seconde generazioni: il gap si fa più marcato nel Nord Ovest (4 punti) ma soprattutto nel Sud e Isole (18 punti), mentre nel Sud c'è una controtendenza (-5 punti).

Tabella 8. Punteggio medio in Italiano e Matematica nella II primaria per cittadinanza e macro-area¹⁶. A.s. 2015/16

	Italiano				Matematica			
	Tutti	Nativi	I gen.	II gen.	Tutti	Nativi	I gen.	II gen.
Italia	200	202	179	184	200	202	188	185
Nord Ovest	201 ↑	204 ↑	170 ↓	181 ↓	201 ↑	205 ↑	186	182 ↓
Nord Est	202 ↑	206 ↑	177	183 ↓	199 ↓	203 ↑	184 ↓	183 ↓
Centro	203 ↑	205 ↑	188 ↑	188 ↑	200	202	189	189 ↑
Sud	199 ↓	200 ↓	186 ↑	189 ↑	202 ↑	203 ↑	189	193 ↑
Sud e Isole	193 ↓	194 ↓	181	187 ↑	195 ↓	196 ↓	203 ↑	185

Fonte: elaborazioni ISMU su dati Invalsi 2016

La rilevazione delle performance nella **V primaria** (Tab. 9) permette un primo bilancio del processo di apprendimento a conclusione della scuola primaria, in vista del passaggio alla scuola secondaria. Gli studenti nativi si dimostrano più competenti in Italiano e in Matematica nel Nord Ovest (208 punti in Italiano e 209 punti in Matematica), nel Nord Est (rispettivamente, 206 e 207 punti) e nel Centro (206 e 204 punti); mostrano invece più difficoltà sia nel Sud (199 punti in Italiano e 197 in Matematica) che nel Sud e Isole (193 e 190 punti). Le prime generazioni, invece, sono più brillanti nel Centro in entrambe le prove e sia nel Sud che nel Sud e Isole per la sola prova di Italiano; nella situazione opposta in Italiano nel Nord Ovest e Nord Est (in entrambe le macro-aree: 168 punti) mentre in Matematica nel Nord Est (179 punti) e nel Sud e Isole (175 punti). Per le seconde generazioni si registrano i punteggi più elevati nel Nord Ovest (187 punti in Italiano e 192 in Matematica), nel Centro (185 e 193 punti), nel Sud in Italiano (188 punti) e nel Sud e Isole in Matematica (195 punti); casi di performance inferiori nel Nord Est (177 punti in Italiano e 184 in Matematica), nel Sud e Isole solo per la prova di Italiano (174 punti) e nel Sud per quella di Matematica (187 punti).

Nel complesso, confrontando gli esiti della V primaria con quelli della II primaria, seppure si tratti di studenti differenti, assistiamo a un aumento del *learning gap* sia tra nativi e prime generazioni che tra nativi e seconde generazioni.

¹⁶ Per le tabelle 8, 9, 10 e 11 il valore di riferimento è il punteggio medio nazionale di quel grado scolastico secondo la rispettiva cittadinanza. Per esempio, in Italiano il valore degli studenti nativi nel Nord Ovest di II primaria in Italiano (204 punti) sarà da confrontare con il dato nazionale di tutti i loro compagni nativi di II primaria in Italiano (ovvero 202 punti).

Tabella 9. Punteggio medio in Italiano e Matematica nella V primaria per cittadinanza e macro-area. A.s. 2015/16

	Italiano				Matematica			
	Tutti	Nativi	I gen.	II gen.	Tutti	Nativi	I gen.	II gen.
Italia	201	203	173	183	200	202	184	189
Nord Ovest	205 ↑	208 ↑	168 ↓	187 ↑	207 ↑	209 ↑	187 ↑	192 ↑
Nord Est	200	206 ↑	168 ↓	177 ↓	203 ↑	207 ↑	179 ↓	184 ↓
Centro	203 ↑	206 ↑	177 ↑	185 ↑	203 ↑	204 ↑	189 ↑	193 ↑
Sud	199 ↓	199 ↓	188 ↑	188 ↑	196 ↓	197 ↓	184	187 ↓
Sud e Isole	193 ↓	193 ↓	180 ↑	174 ↓	190 ↓	190 ↓	175 ↓	195 ↑

Fonte: elaborazioni ISMU su dati Invalsi 2016

La prova Invalsi nella **III secondaria di primo grado** viene somministrata durante l'esame di stato e permette di "tirare le somme" sul livello di apprendimento conseguito a conclusione del primo ciclo di istruzione. Stratificando i risultati di questo grado per macro-area (Tab. 10), sia nella prova di Italiano che di Matematica, nelle due macro-aree del Nord Italia e in quella del Centro gli studenti italiani registrano un punteggio superiore alla media nazionale in confronto a tutti gli alunni con cittadinanza italiana, mentre il loro punteggio nel Sud (con 197 e 196 punti) e Sud e Isole (con 198 e 200 punti) risulta inferiore. Per gli studenti di prima generazione i risultati sono superiori, rispetto al valore medio nazionale del loro gruppo, nel Centro (177 punti in Italiano e 185 punti in Matematica) e nel Sud e Isole (rispettivamente, 177 e 189 punti); sono invece minori nel Nord Est in Matematica (175 punti) e nel Sud per entrambe le prove (163 e 174 punti). I loro compagni di seconda generazione hanno performance più brillanti, rispetto a quella di tutti gli studenti di seconda generazione, nel Centro nella prova di Matematica (194 punti) e nel Sud e Isole per Matematica (188 punti), ma sono meno brillanti nel Nord Ovest in Matematica (188 punti) e nel Sud in Italiano (182 punti).

Questi dati si rivelano a tratti eterogenei rispetto a quelli dell'a.s. 2014/15¹⁷ in cui nella III secondaria di primo grado già si assisteva a una netta spaccatura tra le macro-aree del Nord Italia e quella del Centro rispetto alle due macro-aree del Sud Italia. Tuttavia, per poter confermare una reale riduzione del divario territoriale si dovrà analizzare lo stesso dato nei prossimi anni scolastici e verificare il sussistere di un trend simile.

Tabella 10. Punteggio medio in Italiano e Matematica nella III secondaria di primo grado per cittadinanza e macro-area. A.s. 2015/16

	Italiano				Matematica			
	Tutti	Nativi	I gen.	II gen.	Tutti	Nativi	I gen.	II gen.
Italia	200	202	173	186	200	202	180	190
Nord Ovest	202 ↑	206 ↑	173	186	201 ↑	204 ↑	180	188 ↓
Nord Est	202 ↑	206 ↑	173	186	201 ↑	205 ↑	175 ↓	190
Centro	202 ↑	204 ↑	177 ↑	187	202 ↑	204 ↑	185 ↑	194 ↑
Sud	196 ↓	197 ↓	163 ↓	182 ↓	196 ↓	196 ↓	174 ↓	190
Sud e Isole	197 ↓	198 ↓	177 ↑	188 ↑	200	200 ↓	189 ↑	191

Fonte: elaborazioni ISMU su dati Invalsi 2016

17 Cfr. Barabanti P. (2016), "Apprendimenti e gap territoriali. Una comparazione fra studenti italiani e stranieri", in MIUR-ISMU, *Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale nei contesti locali. Rapporto nazionale a.s. 2014/15*, Fondazione ISMU, pp. 109-135.

Nella **II secondaria di secondo grado** (Tab. 11) si assiste a una vera e propria “rottura” tra le due macro-aree del Nord rispetto alle restanti macro-aree italiane, situazione a tratti già presente nei gradi precedenti ma qui molto più accentuata. Infatti, gli studenti del Nord Ovest e Nord Est, sia per i nativi che per gli stranieri, ottengono risultati più brillanti della loro rispettiva media nazionale, a differenza del Centro, Sud e Sud e Isole dove i valori sono significativamente inferiori (ad eccezione degli studenti di seconda generazione del Centro per la prova di Matematica). Questo elemento è una significativa cartina al tornasole della scuola italiana poiché ci permette di supporre che al crescere degli anni di istruzione le disuguaglianze territoriali in termini di risultati, con un meccanismo “accumulativo” anziché “compensativo”, si fanno più nette e marcate, anziché annullarsi o, quantomeno, diminuire¹⁸.

Tabella 11. Punteggio medio in Italiano e Matematica nella II secondaria di secondo grado per cittadinanza e macro-area. A.s. 2015/16

	Italiano				Matematica			
	<i>Tutti</i>	<i>Nativi</i>	<i>I gen.</i>	<i>II gen.</i>	<i>Tutti</i>	<i>Nativi</i>	<i>I gen.</i>	<i>II gen.</i>
Italia	200	202	181	189	200	201	188	194
<i>Nord Ovest</i>	211 ↑	214 ↑	186 ↑	197 ↑	211 ↑	213 ↑	192 ↑	200 ↑
<i>Nord Est</i>	210 ↑	213 ↑	186 ↑	197 ↑	211 ↑	213 ↑	193 ↑	200 ↑
<i>Centro</i>	196 ↓	199 ↓	171 ↓	186 ↓	197 ↓	199 ↓	182 ↓	192
<i>Sud</i>	192 ↓	193 ↓	174 ↓	177 ↓	194 ↓	194 ↓	181 ↓	181 ↓
<i>Sud e Isole</i>	189 ↓	190 ↓	176 ↓	173 ↓	186 ↓	187 ↓	179 ↓	175 ↓

Fonte: elaborazioni ISMU su dati Invalsi 2016

Le tabelle 12 e 13 e la figura 1 mostrano i punteggi medi degli studenti della II secondaria di secondo grado suddivisi per tipologia di scuola frequentata¹⁹. Gli studenti dei licei, sia nativi sia stranieri, ottengono risultati mediamente più elevati di quelli degli istituti tecnici e questi, a loro volta, di quelli degli istituti professionali.

All'interno di ciascuna tipologia di scuola si assiste a una differenziazione di prestazioni tra studenti nativi e stranieri. Tuttavia, il gap diverge fra gli indirizzi e tra le due prove: in Italiano è più marcato tra nativi e prime generazioni per gli studenti degli istituti professionali (16 punti di distanza) e nei licei (11 punti); in Matematica si accentua maggiormente nei licei (13 punti) mentre si fa più lieve per chi studia nei tecnici e nei professionali (nei tecnici la differenza è di 2 punti tra nativi e stranieri di prima generazione e 3 punti tra nativi e stranieri di seconda generazione, nei professionali rispettivamente di 4 e 2). Negli istituti tecnici la differenza di punteggio tra studenti stranieri di prima generazione rispetto a quelli di seconda generazione (solitamente questi ultimi con performance più brillanti rispetto ai primi) si annulla (in Italiano) oppure si rovescia leggermente (in Matematica).

18 Invalsi (2018), *Rapporto Nazionale prove Invalsi 2018*, testo disponibile al sito: http://www.invalsi.it/invalsi/doc_evidenza/2018/Rapporto_prove_INVALSI_2018.pdf.

19 Non sono presentati i punteggi medi dei Centri di Formazione professionale poiché non facevano parte del campione.

Tabella 12. Punteggio medio in Italiano e Matematica degli studenti di II secondaria di secondo grado per cittadinanza e indirizzo scolastico²⁰. A.s. 2015/16

	Italiano				Matematica			
	Tutti	Nativi	I gen.	II gen.	Tutti	Nativi	I gen.	II gen.
Il sec. II grado	200	202 ↑	181 ↓	189 ↓	200	201 ↑	188 ↓	194 ↓
<i>Licei</i>	216	217 ↑	205 ↓	208 ↓	212	213 ↑	200 ↓	205 ↓
<i>Tecnici</i>	192	193 ↑	185 ↓	184 ↓	198	198	196 ↓	196 ↓
<i>Professionali</i>	170	173 ↑	157 ↓	166 ↓	172	173 ↑	169 ↓	171 ↓

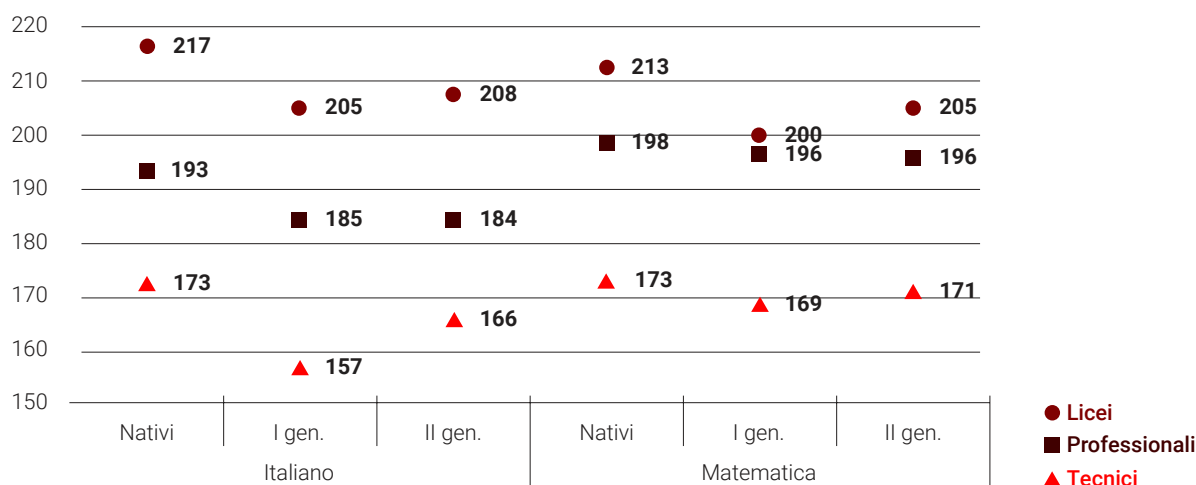
Fonte: elaborazioni ISMU su dati Invalsi 2016

Tabella 13. Differenza di punteggio medio in Italiano e Matematica degli studenti di II secondaria di secondo grado per cittadinanza e indirizzo scolastico. A.s. 2015/16

	Italiano			Matematica		
	Differenza nat. e I gen.	Differenza nat. e II gen.	Differenza I e II gen.	Differenza nat. e I gen.	Differenza nat. e II gen.	Differenza I e II gen.
Il sec. II grado	21*	12*	-9*	14*	8*	8*
<i>Licei</i>	11*	9*	-2*	13*	8*	8*
<i>Tecnici</i>	9*	9*	0	2*	3*	3
<i>Professionali</i>	16*	7*	-9*	4*	2*	2*

Fonte: elaborazioni ISMU su dati Invalsi 2016

Figura 1. Punteggio medio in Italiano e in Matematica per indirizzo di scuola secondaria di secondo grado e cittadinanza. A.s. 2015/16



Fonte: elaborazioni ISMU su dati Invalsi 2016

Quello che emerge nel confronto delle performance nelle prove Invalsi tra l'a.s. 2014/15 e il 2015/16 per gli studenti di II secondaria di secondo grado (Tabb. 14 e 15) è, da un lato, il netto miglioramento negli istituti tecnici per tutti i gruppi di studenti in entrambe le prove (l'aumento maggiore si ha avuto per gli stranieri di prima generazione in Italiano: +33 punti) mentre, dal lato opposto, il peggioramento degli alunni negli istituti professionali (il dato più problematico è quello relativo agli alunni nativi nella prova di Italiano: -23 punti).

²⁰ Il valore di riferimento è il punteggio medio nazionale degli studenti di II secondaria di secondo grado frequentanti il medesimo indirizzo scolastico.

Tabella 14. Punteggio medio in Italiano degli studenti di II secondaria di secondo grado per cittadinanza e indirizzo scolastico²¹. A.s. 2014/15 e 2015/16

	A.s. 2014/15			A.s. 2015/16		
	<i>Nativi</i>	<i>I gen.</i>	<i>II gen.</i>	<i>Nativi</i>	<i>I gen.</i>	<i>II gen.</i>
II sec. II grado	203	175	189	202	181 ↑	189
<i>Licei</i>	218	201	208	217	205 ↑	208
<i>Tecnici</i>	169	152	160	193 ↑	185 ↑	184
<i>Professionali</i>	196	182	191	173 ↓	157 ↓	166

Fonte: elaborazioni ISMU su dati Invalsi 2015 e 2016

Tabella 15. Punteggio medio in Matematica degli studenti di II secondaria di secondo grado per cittadinanza e indirizzo scolastico. A.s. 2014/15 e 2015/16

	A.s. 2014/15			A.s. 2015/16		
	<i>Nativi</i>	<i>I gen.</i>	<i>II gen.</i>	<i>Nativi</i>	<i>I gen.</i>	<i>II gen.</i>
II sec. II grado	201	185	195	201	188 ↑	194 ↓
<i>Licei</i>	212	200	211	213	200	205 ↓
<i>Tecnici</i>	172	166	170	198 ↑	196 ↑	196 ↑
<i>Professionali</i>	200	195	197	173 ↓	169 ↓	171 ↓

Fonte: elaborazioni ISMU su dati Invalsi 2015 e 2016

Il permanere negli anni di significative differenze di punteggio non solo tra studenti nativi e stranieri ma anche tra i diversi indirizzi scolastici ci porta a confermare il fenomeno della segregazione scolastica delle scelte, attraverso cui gli alunni con performance più brillanti, al di là della loro cittadinanza, tendono a scegliere un'istruzione liceale mentre gli altri studenti preferiscono (oppure sono portati a) iscriversi a una filiera tecnica o, nel caso di raggiungimento di livelli di apprendimento ancora più incerti, quella professionale.

4. Le differenze di genere

Approfondiremo ora i risultati di apprendimento di studenti nativi e stranieri, incrociandoli con la variabile relativa al genere (Tabb. 16 e 17). In alcune indagini internazionali, tra cui Pisa, Timss e Pirls, emerge che solitamente in Italia, così come per molte altre nazioni europee e occidentali, le ragazze ottengono performance migliori dei loro coetanei maschi nell'ambito linguistico, mentre nell'ambito matematico e, in minor misura, scientifico avviene per lo più il contrario.

Le prove Invalsi confermano questo dato. Infatti, se consideriamo la media degli studenti di ogni livello scolastico, nel quadro nazionale i maschi, ad eccezione per la II primaria in cui non c'è differenza significativa, ottengono un punteggio più basso delle femmine nella prova di Italiano ma sempre un punteggio più alto nella prova di Matematica. Il gap maggiore si ha nella prova di Matematica della II secondaria di secondo grado (11 punti) in particolare, considerando gli indirizzi scolastici, nei licei 24 punti).

La medesima situazione si delinea stratificando per la cittadinanza. Gli studenti nativi maschi si

21 Nelle tabelle 14 e 15 il valore è in riferimento alla media di ogni gruppo di studenti secondo la loro cittadinanza nell'a.s. 2014/15.

dimostrano più performanti in Matematica rispetto alle loro compagne che invece spiccano maggiormente in Italiano (l'unica situazione di somiglianza è nella prova di Italiano della II primaria); la differenza di punteggio maggiore si ha nella III secondaria di primo grado in Italiano (+11 punti per le femmine) e nella II secondaria di secondo grado in Matematica (+11 punti per i maschi). Per gli alunni immigrati di prima generazione il trend è il medesimo, anche se c'è un dato in controtendenza nella II primaria: sono le bambine a conseguire punteggi più alti anche nella prova di Matematica (+9 punti). Andamento analogo si registra anche per le seconde generazioni: le disparità più accentuate si riscontrano nella II secondaria di secondo grado in Matematica: +11 punti.

Rispetto agli indirizzi di studio secondario, non ci sono divergenze in confronto all'andamento già considerato. È però interessante sottolineare come il divario si faccia estremamente più pronunciato nei licei per la prova di Matematica: i ragazzi conseguono risultati ampiamente maggiori alle ragazze rispetto agli istituti tecnici e professionali.

Tabella 16. Punteggio medio in Italiano e Matematica per grado scolastico, genere, cittadinanza e indirizzo scolastico. A.s. 2015/16

		Maschi				Femmine			
		Tutti	Nativi	I gen.	II gen.	Tutti	Nativi	I gen.	II gen.
II primaria	Italiano	200	202	172	185	200	202	186	183
	Matematica	202	204	184	187	198	199	193	182
V primaria	Italiano	198	200	168	179	203	206	178	186
	Matematica	203	205	186	193	197	199	182	186
III secondaria I g.	Italiano	195	197	167	183	206	208	180	190
	Matematica	201	203	181	192	199	200	178	189
II secondaria II g.	Italiano	195	197	175	186	205	207	185	193
	Matematica	206	207	190	199	195	196	185	188
Licei	Italiano	215	215	203	207	217	218	206	208
	Matematica	226	227	208	218	203	203	197	197
Tecnici	Italiano	190	191	183	183	196	198	186	186
	Matematica	201	201	201	199	192	193	190	190
Professionali	Italiano	167	169	153	164	174	177	161	168
	Matematica	175	175	170	175	170	170	168	167

Fonte: elaborazioni ISMU su dati Invalsi 2016

Tabella 17. Differenza di punteggio medio in Italiano e Matematica tra maschi e femmine per grado scolastico, cittadinanza e indirizzo scolastico²². A.s. 2015/16

	Italiano				Matematica			
	Tutti	Nativi	I gen.	II gen.	Tutti	Nativi	I gen.	II gen.
II primaria	0	0	14 F	2 M	5 M	5 M	9 F	5 M
V primaria	6 F	5 F	9 F	7 F	6 M	6 M	4 M	7 M
III secondaria I grado	11 F	11 F	12 F	7 F	2 M	2 M	3 M	3 M
II secondaria II grado	10 F	10 F	10 F	7 F	11 M	11 M	5 M	11 M
Licei	3 F	3 F	3 F	1 F	24 M	24 M	11 M	21 M
Tecnici	7 F	7 F	4 F	3 F	9 M	8 M	11 M	10 M
Professionali	8 F	7 F	8 F	4	5 M	5 M	2 M	8 M

Fonte: elaborazioni ISMU su dati Invalsi 2016

Il *gender gap* in entrambe le discipline si accentua, o si mantiene sostanzialmente stabile, all'aumentare degli anni di scolarità. Un'altra difficoltà della scuola italiana, pertanto, consiste nel fatto di rafforzare quegli **stereotipi** attraverso cui si tende a ritenere l'indole femminile più propensa agli studi umanistici mentre quella maschile agli studi scientifici. In realtà, numerosi studi documentano in modo chiaro come gli stereotipi di genitori e di insegnanti, e in generale di tutti gli attori coinvolti nel processo di socializzazione, interferiscano significativamente nei processi di costruzione precoce di competenze, atteggiamenti e percezioni di abilità dei bambini nelle diverse materie scolastiche, con effetti che perdurano dalla prima infanzia fino all'età adulta²³.

5. Una questione di status

Come afferma buona parte della letteratura sociologica ed economica, le caratteristiche sociali, culturali ed economiche delle famiglie degli studenti, già a partire dalla prima infanzia, hanno un ruolo cruciale per gli apprendimenti e sulle possibilità di successo scolastico²⁴. Infatti, gli alunni che vivono in condizioni di vantaggio sociale, culturale ed economico hanno maggiori possibilità di conseguire risultati più elevati durante tutto il percorso scolastico. Per indagare questa dimensione, l'Invalsi propone un **indice di status socio-economico e culturale** (d'ora in poi Escs), costruito attraverso le risposte fornite dal questionario studente e dalle informazioni raccolte dalla scuola, che cerca di misurare, appunto, il *background* familiare dell'allievo²⁵.

Rispetto al valore medio nazionale (Tab. 18) gli studenti nativi hanno un Escs superiore (+0,17

22 Il simbolo "M" indica che i maschi hanno un valore significativamente maggiore da un punto di vista della performance; parimenti il simbolo "F" per le femmine. Se non c'è alcun simbolo la differenza non è statisticamente significativa.

23 Tomasetto C., (2013), *Matematica per i maschi, italiano per le femmine: Stereotipi di genere e atteggiamenti verso le materie scolastiche tra genitori e figli*, in "In-Mind Italia", 5, 2, pp. 19-24.

24 A titolo di esempio: Cobalti A. e Schizzerotto A. (1994), *La mobilità sociale in Italia. L'influenza dei fattori di disuguaglianza sul destino educativo, professionale e sociale dei singoli nel nostro paese*, il Mulino, Bologna; Brint S. (2006), *Scuola e società*, il Mulino, Bologna; Oecd (2010), *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background: Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II)*, Oecd Publishing, testo disponibile al sito: <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48852584.pdf>.

25 Tale indice viene calcolato a partire da alcune informazioni, tra cui il livello di istruzione dei genitori, la loro professione e la presenza di alcune condizioni materiali domestiche. Per maggiori informazioni su come viene costruito tale indice, si consiglia: Campodifiori E., Figura E., Papini M. e Ricci R. (2010), *Un indicatore di status socio-economico-culturale degli allievi di quinta primaria in Italia*, Working paper n. 2. Testo disponibile al sito: http://www.invalsi.it/download/wp/wp02_Ricci.pdf.

nella V primaria e +0,04 nella II secondaria di secondo grado), mentre per i loro compagni stranieri i valori dell'indice sono nettamente inferiori rispetto alla media nazionale: nelle prime generazioni la differenza è di -0,66, nella V primaria e -0,53 nella II secondaria di secondo grado mentre nelle seconde generazioni è di -0,56 nella V primaria e -0,43 nella II secondaria di secondo grado.

Tabella 18. Punteggio medio di Escs nella V primaria e nella II secondaria di secondo grado per cittadinanza²⁶. A.s. 2015/16

	<i>V primaria</i>	<i>II secondaria di secondo grado</i>
Tutti	0,11	-0,01
<i>Nativi</i>	0,17 ↑	0,04 ↑
<i>I generazioni</i>	-0,49 ↓	-0,52 ↓
<i>II generazioni</i>	-0,36 ↓	-0,39 ↓

Fonte: elaborazioni ISMU su dati Invalsi 2016

È possibile incrociare il valore medio di Escs con la variabile della cittadinanza e anche con il tipo di scuola secondaria di secondo grado frequentata (Tab. 19); quanto emerge ci permette di confermare due fenomeni:

1. il fenomeno della segregazione scolastica su base socio-economica, secondo cui gli studenti con un alto valore di Escs tendono a frequentare i licei e, per converso, gli studenti con un valore di Escs più basso gli istituti professionali;
2. il fenomeno della canalizzazione delle scelte, per il quale gli alunni immigrati si iscrivono soprattutto negli istituti professionali a seguito di un orientamento "forzato" o della mancanza di un vero orientamento²⁷.

Infatti, al di là della cittadinanza, gli studenti con un valore di Escs più alto sono coloro che frequentano i licei mentre tale valore risulta essere sempre inferiore per chi frequenta gli istituti tecnici e ancor più gli istituti professionali.

Tabella 19. Punteggio medio di Escs nella II secondaria di secondo grado per tipo di scuola e cittadinanza²⁸. A.s. 2015/16

	<i>Nativi</i>	<i>I generazioni</i>	<i>II generazioni</i>
II secondaria di secondo grado	0,04	-0,52	-0,39
<i>Licei</i>	0,34 ↑	-0,27 ↑	-0,17 ↑
<i>Tecnici</i>	-0,15 ↓	-0,50	-0,48 ↓
<i>Professionali</i>	-0,52 ↓	-0,75 ↓	-0,68 ↓

Fonte: elaborazioni ISMU su dati Invalsi 2016

26 In questa tabella il valore di riferimento è il valore medio nazionale di Escs in quel grado scolastico.

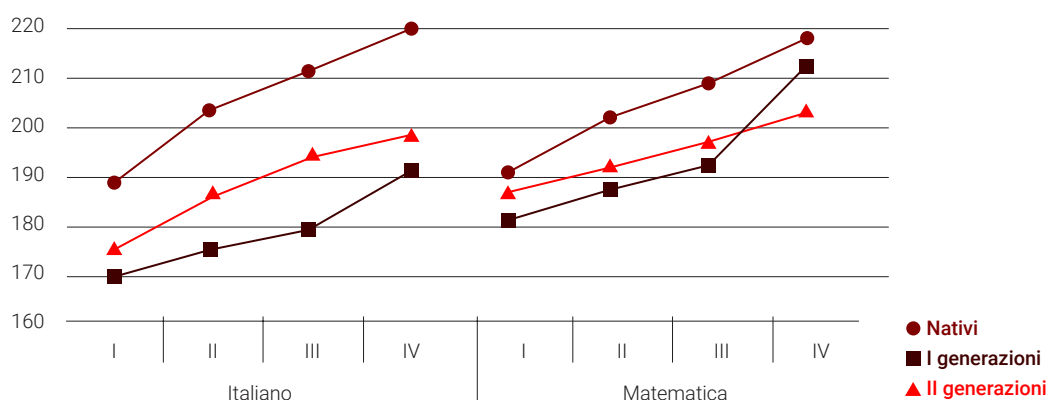
27 Besozzi E., Colombo M. e Santagati M. (a cura di) (2009), *Giovani stranieri, nuovi cittadini. Le strategie di una generazione ponte*, FrancoAngeli, Milano; Romito M. (2014), *L'orientamento scolastico nella tela delle disuguaglianze? Una ricerca sulla formulazione dei consigli orientativi delle scuole medie*, in "Scuola democratica", 5, 2, pp. 441-460.

28 In questa tabella il valore di riferimento è il valore medio di Escs di ogni gruppo di studenti secondo la loro cittadinanza.

Anche i prossimi dati confermano la stretta relazione tra Escs ed apprendimenti: le figure 2 e 3 mostrano il rapporto tra punteggio medio in Italiano e Matematica conseguito dagli studenti suddivisi per cittadinanza e per quartile di Escs di appartenenza²⁹. Appare evidente che il punteggio ottenuto nella prova si fa più elevato all'aumentare del quartile di appartenenza, in entrambe le classi considerate, ad eccezione che nella II secondaria di secondo grado per le prime generazioni in cui si verifica una flessione, leggera in Italiano ma più marcata in Matematica, tra il terzo e il quarto quartile e per le seconde generazioni tra il primo e il secondo quartile.

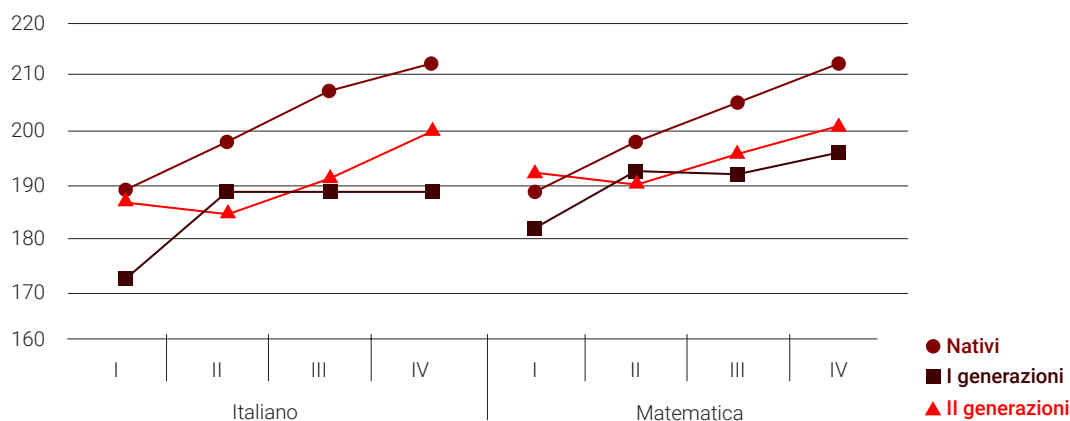
Il gap tra quarto e primo quartile (ovvero la differenza tra il gruppo di studenti con i valori di Escs massimi e minimi) nella V primaria in Italiano è di +29 per i nativi, +20 per gli studenti stranieri di prima generazione e +22 punti per le seconde generazioni; in Matematica, rispettivamente, di +26, +29 e +16 punti. Nella II secondaria di secondo grado i gap sono ridotti: nella prova di Italiano +23 per i nativi, +17 per gli studenti stranieri di prima generazione e +13 punti per le seconde generazioni e nella prova di Matematica, rispettivamente, di +24, +13 e +9 punti.

Figura 2. Punteggio medio in Italiano e Matematica nella V primaria per quartile di Escs e cittadinanza. A.s. 2015/16



Fonte: elaborazioni ISMU su dati Invalsi 2016

Figura 3. Punteggio medio in Italiano e Matematica nella II secondaria di secondo grado per quartile di Escs e cittadinanza. A.s. 2015/16



Fonte: elaborazioni ISMU su dati Invalsi 2016

²⁹ Tutti gli studenti, senza distinzione di cittadinanza, sono stati ordinati lungo un *continuum* secondo il loro valore di Escs e poi suddivisi in quartili (ogni quartile comprende il 25% del totale degli studenti). Per esempio, nel primo quartile è compreso il 25% di studenti il cui valore di Escs è minore e nel quarto quartile quel 25% di alunni con il valore di Escs maggiore.

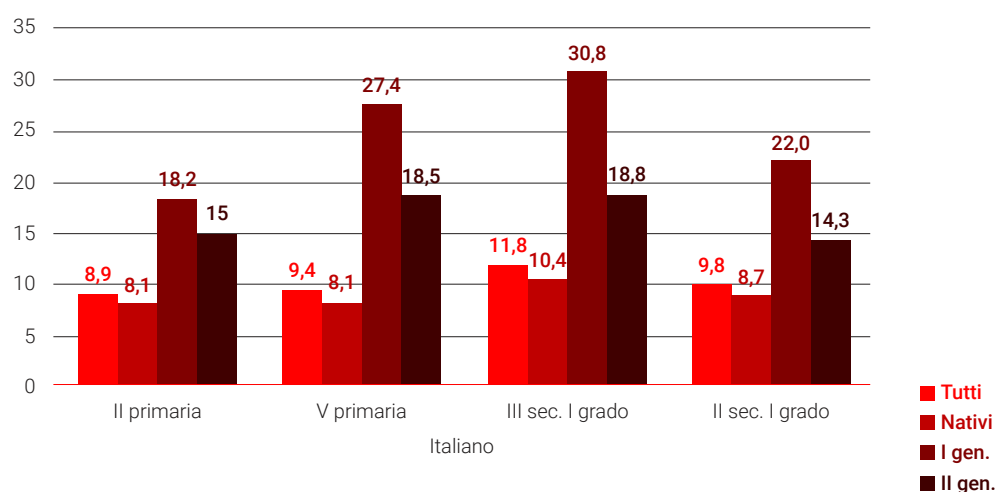
Di certo, la condizione socio-economica e culturale della famiglia è una delle cause più critiche dei problemi di apprendimento; tuttavia, nel percorso scolastico ci sono altre variabili che incidono sugli apprendimenti e possono diventare simultaneamente sia causa che conseguenza di un certo insuccesso (o successo) scolastico. Si pone pertanto la necessità di lavorare sulle aspettative e sulle capacità reali degli studenti, sulla possibilità di depotenziare la fragilità di fronte agli insuccessi, sulla motivazione e progettualità del dare senso alle proprie scelte e di pensare a un proprio futuro scolastico prima e poi professionale³⁰.

6. Studenti *low performer* e studenti resilienti: un focus

Collocando lungo un *continuum* le prestazioni di tutti gli studenti di quel livello scolastico nella prova di Italiano e di Matematica, è possibile identificare un gruppo di alunni, definiti *low performer*, con risultati scarsi³¹. Conoscere la loro quota in termini di incidenza permette di ragionare sul tema dell'equità delle opportunità educative, verificando se la scuola sia capace di garantire a tutti gli studenti livelli minimi di apprendimento e di successo scolastico, e sulla questione dell'abbandono scolastico precoce, in quanto tali studenti sono potenzialmente i più esposti al rischio di *drop out*³².

Per quanto riguarda la prova di Italiano (Fig. 4), in tutti i livelli scolastici indagati tra i *low performer* sono gli alunni stranieri a essere maggiormente presenti, in particolare quelli di prima generazione. La quota più elevata si ha nel momento certificatorio, ovvero durante l'esame di Stato (III secondaria di primo grado), per tutti i gruppi di studenti: l'11,8% per i nativi, il 30,8% per gli stranieri di prima generazione e il 18,8% per quelli di seconda generazione; la situazione è meno accentuata, invece, nella II primaria, ovvero ai primi anni del percorso scolastico. Anche questo dato sembra quindi confermare che la scuola italiana non sia ancora abbastanza efficace nel colmare le lacune degli studenti con bassi esiti, soprattutto se stranieri.

Figura 4. Studenti *low performer* in Italiano per cittadinanza e grado scolastico. Incidenza % sul totale degli studenti di quello strato. A.s. 2015/16



Fonte: elaborazioni ISMU su dati Invalsi 2016

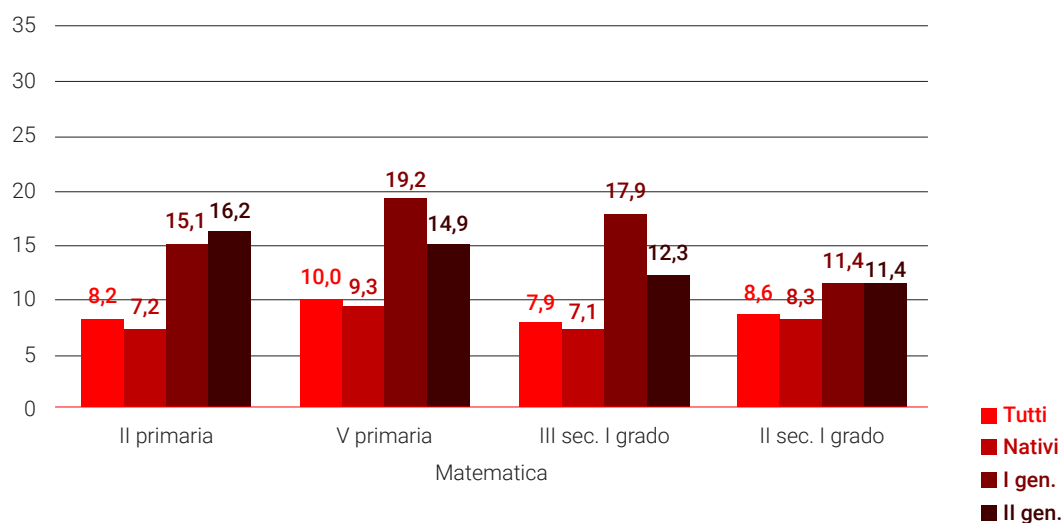
30 Colombo M. (2010), *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo. Dalla ricerca sugli early school leaver alle proposte di innovazione*, Erickson, Trento.

31 Gli studenti *low performer* sono coloro che hanno conseguito un punteggio uguale o inferiore al 10° percentile.

32 Un indicatore di dispersione scolastica è, infatti, la mancata acquisizione di abilità e competenze di base, indicate dal tasso di studenti *low performer*. Cfr. Santagati M. (2015), *Indicatori di dispersione scolastica. Un quadro internazionale*, in "Scuola Democratica", 6, 2, pp. 395-410.

Anche nel caso della prova di Matematica (Fig. 5), si assiste a un'incidenza maggiore tra i *low performer* di alunni stranieri, soprattutto di prima generazione, con il picco maggior nella V primaria per tutti i gruppi: 9,3% negli italiani, 19,2% nelle prime generazioni e 14,9% nelle seconde generazioni. Tuttavia, in confronto alla prova di Italiano, la quota di studenti nativi tra i *low performer* non si discosta di molto (il divario maggiore è nella III secondaria di primo grado: -3,9 punti percentuali) e così per le seconde generazioni (anche in questo caso il gap è più accentuato nella III secondaria di primo grado: -6,5 punti percentuali) mentre diminuisce notevolmente per gli alunni stranieri di prima generazione, raggiungendo -11,6 punti percentuali nella II secondaria di secondo grado e -12,9 punti percentuali nella III secondaria di primo grado.

Figura 5. Studenti *low performer* in Matematica per cittadinanza e grado scolastico. Incidenza % sul totale degli studenti di quello strato. A.s. 2015/16



Fonte: elaborazioni ISMU su dati Invalsi 2016

L'**area di provenienza e l'età di arrivo in Italia**³³ sembrano incidere significativamente sugli apprendimenti, in entrambe le dimensioni. Si riscontrano, infatti, quote sempre più ampie di studenti *low performer* via via che ci si "allontana" dall'Italia, in particolar modo in Italiano: tra l'11,4% (II secondaria di secondo grado) e il 20,3% (III secondaria di primo grado) per chi nasce in un Paese membro dell'Unione Europea, tra il 20% (II secondaria di secondo grado) e il 26,8% (III secondaria di primo grado) per coloro che provengono da un Paese europeo ma non UE, tra il 21,3% (II primaria) e il 40,3% (III secondaria di secondo grado) per chi emigra da un Paese extra-europeo. Per quanto riguarda la prova di Matematica: tra l'8,5% (II secondaria di secondo grado) e il 14,2% (V primaria) per chi nasce in un Paese membro dell'Unione Europea, tra il 9,8% (II primaria) e il 19,7% (III secondaria di primo grado) per coloro che provengono da un Paese europeo ma non UE, tra il 12,6% (II secondaria di secondo grado) e il 23,9% (V primaria) per chi emigra da un Paese extra-europeo.

Arrivare in Italia a scolarizzazione già iniziata diventa un notevole svantaggio in vista del processo di apprendimento per gli studenti che conseguono prestazioni basse in entrambe le prove,

33 Gli studenti immigrati di prima generazione sono stati classificati in tre macro categorie che richiamano la cosiddetta "classificazione decimale" (cfr. Portes A. Rumbaut R., (2001), *Legacies. The Story of the Immigrant Second Generation*, University of California Press, Berkeley), se hanno vissuto il processo migratorio in età prescolare, ossia arrivati prima dei 6 anni (sigla "1.75"), se hanno cominciato il percorso di scolarizzazione nel Paese di origine ma poi è stato continuato in Italia, ossia tra i 6 e i 13 anni (sigla "1.50"), e se sono arrivati in Italia dopo i 13 anni (sigla "1.25").

ma soprattutto in Italiano in cui gli studenti con maggiori difficoltà sono gli stranieri di “generazione 1.25”: il 43,5% è un *low performer*.

Tabella 20. Studenti *low performer* in Italiano e Matematica degli studenti stranieri di prima generazione per grado scolastico e luogo di provenienza. Incidenza % sul totale degli studenti di quello strato. A.s. 2015/16

		<i>I gen.</i>	<i>UE</i>	<i>Non UE</i>	<i>Altro</i>
<i>Italiano</i>	<i>II primaria</i>	18,2	11,4	23,8	21,3
	<i>V primaria</i>	27,4	14,9	22,0	37,0
	<i>III secondaria I g.</i>	30,8	20,3	26,8	40,3
	<i>II secondaria II g.</i>	22,0	16,5	20,0	27,0
<i>Matematica</i>	<i>II primaria</i>	15,1	10,1	9,8	21,7
	<i>V primaria</i>	19,2	14,2	14,2	23,9
	<i>III secondaria I g.</i>	17,9	13,5	19,7	20,2
	<i>II secondaria II g.</i>	11,4	8,5	13,2	12,6

Fonte: elaborazioni ISMU su dati Invalsi 2016

Tabella 21. Studenti *low performer* in Italiano e Matematica degli studenti stranieri di prima generazione per grado scolastico ed età di arrivo in Italia. Incidenza % sul totale degli studenti di quello strato. A.s. 2015/16

		<i>I gen.</i>	<i>1.75</i>	<i>1.50</i>	<i>1.25</i>
<i>Italiano</i>	<i>II primaria</i>	18,2	16,0	27,2	-
	<i>V primaria</i>	27,4	22,1	31,9	-
	<i>III secondaria I g.</i>	30,8	25,3	36,0	-
	<i>II secondaria II g.</i>	22,0	13,9	12,1	43,5
<i>Matematica</i>	<i>II primaria</i>	15,1	13,6	26,3	-
	<i>V primaria</i>	19,2	14,8	19,3	-
	<i>III secondaria I g.</i>	17,9	18,2	20,1	-
	<i>II secondaria II g.</i>	11,4	8,3	10,4	8,2

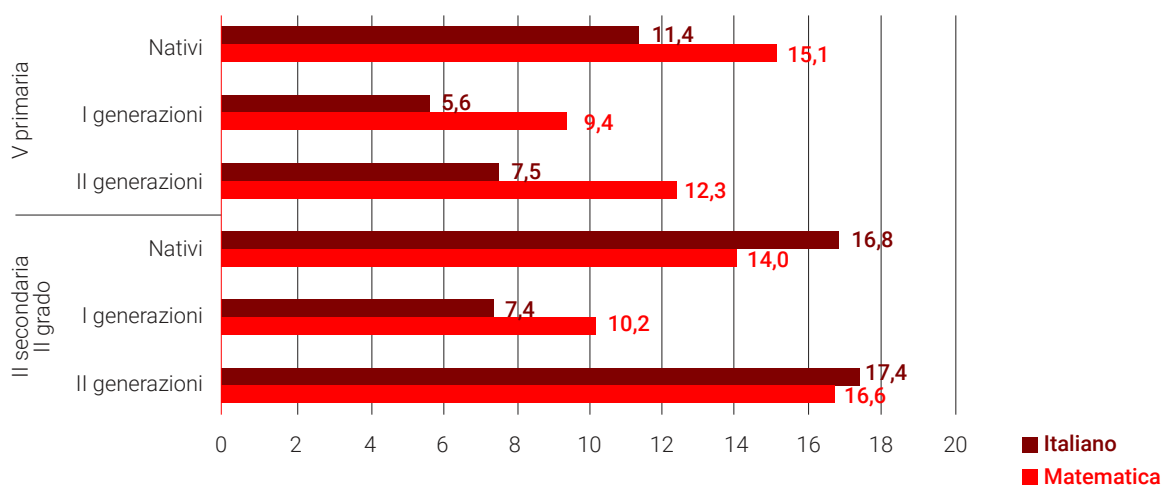
Fonte: elaborazioni ISMU su dati Invalsi 2016

Nonostante il background socio-economico e culturale, come già esposto e dimostrato in precedenza, incida ancora marcatamente sugli apprendimenti, esistono studenti che pur provenendo da un contesto svantaggiato riescono ugualmente ad eccellere negli studi. È il caso degli studenti resilienti³⁴.

La figura 6 presenta le quote di studenti resilienti secondo la cittadinanza. Nella V primaria ci sono casi di resilienza soprattutto in Matematica e sono gli studenti di prima generazione ad avere quote più ridotte. Nella II secondaria di secondo grado aumentano le percentuali di studenti resilienti e, per nativi e seconde generazioni, si tratta soprattutto di resilienza nella prova di Italiano.

34 In questo capitolo, si considera resiliente lo studente che appartiene al primo quartile del valore di Escs ma ottiene un punteggio nella prova uguale o superiore al 90° percentile.

Figura 6. Studenti resilienti in Italiano e Matematica per cittadinanza e grado scolastico. Incidenza % sul totale degli studenti di quello strato. A.s. 2015/16



Fonte: elaborazioni ISMU su dati Invalsi 2016

È importante far emergere e indagare il fenomeno della resilienza perché, per quanto il background influenzi il destino scolastico degli studenti, ci sono casi di studenti che sanno eccellere anche se provenienti da un contesto svantaggiato, rivendicando quindi quanto l'intenzionalità, la motivazione e la libertà di scelta permettano di ottenere successi scolastici "contro ogni probabilità"³⁵, anche da parte degli studenti stranieri³⁶.

7. Un confronto con le rilevazioni Invalsi 2017

Confrontiamo infine i dati delle rilevazioni dell'a.s. 2015/16 con quelle principali relative all'a.s. 2016/17, per far emergere eventuali divergenze oppure confermare quanto già dichiarato per l'edizione oggetto di questo capitolo.

Anche per l'a.s. 2016/17 (Tabb. 22 e 23), complessivamente, gli alunni nativi ottengono sempre risultati significativamente superiori rispetto ai loro compagni con cittadinanza non italiana, in particolare in confronto alle prime generazioni, con un maggiore divario in Italiano rispetto alla prova di Matematica. In tutti i casi presentati, gli alunni nativi conseguono punteggi medi superiori alla media nazionale, mentre la situazione si rovescia in riferimento agli studenti stranieri, sia di prima che di seconda generazione.

35 Ocse (2011), *Against the Odds: Disadvantaged Students Who Succeed in School*, Oecd Publishing. Testo disponibile al sito: <http://www.oecd.org/education/school/programme-for-international-student-assessment/pisa/pisa-against-the-odds-disadvantaged-students-who-succeed-in-school.htm>.

36 Barabanti (2018), *Gli studenti eccellenti nella scuola italiana. Opinioni dei docenti e performance degli alunni*, Franco-Angeli, Milano.

**Tabella 22. Punteggio medio in Italiano e Matematica per grado scolastico e cittadinanza.
A.s. 2016/17**

	Italiano				Matematica			
	Tutti	Nativi	I gen.	II gen.	Tutti	Nativi	I gen.	II gen.
II primaria	200	202 ↑	182 ↓	185 ↓	200	202 ↑	182 ↓	187 ↓
V primaria	200	203 ↑	173 ↓	184 ↓	200	202 ↑	177 ↓	189 ↓
III secondaria I grado	200	203 ↑	167 ↓	184 ↓	200	202 ↑	179 ↓	190 ↓
II secondaria II grado	200	202 ↑	178 ↓	189 ↓	200	202 ↑	187 ↓	195 ↓
Licei	218	219 ↑	202 ↓	208 ↓	213	213 ↑	200 ↓	209 ↓
Tecnici	189	191 ↑	178 ↓	184 ↓	197	198 ↑	193 ↓	196
Professionalisti	168	169 ↑	155 ↓	163 ↓	170	171 ↑	165 ↓	169 ↓

Fonte: elaborazioni ISMU su dati Invalsi 2017

Tabella 23. Differenza di punteggio medio in Italiano e Matematica per grado scolastico e cittadinanza. A.s. 2016/17

	Italiano			Matematica		
	Differenza nat. e I gen.	Differenza nat. e II gen.	Differenza I e II gen.	Differenza nat. e I gen.	Differenza nat. e II gen.	Differenza I e II gen.
II primaria	21 *	18 *	-3 *	20 *	15 *	-4 *
V primaria	30 *	18 *	-12 *	24 *	13 *	-12 *
III sec. I grado	36 *	19 *	-17 *	23 *	12 *	-11 *
II sec. II grado	24 *	14 *	-11 *	15 *	6 *	-9 *
Licei	17 *	12 *	-6 *	13 *	4 *	-9 *
Tecnici	13 *	7 *	-7 *	5 *	1 *	-4 *
Professionalisti	14 *	6 *	-8 *	5 *	2 *	-4 *

Fonte: elaborazioni ISMU su dati Invalsi 2017

Rispetto all'a.s. 2015/16, nella rilevazione somministrata per l'anno 2016/17 (Tabb. 24 e 25) sono gli **studenti stranieri di prima generazione** il gruppo in cui emerge un generale peggioramento: in Matematica nella V primaria (-7 punti), in Italiano nella III secondaria di primo grado (-6 punti) e nella II secondaria di secondo grado in entrambe le prove (Italiano -3 punti e Matematica -1 punto), in particolare negli istituti tecnici perché si assiste a un declino di performance sia in Italiano che in Matematica.

Per quanto riguarda le **secondo generazioni**, sebbene non manchino, anche in questo caso, situazioni di peggioramento (come per la prova di Italiano nella III secondaria di primo grado e per entrambi i casi negli istituti professionali), si registrano anche miglioramenti: nella II primaria (+1 punto in Italiano e + 2 punti in Matematica), nella V primaria (solo in Italiano: +1 punto), nella II secondaria di secondo grado (+1 punto in Matematica) e, il caso più marcato, nei licei (in Matematica: +4 punti).

**Tabella 24. Punteggio medio in Italiano per grado scolastico e cittadinanza³⁷.
A.s. 2015/16 e 2016/17**

	A.s. 2015/16			A.s. 2016/17		
	Nativi	I gen.	II gen.	Nativi	I gen.	II gen.
II primaria	202	179	184	202	182 ↑	185 ↑
V primaria	203	173	183	203 ↓	173	184 ↑
III sec. I grado	202	173	186	203 ↑	167 ↓	184 ↓
II sec. II grado	202	181	189	202 ↑	178 ↓	189
Licei	217	205	208	219 ↑	202 ↓	208
Tecnici	193	185	184	191 ↓	178 ↓	184
Professional	173	157	166	169 ↓	155	163 ↓

Fonte: elaborazioni ISMU su dati Invalsi 2016 e 2017

**Tabella 25. Punteggio medio in Matematica per grado scolastico e cittadinanza.
A.s. 2015/16 e 2016/17**

	A.s. 2015/16			A.s. 2016/17		
	Nativi	I gen.	II gen.	Nativi	I gen.	II gen.
II primaria	202	188	185	202	182 ↓	187 ↑
V primaria	202	184	189	202	177 ↓	189
III sec. I grado	202	180	190	202	179	190
II sec. II grado	201	188	194	202	187 ↓	195 ↑
Licei	213	200	205	213	200	209 ↑
Tecnici	198	196	196	198 ↓	193 ↓	196
Professional	173	169	171	171 ↓	165 ↓	169 ↓

Fonte: elaborazioni ISMU su dati Invalsi 2016 e 2017

8. Osservazioni conclusive

In conclusione al capitolo, si può affermare che l'analisi degli apprendimenti di studenti nativi e stranieri in due grandi ambiti come quelli dell'Italiano e della Matematica attraverso la lente delle prove Invalsi ha messo in luce quanto il sistema scolastico italiano faccia ancora fatica a garantire livelli minimi di apprendimento indipendentemente dalla cittadinanza, accostandosi all'altra grande difficoltà, ovvero quella di garantire pari opportunità di istruzione in accesso agli stranieri. Gli approfondimenti proposti in questi tre anni evidenziano alcune **ricorrenti difficoltà** che faticano ancora a sradicarsi oppure, quanto meno, a trovare una tendenza all'indebolimento: la superiorità delle studentesse nelle prove che prevedono competenze linguistiche mentre nelle prove di contenuto matematico avviene per lo più il contrario, l'*ethnic gap* tra alunni stranieri (in particolare se di prima generazione) e loro compagni italiani, l'influenza significativa del capitale sociale, economico e culturale della famiglia di origine sugli apprendimenti e sulle scelte scolastiche, gli effetti di canalizzazione delle scelte su base etnica e di segregazione scolastica su base dei risultati.

³⁷ Nelle tabelle 24 e 25 il valore di riferimento è il punteggio medio di ogni strato di studenti, distinti per cittadinanza, nell'a.s. 2015/16.

Nella consapevolezza che si tratti di questioni che non possono trovare una facile soluzione attraverso l'adozione di vincenti politiche solo a breve termine ma che si tratta di processi con effetti di sistema a lungo termine, è fuor di dubbio che in questi ultimi anni sia avvenuto un notevole investimento di risorse, sostenute direttamente o indirettamente dal MIUR, sia ordinarie sia aggiuntive, che hanno facilitato alcune scelte organizzative da parte delle scuole o reti di scuole per avanzare nell'inclusione e nell'alfabetizzazione degli alunni stranieri, in particolare in alcune zone ad alta concentrazione. Qui citiamo, ad esempio:

- la presenza di centri territoriali per l'intercultura, che ha permesso di costruire e diffondere buone pratiche per l'inserimento degli alunni con cittadinanza non italiana attraverso azioni di coordinamento sul territorio, elaborazione e realizzazione di progetti didattici di alfabetizzazione e d'integrazione, di consulenza, di costruzione di protocolli d'intesa tra istituzioni, associazioni no-profit e volontariato;
- l'utilizzo mirato di fondi per la formazione dei docenti referenti per l'intercultura oppure per l'intero collegio docenti su temi come l'educazione alla cittadinanza, la prima alfabetizzazione, l'approccio alle famiglie non italofone, la normativa di riferimento per gli studenti stranieri, i criteri di semplificazione e facilitazione di testi e prove valutative;
- l'utilizzo dei fondi PON³⁸ per sostenere il lavoro extracurricolare indirizzato specificatamente agli alunni con cittadinanza non italiana con maggiore difficoltà e per sperimentare nuove prassi di inclusione, nell'intersezione tra attività curricolare e extracurricolare.

Seppure i risultati generali di sintesi denotano il permanere di forti disuguaglianze sulla base della cittadinanza, ci sono alcuni segnali positivi che permettono di sottolineare che, accanto alla vulnerabilità, si possono verificare anche situazioni di buon apprendimento: è il caso già citato, per esempio, degli **studenti resilienti**. Infatti, nonostante l'influenza dello status socio-economico e culturale della famiglia sia forte, a costruire un percorso scolastico all'insegna del successo concorrono anche altre variabili. Se gli esiti dipendessero esclusivamente dal contesto sociale, economico e culturale della famiglia, la scuola potrebbe fare ben poco; mentre, invece, adottare buone pratiche di organizzazione scolastica potrebbe diventare la chiave di volta e fare la differenza non solo nella creazione di relazioni positive tra gli alunni e tra alunni e docenti, ma anche nel sostenere la riuscita scolastica, soprattutto nel caso di classi con elevate percentuali di studenti con cittadinanza non italiana³⁹.

Il "Progetto Su.Per." (SUccesso nei PERcorsi formativi degli studenti di seconda generazione), a cura del CIRMIB (Centro Iniziative e Ricerche sulle Migrazioni) dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia, con il sostegno della Fondazione Eulo e in collaborazione con l'Ufficio Scolastico Territoriale di Brescia, ha voluto lavorare proprio su questa categoria di studenti. Ha focalizzato l'attenzione sugli alunni stranieri di successo, oggetto di studio tendenzialmente insolito e spesso trascurato da studiosi e policy maker che si sono concentrati maggiormente sui loro fallimenti, attraverso un'indagine che ha coinvolto un gruppo di circa 70 ragazzi e ragazze fra i 14 e 19 anni, di prima e seconda generazione, di diverse cittadinanze e frequentanti differenti indirizzi di scuola

38 Il Programma Operativo Nazionale (PON) del Miur, intitolato *"Per la Scuola – competenze e ambienti per l'apprendimento"* è un piano di interventi che punta a creare un sistema d'istruzione e di formazione di elevata qualità. È finanziato dai Fondi Strutturali Europei e ha una durata settennale, dal 2014 al 2020.

39 Colombo M., Santagati M. (2015), *Nelle scuole plurali. Misure d'integrazione degli alunni stranieri*, FrancoAngeli, Milano.

secondaria di secondo grado a Brescia e provincia. Questi studenti di successo, identificati da ricercatori e insegnanti per la buona integrazione scolastica e le elevate skill, hanno realizzato autobiografie scolastiche redatte sulla base di una traccia di auto-intervista⁴⁰.

Fare leva su queste situazioni di successo “nonostante le difficoltà” potrebbe avere dei benefici anche sul fronte dell’abbattimento di certi pregiudizi e stereotipi sociali, perché aiuterebbe a mettere in luce che la presenza straniera a scuola non è solo necessariamente un set di bisogni a cui rispondere ma può anche diventare un “potenziale su cui fare leva” con realistiche ricadute positive su tutto il sistema scolastico e, più in generale, sulla comunità locale.

40 La ricerca è oggetto di un volume di prossima pubblicazione: Santagati M., *Generazione SuPer. Storie di successo di studenti stranieri*, Vita e Pensiero, Milano.

- CAPITOLO 4 -

Fragilità e rischi di dispersione degli studenti con background migratorio. Un approfondimento sulla città di Milano

*di Emanuela Bonini**

In questo capitolo si intende focalizzare l'attenzione sulla dispersione scolastica, sia come aspetto specifico del potenziale percorso di insuccesso scolastico degli studenti con cittadinanza non italiana (cni), sia dal punto di vista delle differenti forme in cui si manifesta, delle dimensioni e delle peculiarità di questo fenomeno.

In primo luogo, si intende precisare il concetto di dispersione scolastica e le varie definizioni legate alla modalità in cui lo stesso fenomeno viene monitorato e quantificato, l'obiettivo è di fare chiarezza rispetto a ciò che effettivamente può essere rappresentato e misurato.

In secondo luogo, l'attenzione si concentra sul "peso" che i diversi fattori di rischio di dispersione hanno sugli studenti con cittadinanza non italiana, sia in termini di cause che portano all'insuccesso scolastico, sia rispetto alle modalità di gestione e alle risposte del sistema scolastico di fronte alle fragilità o *gap* iniziali di questo sottogruppo di studenti.

Da questo punto di vista, la riflessione proposta nel capitolo prende in considerazione i molteplici fattori che incidono sull'abbandono scolastico, analizzandoli in un'ottica intersezionale, al fine di contribuire alla riflessione sulle conseguenze generate dalla sovrapposizione, commistione ed amplificazione dei fattori di rischio. Gli studi sul tema, come vedremo di seguito, considerano l'insieme dei fattori sistemici per spiegare l'incidenza sui percorsi scolastici di aspetti come lo status socioeconomico, il background culturale e migratorio: l'approccio intersezionale mira a mettere in luce l'effetto amplificatore della compresenza di questi molteplici elementi di rischio, soprattutto in termini discriminatori.

A seguire il quadro ricostruito attraverso elementi di contesto e di riflessione, si colloca un approfondimento di analisi sulla città di Milano¹. Nel panorama nazionale, il contesto metropolitano di Milano ha assunto e ancora assume un ruolo molto rilevante in termini di accoglienza, inserimento e garanzia del diritto all'istruzione degli studenti stranieri, ciò considerando anche che si tratta della prima provincia e della seconda città in Italia per numero di presenze di alunni con

* Sociologa, PhD in valutazione dei sistemi e dei processi educativi, valutatrice esterna delle scuole per Invalsi. Si occupa di disuguaglianze sociali, economiche e di genere, con particolare riferimento ai sistemi educativi e ai processi migratori.

1 L'analisi del contesto della città di Milano è stato realizzato attraverso i dati dell'Osservatorio sulla dispersione scolastica del Comune di Milano, attività realizzata negli anni scolastici 2015/16, 2016/17, 2017/18 nell'ambito del Progetto Istituzionale del VI Piano Infanzia e Adolescenza ex. L.285/97 dell'Area Servizi Scolastici ed Educativi del Comune di Milano "Manchi solo tu: percorsi di integrazione e prevenzione alla dispersione scolastica". Si ringrazia il Comune di Milano ed in particolare l'Area Servizi Scolastici ed Educativi.

background migratorio, come già messo in evidenza nei capitoli precedenti del rapporto.

L'analisi sulla città di Milano si concentra sugli studenti che evidenziano maggiori difficoltà e che sono a rischio di abbandono scolastico, anche precoce, nel segmento delle scuole secondarie di primo grado. Senza dubbio la dispersione scolastica rappresenta un problema rilevante che non riguarda soltanto gli studenti cni e non deve essere in questo senso interpretato come tipico solo di questa minoranza di studenti, tuttavia il fenomeno li vede coinvolti in maniera particolare, soprattutto in una città multiculturale come Milano.

1. Definizioni e dimensioni del fenomeno

La dispersione scolastica è un fenomeno su cui si è concentrata particolare attenzione da circa vent'anni quando l'Unione Europea l'ha introdotta nella Strategia di Lisbona e nella Strategia "Istruzione e Formazione 2020", fissando a "non più del 10%" il tasso degli **Early Leavers from Education and Training (ELET)** nei 28 Paesi della UE per il 2020. La definizione adottata nel documento europeo si riferisce ai giovani di età compresa tra 18 e i 24 anni, solo con il titolo di scuola secondaria di primo grado o una qualifica di durata non superiore ai 2 anni, non più nel sistema di istruzione e formazione.

I dati più recenti evidenziano a livello europeo una presenza di *Early Leavers* pari al 10,6% dei giovani tra i 18 e i 24 anni nel 2017, mentre per l'Italia è pari al 14%, un dato poco distante da quello dell'anno precedente (2016, dove era al 13,8%), ma rispondente ad un trend di miglioramento se comparato al dato del 2006 quando la quota dei giovani italiani che non avevano conseguito un diploma era pari al 20,8%².

A questa definizione si aggiunge quella più ampia di NEET (*Neither in Education, Employment or Training*) ovvero dei 15-29enni non occupati e non in formazione, che non comprende coloro che si trovano fuori dai circuiti formativi e lavorativi, con o senza il conseguimento di un diploma. Nel 2017 l'Istat ne ha stimati circa 2.189.000 pari al 24% dei giovani in questa fascia di età³. La quota dei NEET in Italia è cresciuta costantemente dal 2008 (19,3%) al 2014 (26%), anni in cui la crisi economica nel Paese è stata più intensa, per poi scendere lentamente fino al 24,1% nel 2017, ma rimanendo comunque la percentuale più alta a livello UE. Guardando nel dettaglio ai dati appena citati, vediamo che l'incidenza sul gruppo dei giovani con cittadinanza non italiana fra i NEET è di oltre 10 punti percentuali più alta rispetto al gruppo degli autoctoni (34,4% a fronte del 23%), con una particolarità che evidenzia come tale differenza sia interamente a carico della componente femminile straniera, ove il divario nel gruppo delle donne è di 21 punti, mentre confrontando i due gruppi di uomini la differenza è di un solo punto percentuale. Questi dati ci restituiscono il quadro di una popolazione giovane-adulta con background migratorio con evidenti difficoltà ad inserirsi nel mercato del lavoro, fino a raggiungere quasi la metà della popolazione straniera (44,3%) nel caso delle giovani donne.

Questi indicatori (ELET e NEET) tendono ad inquadrare una situazione relativa alla popolazione fuori dal sistema di istruzione e formazione e probabilmente lontano anche dalla prospettiva di po-

2 Eurostat (2018), *Early Leavers from Education and Training (Statistics Explained)*, August [online] testo disponibile in: <http://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/>.

3 Istat (2018), *Statistiche Report, Livelli di istruzione della popolazione e ritorni occupazionali: i principali indicatori*, Istat, Roma, 13/7.

ter rientrare nel percorso scolastico. La dispersione inquadrata attraverso le definizioni e categorie di ELET e NEET, pertanto, fornisce una visione retrospettiva del fenomeno con un'attenzione sulla popolazione giovane adulta, sulla quale non è più possibile sviluppare interventi di prevenzione.

Per inquadrare il problema dispersione già nell'ambito dei percorsi di istruzione, l'indicatore più diffuso è invece il tasso di mancata re-iscrizione da una classe alla successiva (tenendo conto delle re-iscrizioni alla medesima classe da parte dei ripetenti). Questo tipo di indicatore è il modo più funzionale per calcolare la quantità di studenti che si perdono da un anno scolastico all'altro, rilevandone il movimento, ma non riuscendo a rintracciare il singolo insuccesso. Solo attraverso un'anagrafe degli studenti, che consenta di rilevare non solo lo scarto tra il numero degli iscritti in anni scolastici successivi, ma il percorso di ciascuno studente, si può avere la possibilità di quantificare con esattezza la dimensione e le caratteristiche del fenomeno.

In questa direzione, il MIUR ha recentemente sviluppato una definizione articolata della questione, grazie all'implementazione dell'Anagrafe Nazionale degli Studenti (Ans), che consente di descrivere il fenomeno in ogni fase del percorso scolastico, individuando quelli che il MIUR ha definito come **i cinque tasselli della dispersione scolastica**⁴, ovvero:

1. gli alunni che frequentano la scuola secondaria di primo grado che interrompono la frequenza senza valida motivazione prima del termine dell'anno (abbandono in corso d'anno);
2. gli alunni che hanno frequentato l'intero anno scolastico (I e II anno della scuola secondaria di primo grado) che non passano nell'anno successivo né al II o III anno in regola né al I o II anno come ripetenti e non passano alla secondaria di secondo grado (abbandono tra un anno e il successivo);
3. gli alunni che hanno frequentato l'intero anno scolastico (III anno di corso della secondaria di primo grado) e che non passano nell'anno scolastico successivo alla scuola secondaria di secondo grado né frequentano nuovamente la scuola secondaria di primo grado come ripetenti del III anno di corso (abbandono tra un anno e il successivo nel passaggio tra cicli scolastici);
4. gli alunni che frequentano la scuola secondaria di secondo grado e interrompono la frequenza senza valida motivazione prima del termine dell'anno (abbandono in corso d'anno);
5. gli alunni che hanno frequentato l'intero anno scolastico (dal I al IV anno di corso della scuola secondaria di secondo grado), che non passano all'anno successivo né al II, III, IV, V anno in regola né al I, II, III, IV come ripetenti (abbandono tra un anno e il successivo).



Questo modello di ricostruzione della dispersione scolastica prende quindi in esame tre fasi:

4 MIUR (2017), *La dispersione scolastica nell'a.s. 2015/16 e nel passaggio all'a.s. 2016/17*, Ufficio Statistica e Studi, Roma.

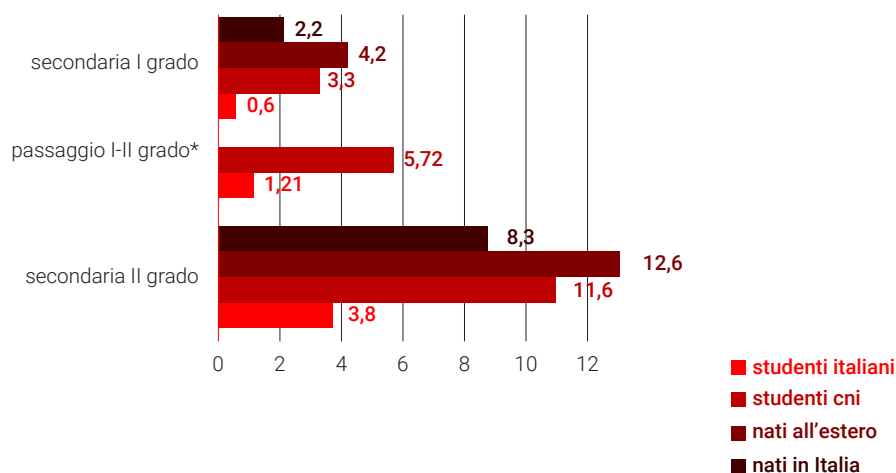
che cosa accade nell'ambito della scuola secondaria di primo grado (abbandono in corso d'anno o nel passaggio tra un anno e l'altro); che cosa accade nel passaggio tra il primo ed il secondo ciclo; che cosa accade nella scuola secondaria di secondo grado (abbandono in corso d'anno o nel passaggio tra un anno e l'altro). Questo approccio consente di considerare quanti di coloro che hanno abbandonato temporaneamente la scuola durante l'anno scolastico, si sono comunque riscritti l'anno successivo. Consente, inoltre, di analizzare quale dei passaggi scolastici si rivela più critico, soprattutto se consideriamo le tre fasi fino al primo biennio della scuola secondaria di secondo grado in cui si completa l'obbligo scolastico.

Leggendo i dati del MIUR⁵ in quest'ottica vediamo che gli alunni che nell'a.s. 2015/16 hanno abbandonato "in corso d'anno" la scuola secondaria di primo grado e non vi sono rientrati sono 7.078 (pari allo 0,4% dei frequentanti a settembre 2015); coloro invece che hanno abbandonato "tra un anno e l'altro" la scuola secondaria di primo grado sono 7.180 (pari anch'essi allo 0,4% dei frequentanti a settembre 2015). I numeri degli studenti che abbandonano crescono notevolmente nel passaggio dalla secondaria di I a quella di secondo grado dove sono più di 34.000 (pari al 6,2% dei frequentanti a settembre 2015), ma si riducono a circa 9.000 (l'1,61%) considerando i passaggi al sistema regionale di leFP, ai Cpia o all'apprendistato. Infine, gli alunni che abbandonano "in corso d'anno" la secondaria di secondo grado sono poco meno di 41.000 (pari all'1,6% dei frequentanti a settembre 2015) e coloro che hanno abbandonato nel passaggio tra l'anno scolastico 2015/2016 e 2016/2017 sono circa 71.000 (il 2,7% dei frequentanti a settembre 2015).

Complessivamente quindi l'abbandono nella scuola secondaria di primo grado è pari allo 0,8% ma è una percentuale che sale al 3,3% fra la popolazione scolastica straniera a fronte dello 0,6% degli studenti con cittadinanza italiana, con una incidenza maggiore sul gruppo di studenti nati all'estero (4,2%) rispetto agli studenti di seconda generazione la cui percentuale di abbandono è pari al 2,2%. Appare evidente come il fenomeno della dispersione scolastica nel primo ciclo di istruzione riguardi in modo particolare la popolazione straniera e all'interno di questa, gli studenti nati all'estero che rappresentano il 68% di coloro che abbandonano.

5 Ibidem.

Figura 1. Percentuale di abbandono scolastico nelle scuole secondarie di primo grado, nel passaggio e nelle secondarie di secondo grado, per cittadinanza. A.S. 2015/16 e 2016/17. V.%



Fonte: Dati MIUR

Guardando invece al totale degli abbandoni nel passaggio dal primo al secondo ciclo di studi è necessario, come anticipato, considerare anche in questo caso il dato al netto dell'iscrizione e partecipazione a percorsi di formazione professionale regionale, ai Cpia o percorsi di apprendistato⁶. Dei circa 9.000 studenti dispersi il 5,72% ha una cittadinanza non italiana a fronte dell'1,21% degli studenti autoctoni. È utile qui ricordare che questo dato registra l'abbandono e quindi coloro che nell'a.s. precedente erano iscritti alla classe III della scuola secondaria di primo grado: in tal senso e se guardiamo nello specifico agli alunni con cittadinanza non italiana, il dato non tiene conto ad esempio di tutti coloro che sono arrivati in Italia con un'età superiore ai 14 anni e non sono stati inseriti nella scuola secondaria di primo grado e che possono non aver avviato un percorso di studi (come nel caso dei già citati minori stranieri non accompagnati).

La terza fase individuata dai "tasselli" del MIUR riguarda infine l'abbandono – in corso d'anno o nel passaggio da un anno all'altro – nella scuola secondaria di secondo grado, dove circa due terzi del fenomeno si concentra nel primo biennio. In questo segmento la popolazione cni che fuoriesce dalla scuola è pari all'11% a fronte del 3,8% degli autoctoni, con un'incidenza sugli alunni nati all'estero pari all'83%. Appare quindi ancora più evidente in questo segmento scolastico la gravità della situazione per gli studenti nati all'estero e rispetto ai quali il sistema di istruzione e formazione non riesce a rappresentare un'opportunità sostanziale.

* Per questi dati la fonte MIUR - DGCASIS - Ufficio Statistica e Studi - Anagrafe Nazionale degli Studenti non fornisce la distinzione tra nati all'estero e in Italia

6 Dato per altro da considerarsi parziale visto che non tutte le regioni hanno partecipato all'iscrizione online dei percorsi di istruzione e formazione professionale di competenza regionale, il numero di alunni dispersi quindi è da considerarsi sovrastimato soprattutto considerando regioni come la Liguria ed il Friuli Venezia Giulia che hanno un numero significativo di percorsi di leFP, i quali non sono qui inclusi.

2. Il peso del ritardo scolastico sui minori con cittadinanza non italiana

Il quadro ricostruito attraverso le principali definizioni che identificano il fenomeno della dispersione scolastica ed i relativi numeri che ne identificano la dimensione, evidenzia come la fuoriuscita dal sistema scolastico coinvolga in modo peculiare ed in misura rilevante gli studenti con cittadinanza non italiana. Per ognuno dei criteri presi in esame (fascia di età e momento in cui l'abbandono viene registrato) gli studenti non italiani hanno sempre un posto particolare nella graduatoria che ne mette in luce la problematicità e che merita una riflessione.

Gli alunni con cittadinanza non italiana nel sistema scolastico italiano (come descritto nei capitoli precedenti) sono presenti ormai in maniera significativa (quasi il 10% della presenza complessiva), con un'articolazione negli ordini scolastici che rispecchia la natura dinamica del fenomeno⁷. In particolare l'aumento delle presenze nelle scuole secondarie di secondo grado amplifica la dimensione problematica legata alle difficoltà che questo gruppo di studenti esprime nel rischio di abbandono e più in generale di insuccesso. Il primo dato che descrive con efficacia la condizione difficile degli studenti con cittadinanza non italiana è relativo al ritardo accumulato dal loro ingresso e durante tutto il percorso di studi. Complessivamente gli studenti cni evidenziano un **ritardo sulla classe che frequentano rispetto alla loro età** nel 31,3% dei casi verso il 10% degli alunni italiani⁸.

La percentuale di alunni cni in ritardo è decisamente più contenuta nella scuola primaria dove è pari al 12,6%, comunque molto più alta del gruppo degli alunni autoctoni (1,8%), per aumentare progressivamente con l'ordine di scuola frequentato. La distanza tra i due gruppi è di 27 punti nella scuola secondaria di primo grado (6% verso 33,4%) e di 38 punti nella scuola secondaria di secondo grado (20,9% verso 59,1%). Il "peso" del ritardo scolastico degli alunni con background migratorio è in parte un prodotto del sistema scolastico, ovvero di un funzionamento che mette in luce le difficoltà riscontrate nel garantire a tutti gli alunni adeguate condizioni di accesso al sistema scolastico. Dal punto di vista normativo (D.P.R. 394/1999 art. 45) a tutti i minori è garantito il diritto all'istruzione nelle forme e nei modi previsti per i cittadini italiani a prescindere dalla condizione legata al titolo di soggiorno, pur con un'eccezione volta a favorire l'inserimento scolastico degli alunni che arrivano da altri Paesi ad anno scolastico avviato che possono essere iscritti nella scuola di competenza in qualsiasi momento. Partendo da queste considerazioni di impianto garantista la norma stabilisce anche che tutti gli alunni in obbligo scolastico debbano essere iscritti alla classe corrispondente all'età anagrafica, a meno che il Collegio docenti non deliberi una diversa collocazione. È in questo modo che gli alunni cni vengono spesso iscritti in una classe inferiore rispetto alla loro età ed iniziano ad accumulare ritardo nel loro percorso scolastico. Pur considerando che tali decisioni rappresentino la più "adeguata condizione di accesso" per studenti neo-arrivati e con importanti difficoltà linguistiche, ciò produce un ritardo sistemico nel percorso di studi degli studenti immigrati.

L'indagine Istat⁹ sull'integrazione scolastica degli studenti cni evidenzia che il 39% degli intervistati dichiara di essere stato iscritto nella classe precedente a quella corrispondente alla propria età e il 12% in classi di 2 anni inferiori all'età prevista per quel corso. L'incidenza degli studenti che

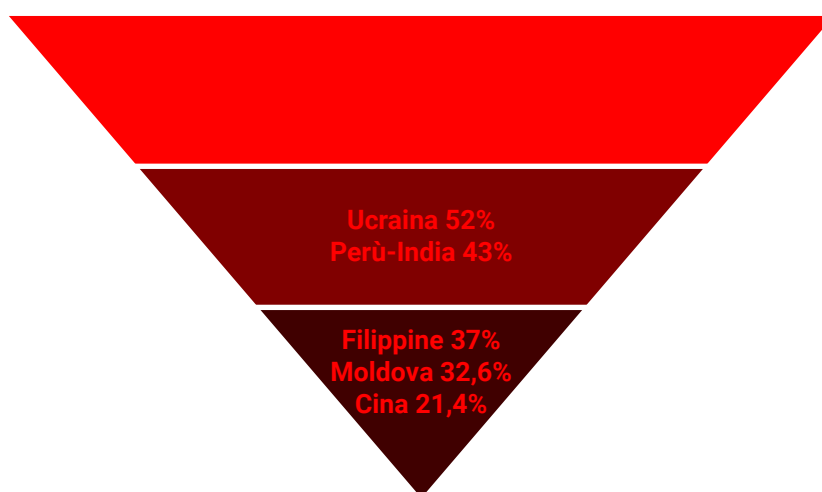
7 Per una più dettagliata descrizione delle presenze nei tre ordini di scuola si veda il cap. 2.

8 MIUR (2018), *Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.s. 2016/17*, Ufficio Statistica e Studi, Roma.

9 Istat (2016), *L'integrazione scolastica e sociale delle seconde generazioni*, Istat, Roma.

accumulano ritardo già alla prima iscrizione nel sistema scolastico italiano aumenta notevolmente quando arrivano con età superiore ai quattordici anni e si iscrivono direttamente nelle scuole secondarie di secondo grado, dove la percentuale arriva al 76,9%, di cui il 30% inserito in classi inferiori di 2 anni rispetto all'età anagrafica.

Un dato che suscita particolare interesse, rilevato dall'indagine Istat, riguarda la diversificazione dell'incidenza della regolarità nell'iscrizione scolastica in funzione della cittadinanza, ovvero gli studenti che provengono dall'Albania, dal Marocco e dell'Ecuador hanno una percentuale più alta di iscritti regolari a fronte degli studenti che provengono dalla Cina, dalle Filippine e dalla Moldavia che hanno invece la percentuale più bassa di regolari.



Il ritardo scolastico degli studenti cni, oltre all'impatto relativo alla prima iscrizione ha un effetto di accumulazione negli anni, nel momento in cui gli studenti non superano l'anno e subentrano le bocciature. Sempre secondo quanto rilevato dall'ultimo rapporto MIUR, ne risulta che già all'età di 14 anni il 43,4% degli studenti cni ha uno o più anni di ritardo, percentuale che sale al 57% al termine del biennio; a 16 anni il 35% degli studenti ha un anno di ritardo ed il 21,8% due anni.

L'effetto di "accumulazione" del ritardo è sostanziato da una molteplicità di fattori relativi, da un lato, alla condizione sociale, economica e relativa al background migratorio e, dall'altro, alla capacità della scuola di colmare il gap, linguistico in primis e disciplinare poi, di questi studenti. Questo dato evidenzia un rischio di abbandono scolastico non trascurabile per più della metà degli studenti cni che sono iscritti in una scuola secondaria di secondo grado, ai quali si aggiungono i 15-16enni già fuori dal sistema di istruzione e formazione.

Inoltre, ancora attraverso l'analisi dei dati dell'Anagrafe nazionale studenti, emerge come il ritardo scolastico abbia un'incidenza maggiore sui maschi rispetto alle femmine: nell'arco della scuola secondaria di primo grado il divario tra maschi e femmine passa da 3 a quasi 10 punti percentuali, toccando punte del 37,1% di studentesse cni in ritardo al primo anno della secondaria di secondo grado e del 49% degli studenti.

3. Un approccio “intersezionale” per leggere le ragioni del rischio di abbandono

Le ragioni che portano gli studenti stranieri ad avere una maggiore concentrazione dei fattori di rischio dispersione sono evidentemente molteplici ed includono la sfera delle variabili individuali, ma implicano anche il coinvolgimento di variabili sociali. Ciò è evidente guardando al fenomeno degli *Early Leavers* come al risultato finale di un processo che trascende il livello individuale, tanto che specifiche categorie sociali – in primo luogo studenti e famiglie con un background socioeconomico medio-basso¹⁰ e con background migratorio – sono sovra-rappresentate in questo gruppo¹¹.

Se gli studi degli anni Sessanta (come il Rapporto Coleman del 1966 considerato il più importante studio del XX secolo in materia di educazione) e Settanta¹² hanno evidenziato come principale predittore del successo scolastico lo status socioeconomico – misurato attraverso indicatori che includono il titolo di studio¹³, nel tempo gli studi sul tema hanno costruito un quadro analitico e di spiegazione più complesso, introducendo la rilevanza di variabili di tipo demografico quali il genere, il background migratorio, la religione o la lingua madre dello studente.

Questa **pluralità di fattori** che incidono sul percorso scolastico trovano una combinazione sempre specifica rispetto al singolo studente e al suo contesto di riferimento come esito di un processo definito in letteratura di *student attrition*, “dinamico e cumulativo in cui lo studente accumula problemi prima di abbandonare la scuola”. I principali fattori sottostanti a questo processo – secondo gli studi più accreditati a livello internazionale¹⁴ - comprendono sempre il ritardo nella regolarità del percorso di studi.

Anche i documenti dell’Unione Europea in tema di contrasto all’abbandono scolastico recepiscono, in qualche misura, l’indicazione di prendere in considerazione una pluralità di fattori che incidono sul fenomeno, tra questi la Raccomandazione del Consiglio UE del 28/6/2011 (ripresa in termini analoghi dalle conclusioni del Consiglio del 2015) nella quale si legge: “l’abbandono scolastico ha cause varie e complesse ma è spesso collegato a una condizione di svantaggio socio-economico, alla provenienza da ambienti con basso livello di istruzione, al rigetto della scuola o ai cattivi risultati ottenuti, a fattori di attrazione del mercato del lavoro e/o a una combinazione di problemi sociali, psicologici ed educativi che pongono la persona in una situazione di rischio di abbandono”. Vari studi contribuiscono a costruire un quadro organico dei fattori che incidono sull’abbandono scolastico precoce. Il rapporto Eurydice del 2014¹⁵, ad esempio, distingue cinque gruppi di fattori:

10 Il termine *status socio-economico* deriva dall’attribuzione al concetto di *status* la specificazione di *socioeconomico*, ovvero la posizione (o condizione) identificabile e riconoscibile sulla base delle caratteristiche socio-economiche dell’individuo. Le definizioni di status socioeconomico si concentrano soprattutto su quali elementi debbano costituire la posizione socioeconomica: il reddito, il prestigio occupazionale, il titolo di studio, eccetera.

11 Clycq N., Nouwen W., Timmerman C. (2014), *Theoretical and Methodological Framework on Early School Leaving*, RESL EU-VII Framework Programme, Project Paper 2, Antwerp (B).

12 Bourdieu P., Passeron J. (1970), *La reproduction, elements pour une théorie du système d’enseignement*, Les Editions de Minuit, Paris.

13 Clycq N., Nouwen W., Timmerman C. (2014), cit.; Ballarino G., Checchi D. (2006), *Sistema scolastico e disuguaglianza sociale*, il Mulino, Bologna; Perone E. (2006), *Una dispersione al plurale*, FrancoAngeli, Milano; Colombo M. (2010), *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo*, Ericson, Trento.

14 Cabus S.J., De Witte K. (2016), *Why do Students Leave Education Early? Theory and Evidence on high schools dropouts rates*, “Journal of Forecasting”, February, pp. 1-24.

15 Eurydice (MIUR, Erasmus+, Indire) (2014), *La lotta all’abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione in Europa. Strategie, politiche e misure*, Indire (Unità Italiana di Eurydice), Firenze.

1. la famiglia, il genere, il contesto migrante e i fattori socio-economici;
2. le caratteristiche del sistema di istruzione;
3. le caratteristiche della singola istituzione educativa;
4. la carriera scolastica e il profilo individuale dello studente;
5. il mercato del lavoro e, più in generale, la congiuntura economica.

Di particolare interesse per l'analisi qui in oggetto è il primo gruppo di fattori, dove il background migratorio viene esplicitato come una caratteristica con una incidenza negativa sul percorso scolastico. Quindi, oltre "all'appartenenza a una categoria socio-economica svantaggiata e uno scarso livello di istruzione dei genitori"¹⁶, l'appartenenza ad un contesto migrante implica uno svantaggio aggiuntivo. Il tipo di svantaggio connesso al background migratorio non è identificato in maniera chiara, ad esempio il MIUR focalizza l'attenzione sulle difficoltà di "aggancio" per i minori stranieri neoarrivati in Italia – tra i quali per altro è necessaria una distinzione tra coloro che arrivano soli e quelli che arrivano invece con la famiglia – che si riflettono nelle loro difficoltà di integrazione all'interno del sistema¹⁷. Nell'indagine Istat si sottolineano, inoltre, gli aspetti connessi a "ragioni familiari", intese sia come impegno e responsabilità nei confronti della famiglia sia come mancato sostegno o incoraggiamento familiare¹⁸.

Un aspetto rilevante che emerge dai diversi approcci e definizioni è la mancanza di una distinzione, tra gli studenti con background migratorio, tra prime e seconde generazioni dove le differenze riscontrabili in termini di risultati scolastici non si limitano solo all'apprendimento della lingua italiana¹⁹. Le differenze tra gli studenti di prima e di seconda generazione (anche in relazione alla loro età di arrivo) comprendono i percorsi, i risultati scolastici e di conseguenza anche il rischio di dispersione, mentre ciò che appare evidente dai dati lo è meno sul piano degli indicatori e dell'attenzione posta nei confronti dei percorsi dei soggetti.

Una delle ragioni sembra essere legata alle ineguaglianze che emergono nel sistema scolastico italiano, dove "assumendo il successo formativo degli alunni con background migratorio come parametro di valutazione dell'efficacia dei percorsi educativi, le profonde disuguaglianze non sono legate solo al fenomeno degli abbandoni scolastici, ma anche a quello della canalizzazione formativa degli studenti migranti nella scelta della scuola superiore"²⁰.

Il background migratorio, quindi, rappresenta un fattore di "peso" sui percorsi scolastici degli studenti anche in chiave discriminatoria. In questa direzione appare utile il richiamo all'*intersectional discrimination theory*, la quale si riferisce all'effetto di subordinazione ed esclusione che vivono gli individui sulla base di una serie di caratteristiche che hanno o alle quali sono associati²¹.

L'approccio intersezionale fornisce un elemento aggiuntivo rispetto agli approcci classici sulle disu-

16 Ibidem, p. 48.

17 MIUR-Cabina di Regia per la Lotta alla Dispersione Scolastica e alla Povertà Educativa (2018), *Una politica nazionale di contrasto del fallimento formativo e della povertà educativa*, MIUR, Roma, gennaio, p. 23.

18 Istat (2017), *I giovani nel mercato del lavoro*, Istat, Roma.

19 Si rimanda per maggiori dettagli al terzo capitolo del presente rapporto inerente la disamina dei risultati nelle prove Invalsi.

20 Malusà G., (2018), *Il fallimento delle prescritte soluzioni: un approccio critico all'insuccesso scolastico dei minori di origine migrante in Italia*, "Encyclopaideia – Journal of Phenomenology and Education", vol. 22 n. 51, pp. 45-63.

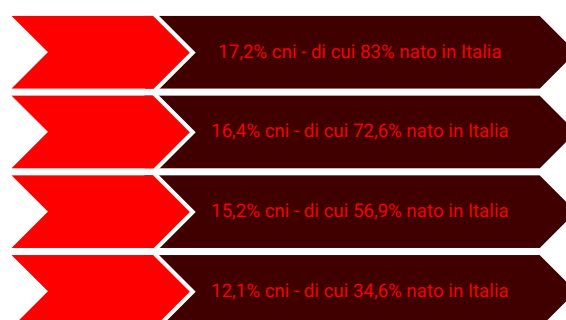
21 Farris S.R., Jong S., (2014), *Discontinuous intersections: second-generation immigrant girls in transition from school to work*, "Ethnic and Racial Studies", 37(9), pp. 1505-1525; McCall L., (2005), *The complexity of intersectionality*, "Signs: Journal of Women in Culture and Society", 30(3), pp. 1771-1800.

guaglianze²², ovvero l'effetto peggiorativo che subentra nel subire forme discriminatorie in relazione a caratteristiche diverse, le quali non si sommano semplicemente, ma determinano piuttosto un **effetto amplificatore** dato dall'intersezione dei diversi aspetti oggetto delle discriminazioni²³).

Le dimensioni della discriminazione intersezionale possono essere sintetizzate in tre forme in stretta relazione fra loro, la dimensione strutturale, istituzionale e discorsiva²⁴. La prima descrive la situazione in cui le discriminazioni sono il risultato dell'intersezione tra sistemi strutturali di subordinazione, come le discriminazioni associate a specifici gruppi target distinti sulla base del genere, della razza o della provenienza etnica, della religione o della classe di appartenenza. La dimensione istituzionale della discriminazioni intersezionali si riferisce a quelle forme di discriminazione che accadono all'interno di una determinata istituzione e che sono in qualche modo connaturate al funzionamento dell'istituzione stessa. Infine, la dimensione discorsiva "descrive la situazione in cui la discriminazione è il risultato dell'intersezione di formazioni discorsive che (ri)producono immagini di inferiorità per determinati soggetti o gruppi"²⁵. In queste definizioni il sistema ed il contesto scolastico trovano un riscontro delle potenziali forme di discriminazione nei confronti degli studenti e delle studentesse cni, anche in relazione a quanto descritto nei paragrafi precedenti.

4. I rischi di dispersione scolastica per gli studenti con cittadinanza non italiana: il caso Milano

Milano rappresenta un caso emblematico per quanto riguarda la presenza e la mobilità degli studenti cni nel sistema scolastico: vede contemporaneamente i nuovi ingressi di minori e la stabilizzazione di cittadini di origine straniera, con un rilevante aumento anche di nuovi cittadini italiani. Circa il 10% della popolazione studentesca cni presente nel sistema scolastico italiano è concentrata nelle scuole della provincia di Milano (85.119 nell'a.s. 2016/17²⁶), rappresentando il 15,1% degli studenti sul totale degli alunni del territorio. La percentuale delle presenze di alunni cni nella provincia scende al salire dell'ordine scolastico passando dal 17,2% nella scuola dell'infanzia al 12,1% nella scuola secondaria di secondo grado.



22 Bourdieu P., Passeron J. (1970), *La reproduction, elements pour une théorie du système d'enseignement*, Les Editions de Minuit, Paris; Coleman J. (1966), *Equality of Educational Opportunities*, US Dept. of Health Education and Welfare, Washington DC.

23 Hancock, A. (2007), *Intersectionality as a normative and empirical paradigm*, "Politics & Gender", 3(2), pp. 248-254.

24 Farris Jong (2014), cit.

25 Ibidem, pp. 7-8.

26 MIUR (2018), cit.

Sul totale degli 85.000 studenti cni il 63,3% è nato in Italia con percentuali, anche in questo caso, che scendono al crescere dell'ordine scolastico, come mostrato dal grafico precedente. Milano, quindi, nell'a.s. 2016/17 è la prima provincia per valore assoluto di alunni con cittadinanza non italiana frequentanti le scuole di ogni ordine e grado e il secondo comune italiano dopo Roma con 38.147 alunni stranieri, corrispondenti al 19,7% della popolazione studentesca della città. Anche i dati che emergono dallo studio condotto dal Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali nel 2016 confermano un'alta incidenza percentuale di studenti cni iscritti a Milano nell'a.s. precedente. Inoltre, il confronto fra le principali città metropolitane evidenzia che insieme a Bologna e Torino, la realtà milanese si distingue per una quota percentuale di ragazzi di seconda generazione nati in Italia superiore alla media nazionale e maggiore del 60%, già nell'a.s. 2015/16.

Un altro dato utile per inquadrare il contesto del territorio milanese è l'incidenza delle scuole con il 30% e oltre di alunni cni che nella provincia raggiunge il 12,6% delle scuole, distante dal 31,6% di scuole presenti in province come Prato, ma comunque al di sopra della media nazionale e di quelle delle macro aree²⁷.

Tabella 1. Scuole per percentuale di presenza di alunni cni e territorio. V.%

	0	da 0 a 15	30 e oltre
Milano	6,3	57,1	12,6
Lombardia	8,2	54,4	10,7
Nord ovest	9,6	57,2	9,7
Nord est	8,7	56	10
Centro	9,8	63	5,8
Sud	33,4	61,5	1
Isole	37,5	58,4	1
Italia	19,4	59,4	5,6

Fonte: elaborazioni ISMU su dati MIUR

Questo insieme di dati fornisce elementi sufficienti alla scelta di Milano come un caso di particolare interesse per lo studio della dispersione scolastica nella popolazione cni. Inoltre, l'opportunità nasce dai dati forniti dall'Osservatorio sulla dispersione scolastica del Comune di Milano che ha attivato un monitoraggio del fenomeno per gli anni scolastici 2015/16, 2016/17 e 2017/18, focalizzando la sua attività sulle scuole secondarie di primo e di secondo grado. A partire da questi dati lo studio si è incentrato sugli studenti cni in obbligo scolastico nelle scuole secondarie di primo grado, come percorso che mette in luce particolari criticità sia di carattere soggettivo che strutturale.

4.1 Studenti con cittadinanza non italiana con ritardi e difficoltà

Nelle scuole secondarie di primo grado del Comune di Milano nell'a.s. 2017/18 i casi di ritardo scolastico sono 3.264 sui 29.402 studenti complessivamente frequentanti (dato a gennaio 2018), circa il 10%. Includendo tra le scuole di primo grado non solo quelle statali ma anche le private paritarie e le non paritarie, i casi salgono a 3.567, di cui circa 600 con più di un anno di ritardo (come evidenziato dal Rapporto dell'Osservatorio sulla dispersione scolastica del Comune di Milano 2018²⁸).

²⁷ Ibidem.

²⁸ Bonini E., Santagati M. (2018), *Prevenire l'abbandono scolastico. Strumenti di analisi e di intervento. Rapporto dell'Osservatorio sulla dispersione scolastica nelle scuole secondarie del Comune di Milano a.s. 2017/18*, Fondazione ISMU, Milano.

Tabella 2. Studenti scuole secondarie di primo grado città di Milano per cittadinanza e genere.
V.a.

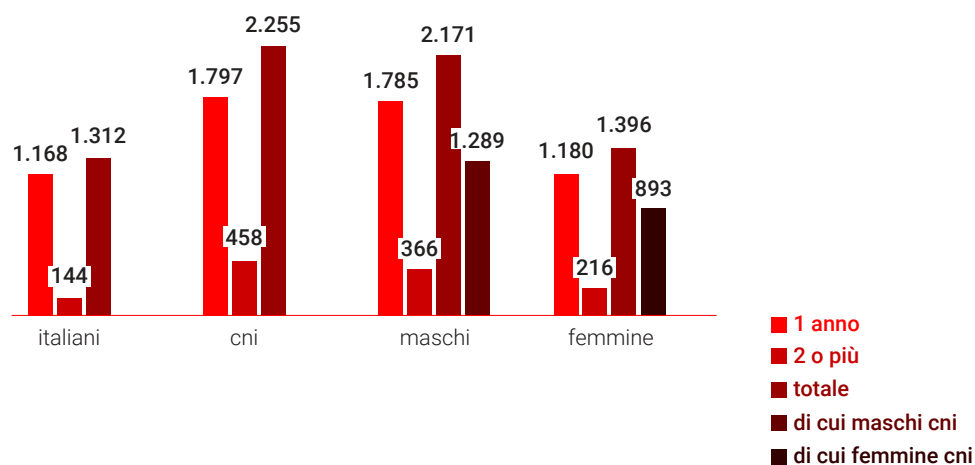
	<i>Italiani</i>	<i>Cni</i>	<i>Totale</i>
<i>Femmine</i>	10.458	3.305	13.763
<i>Maschi</i>	11.214	3.773	14.987
Totale	21.672	7.078	28.750

Fonte: dati ISMU

Il ritardo scolastico, quindi, già nelle scuole secondarie di primo grado si rivela un fenomeno tutt'altro che marginale, in particolare per gli studenti stranieri (2.255 casi sui 7.078 presenti) tra i quali si registrano quasi mille casi in più rispetto agli studenti italiani (1.312 casi). Oltre al background migratorio la distinzione di genere evidenzia il dato maschile (2.171 su 14.987) che risulta essere, ancora una volta, peggiore di quello femminile (1.396). Scendendo maggiormente nel dettaglio gli studenti cni nelle scuole secondarie di primo grado di Milano sono pari al 24,5%, ovvero 7.078 e di questi il 31,5% risulta essere in ritardo scolastico di un anno o più.

Come mostra il grafico 2, tra gli studenti italiani con ritardo, coloro che ne hanno accumulati 2 o più anni sono 144 a fronte dei 458 del gruppo degli studenti cni, di cui 235 non sono stati ammessi alla classe successiva per l'a.s. 2017/18 accumulando così un ulteriore ritardo nel loro percorso. In tutti i gruppi la percentuale più alta di ritardi si concentra nella classe terza, ma già al primo anno della scuola secondaria di primo grado si registrano percentuali che variano dal 20% al 25% nei quattro sottogruppi descritti di studenti o studentesse che hanno 2 anni o più di ritardo nel loro percorso. Analizzando, inoltre, la distinzione di genere nella distribuzione dei casi di ritardo scolastico troviamo conferma della maggiore incidenza sul gruppo dei maschi, ma all'interno dei gruppi il peso relativo alla presenza in ciascuna classe, così come la quantità di coloro che hanno accumulato due anni o più di ritardo è simile. Guardando al gruppo dei maschi e a quello delle femmine con ritardo scolastico l'incidenza di coloro che non hanno cittadinanza italiana è maggiore per le studentesse (64% verso 60%), anche se i numeri assoluti sono a loro vantaggio.

Figura 2. Studenti con ritardo scolastico nelle scuole secondarie di primo grado di Milano per cittadinanza e genere degli studenti. A.s. 2017/18. V.a.



Fonte: elaborazioni ISMU su dati AnaSco (Anagrafe Scolastica del Comune di Milano)

Anche sul fronte degli apprendimenti nelle scuole secondarie di primo grado della Provincia di Milano²⁹ si conferma un dato di maggiore difficoltà a carico degli studenti cni. I dati delle prove Invalsi per l'a.s. 2016/17 mettono in luce con chiarezza come i risultati sia in Italiano che in Matematica degli studenti cni, soprattutto se di prima generazione, sono decisamente peggiori rispetto agli studenti autoctoni. La tabella di seguito mostra le percentuali di studenti presenti nel livello 1³⁰ degli apprendimenti di Italiano e Matematica evidenziando tre diverse situazioni: la percentuale di coloro che hanno ottenuto risultati al livello 1 in una delle due prove o in entrambe le prove.

Il dato più rilevante è rappresentato dalla quantità di studenti che si trovano nel livello 1 in entrambe le prove, in modo particolare per gli studenti di prima generazione. L'età di arrivo in Italia può segnare la differenza soprattutto per coloro che arrivano tra i 6 e i 13 anni e devono recuperare il gap linguistico e quello delle aree disciplinari, con ampia probabilità dai contenuti diversi rispetto alla scuola di provenienza.

Le percentuali si livellano guardando ai gruppi di studenti che ottengono risultati nel livello 1 solo in Italiano o solo in Matematica, dove anche l'età di arrivo non evidenzia particolari differenze ed anche rispetto alla quota di studenti autoctoni con livello 1 in matematica (12,6%), la distanza si riduce notevolmente.

Anche il Paese di provenienza sembra avere un'incidenza particolare sui risultati scolastici, la quota di studenti di livello 1 aumenta per gli studenti provenienti da Paesi non europei. Nel dettaglio gli studenti nati in un Paese membro dell'Unione Europea con bassi apprendimenti sono il 39,8%, di cui il 16,7% si trova nel livello 1 in entrambe le prove, i nati in un Paese europeo ma non UE sono il 52,7%, di cui il 21,1% sia in Italiano che in Matematica e i nati in un Paese extra-europeo sono il 64,2%, di cui 34,1% in entrambe le prove.

Tabella 3. Studenti cni nel livello 1 nelle prove Invalsi di Italiano e Matematica di III secondaria di primo grado di Milano e provincia per Paese di provenienza ed età di arrivo in Italia. A.s. 2016/17. V%

		<i>Liv. 1 Italiano e Matematica</i>	<i>Liv. 1 Italiano</i>	<i>Liv. 1 Matematica</i>
<i>Età di arrivo</i>	<i>I generazione</i>	29,5	14,8	14,3
	<i>6-13 anni</i>	35,9	16,6	13
	<i>0-6 anni</i>	25,1	14,8	14,8
<i>Provenienza</i>	<i>II generazione</i>	14,6	12,3	16,2
	<i>Paese UE</i>	16,7	8,7	14,4
	<i>Paese europeo non UE</i>	21,1	15,3	16,3
	<i>Paese non europeo</i>	34,1	16,2	13,9

Fonte: elaborazioni ISMU su dati Invalsi

Anche gli esiti scolastici degli studenti cni confermano un andamento maggiormente negativo a loro carico, pur evidenziando qualche elemento di miglioramento considerando gli ultimi due anni scolastici, come evidenziato dalla tabella 4.

29 I dati Invalsi fanno riferimento alle scuole presenti nell'area metropolitana della città di Milano, in quanto l'unità campionaria territoriale rilasciata corrisponde alla provincia, non è possibile quindi avere dati a livello di singolo comune.

30 Il livello 1 è il livello più basso nei risultati delle prove standardizzate, per un maggiore dettaglio si veda il cap. 3.

Tabella 4. Studenti non ammessi e non scrutinati per cittadinanza e genere. A.s. 2016/17 e 2017/18. V%

a.s. 2016/17	% di non ammessi		% di non scrutinati	
	Italiani	Stranieri	Italiani	Stranieri
Totale	1,4	6,0	0,3	1,5
Maschi	1,8	7,3	0,3	1,7
Femmine	0,9	4,5	0,3	1,3
a.s. 2017/18	% di non ammessi		% di non scrutinati	
	Italiani	Stranieri	Italiani	Stranieri
Totale	1,7	4,3	0,4	0,5
Maschi	0,9	4,3	0,3	0,6
Femmine	0,8	4,5	0,2	0,4

Fonte: elaborazioni ISMU su dati Anasco

I dati sulle performance scolastiche nelle prove Invalsi insieme a quelli sugli esiti scolastici evidenziano come la condizione degli studenti cni sia connotata da un fattore di potenziale aggravante. Il peso del ritardo scolastico legato agli esiti o le performance di apprendimento descrivono una situazione di sostanziale inefficacia del sistema scolastico nel garantire un'adeguata proposta formativa agli studenti cni. Per quanto non si tratti di una situazione senza via di uscita, come dimostrano i risultati negli apprendimenti degli studenti di seconda generazione in crescita o i dati relativi alle forme di resilienza degli studenti cni, è importante che nell'ambito del sistema scolastico si rifletta sull'efficacia del modello che viene attuato per garantire l'equità di accesso all'istruzione per un gruppo di studenti con uno svantaggio iniziale.

4.2 Problemi di segregazione degli alunni stranieri e di concentrazione del ritardo nelle scuole secondarie di primo grado

Con il termine segregazione si fa riferimento, nello specifico, ad una forma discriminante di isolamento di un gruppo in base alle sue caratteristiche (etniche e di cittadinanza ma anche di status socioeconomico) che si traduce – nel caso ad esempio degli alunni stranieri – in una loro distribuzione non uniforme nelle scuole di un territorio, in una scarsa esposizione al contatto con altri gruppi, in una loro "eccessiva" concentrazione in un medesimo istituto, plesso o classe³¹. Questa non uniformità di distribuzione è problematica in quanto l'insieme delle caratteristiche degli alunni di una determinata classe/scuola può rappresentare un eventuale (ulteriore) svantaggio, ad esempio determinando un ambiente sfavorevole all'apprendimento.

Ovviamente esiste una relazione diretta tra le modalità attraverso le quali si manifesta la segregazione scolastica e le caratteristiche del sistema scolastico. In Italia, in particolare, la segregazione etnico/razziale e quella socioeconomica si manifestano nel primo ciclo di istruzione su base territoriale/residenziale e nel secondo ciclo rispetto al tipo di scuola scelta. Più in dettaglio, nell'ambito della scuola primaria e della secondaria di primo grado – ove il principale vincolo per l'iscrizione a scuola è rappresentato dalla prossimità territoriale (o bacino di residenza) – vi è un

31 Bonini E. (2012), *Scuola e disuguaglianze. Una valutazione delle risorse economiche, sociali e culturali*, FrancoAngeli-AIV, Milano.

chiaro collegamento tra segregazione residenziale e scolastica³². Ciò significa che si dà un effetto segregante sia nelle scuole ove vi sia un'alta presenza di studenti stranieri in termini assoluti (con una uniformità prevalente di studenti stranieri o di origine straniera) sia in quelle ove vi sia un'alta concentrazione relativa (in relazione al numero complessivo di studenti e alla loro distribuzione nelle classi). Non solo, poiché nelle scuole lo spazio fisico è rigidamente strutturato dalla articolazione in classi, esiste un ulteriore effetto segregante riconducibile all'isolamento – interno alla singola istituzione scolastica – di singoli o gruppi (un fattore che viene intercettato dall'*effetto di composizione della scuola* ovvero l'effetto prodotto da alcune caratteristiche di un gruppo di studenti determinato dal loro “stare insieme” all'interno della medesima scuola o classe).

Come già evidenziato e approfondito in altri rapporti³³, i dati sulla presenza di studenti stranieri nelle scuole italiane mostrano che il 20% di scuole dove vi è una presenza significativa di alunni cni (dal 30 ad oltre il 50%) è composto per la metà da scuole dell'infanzia e per quasi il 30% da scuole primarie. Tuttavia, nella scuola dell'infanzia – ma anche in quella primaria – gli effetti della segregazione dovrebbero essere poco rilevanti, dato che si tratta di un ordine di scuola dove le dinamiche segreganti ed escludenti sono strutturalmente meno presenti (data l'età degli studenti e le finalità di questo stesso ordine di scuola).

Quanto alle scuole secondarie, di primo e di secondo grado, ciò che desta preoccupazione (in particolare per le secondarie di secondo grado) è l'alta concentrazione di alunni stranieri in un numero ristretto di scuole determinata soprattutto dalla differenziazione dei percorsi scolastici e dell'offerta formativa nonché dalle barriere di accesso formali e informali di alcune scuole unitamente alla scelta, più o meno vincolata, degli studenti e dei loro genitori³⁴. Tuttavia, la recente ricerca curata da Pacchi e Ranci³⁵ sulle scuole del ciclo dell'obbligo a Milano segnala una spiccata tendenza alla segmentazione dell'utenza scolastica anche in una “città aperta” come la metropoli lombarda.

In ogni caso, è l'istruzione secondaria di secondo grado a presentare i *segni* più evidenti della segregazione in particolare per quanto attiene alla concentrazione degli studenti stranieri nei percorsi di tipo professionalizzante. È un fenomeno che trova sostegno sul piano culturale – sia degli insegnanti che delle famiglie – in una sorta di ordine gerarchico di prestigio e di difficoltà che vede al vertice i licei e, a scendere, gli istituti tecnici e infine professionali (con la leFP regionale su un livello ancora inferiore). Poiché – questo è il punto che ci interessa – prestigio e difficoltà sono associati alla funzione di mobilità sociale (o per contro al mantenimento dello status quo) della scuola, tutti gli attori si muovono intorno all'assunto per cui le scuole “di prestigio” agiranno in termini di selezione sulla base dei livelli di apprendimento, connessi anche alle differenze del background sociale, economico e culturale delle famiglie e queste tenderanno a scegliere sia sulla base delle opportunità offerte dal percorso di studi sia considerando il rischio e il costo relativo per

32 Nel sistema scolastico italiano è prevista la possibilità di scegliere da parte delle famiglie una scuola al di fuori del bacino di utenza, e alcuni studi stanno iniziando a prendere in esame l'effetto di questa scelta (ad esempio: Pacchi C., Ranci C. (2017), *White flight a Milano. La segregazione sociale ed etnica nelle scuole dell'obbligo*, FrancoAngeli, Milano). Le informazioni disponibili sulle iscrizioni confermano, per il momento, che si tratta di una scelta minoritaria per le scuole primarie, evidenziando invece una mobilità più significativa per le scuole secondarie di primo grado.

33 MIUR-ISMU (2016), *La scuola multiculturale nei contesti locali*, Fondazione ISMU, Milano.

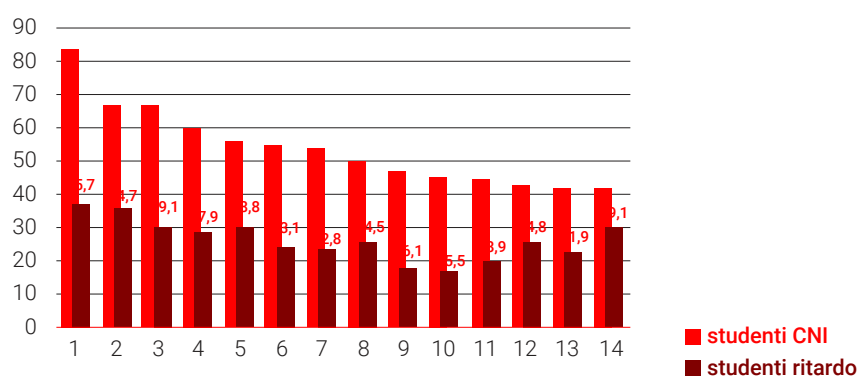
34 Santagati M. (2015), *Una diversa opportunità. Classi multiculturali ed esperienze di successo nella formazione professionale*, Quaderni ISMU, n. 2, Milano.

35 Pacchi C., Ranci C. (2017), Cit. .

affrontarlo³⁶. In questo modo il sistema scolastico non produce effetti di mediazione rispetto alla diversa distribuzione di risorse culturali e materiali degli studenti (e dei loro nuclei di appartenenza) ma al contrario le conferma privando al tempo stesso le fasce deboli – che a loro volta agiscono una rinuncia – di una opportunità formativa e sociale.

Nel territorio cittadino ad esempio le scuole con maggiore incidenza di ritardo scolastico degli alunni tendono a collocarsi nelle aree periferiche della città, sebbene il quadro territoriale del fenomeno appaia, comunque, composito e non lineare. Tuttavia il dato più significativo mette insieme la concentrazione di studenti con ritardo scolastico con la concentrazione di studenti cni. Come evidenziato dal grafico 3, i 14 istituti milanesi che hanno più del 15% di studenti con ritardo hanno contemporaneamente una presenza di studenti cni che supera il 40%. Questo dato mostra una difficoltà evidente da parte di questi istituti scolastici nell'assorbire da un lato l'alta concentrazione di presenza di studenti cni e dall'altro nel mitigare il "peso" del ritardo scolastico che in particolare gli studenti cni accumulano spesso già a partire dal primo inserimento.

Figura 3. Le 14 scuole secondarie di primo grado con oltre il 40% di studenti cni nel Comune di Milano e corrispondenti percentuali di studenti in ritardo. A.s. 2017-18 V%.



Fonte: elaborazioni ISMU su dati Anasco

4.3 Indicatori di ritardo precoce: un'indagine su fragilità e risorse degli studenti stranieri nelle scuole secondarie di primo grado

Già durante il ciclo secondario di primo grado emergono negli studenti italiani e non – e quindi sono in essi leggibili – dei "segnali di attenzione" rispetto al rischio di abbandono in corso e soprattutto nel ciclo successivo. Sulla base di questa convinzione è stata realizzata dall'Osservatorio sulla dispersione scolastica del Comune di Milano un'indagine mirata su un campione di studenti con uno o più anni di ritardo scolastico nelle scuole secondarie di primo grado del territorio. L'indagine si è posta l'obiettivo di raccogliere direttamente informazioni ed opinioni dei ragazzi più a rischio su alcuni temi relativi al loro percorso scolastico, alle loro prospettive future e alle relazioni centrali in questa fase della loro vita. In questa cornice, l'indagine ha avuto una duplice finalità:

- ricostruire le problematiche più rilevanti che gli studenti con almeno un anno di ritardo nella scuola secondaria di primo grado evidenziano e quale sia la loro visione della scuola e di ciò che

36 Bonini E. (2012), *Scuola e disuguaglianze. Una valutazione delle risorse economiche, sociali e culturali*, FrancoAngeli-AIV, Milano.

stanno vivendo, con l'obiettivo di fornire indicazioni su possibili strade di prevenzione del rischio di dispersione;

- anticipare, per quanto possibile, i trend evolutivi della relazione degli studenti con il contesto scolastico, anche attraverso una lettura congiunta con i dati delle scuole secondarie di secondo grado.

Il campione oggetto di indagine ha visto una netta prevalenza di studenti cni rispetto agli autoc-toni (96 su 144) anche se questo non ha condizionato in maniera univoca il *pattern* delle risposte.

Nella grafica qui di seguito sono presentati gli indicatori sui quali l'Osservatorio ha focalizzato la propria attenzione, identificando le aree su cui si concentrano le maggiori difficoltà degli studenti e che la letteratura nazionale ed internazionale identifica come le aree di maggior interesse per indagare cognizioni su di sé, motivazione e benessere scolastico³⁷:

- difficoltà scolastiche di tipo disciplinare;
- difficoltà scolastiche esterne alla scuola;
- difficoltà relazionali a scuola;
- sfiducia nelle figure scolastiche;
- disillusione nei confronti della scuola;
- rischio di abbandono effettivo.

Ognuno di questi indicatori è stato esplorato nell'ambito di un questionario somministrato agli studenti del campione sotto forma di domande chiuse rispetto alle quali veniva richiesto il grado di accordo con le affermazioni proposte nel contesto descritto. È importante sottolineare – anche se non saranno in questa sede analizzati – che gli stessi indicatori sono stati costruiti per un gruppo di studenti delle scuole secondarie di secondo grado del Comune di Milano così da individuare “un asse di continuità della lettura delle maggiori criticità rilevate dagli studenti”³⁸.

Le dimensioni individuate per descrivere gli indicatori rimandano ad aree che indagano i potenziali aspetti di maggiore criticità nel percorso degli studenti, dove il clima scolastico, la motivazione e l'immagine che hanno della scuola svolge un ruolo fondamentale. Queste aree non sono state esplorate rispetto al contesto scolastico in cui il campione di studenti si trovava (complessivamente distribuito in 10 scuole), quanto piuttosto si sono focalizzate sulla percezione individuale degli

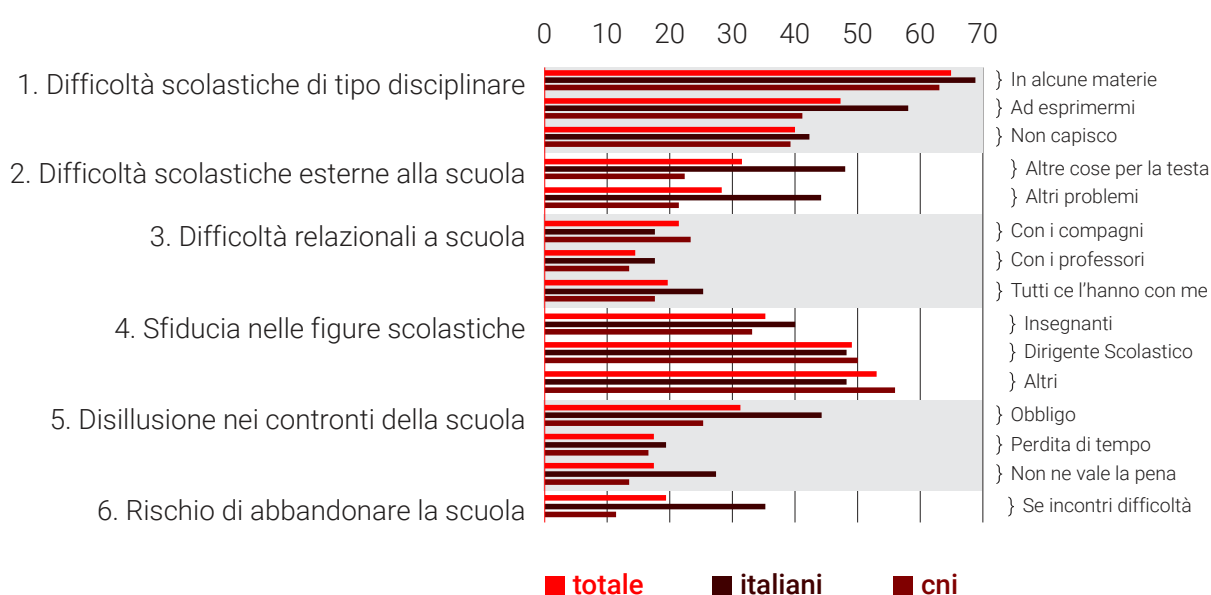
37 Le indagini Invalsi, quelle internazionali OCSE-PISA, TIMMS, PIRLS e altre hanno ampiamente sperimentato l'efficacia di rilevazioni degli aspetti strettamente connessi con il processo di apprendimento ed il successo scolastico. Ad esempio le cognizioni sul sé fanno riferimento a ciò che crediamo di essere e a cosa pensiamo di essere in grado di fare, che ha a che fare con il processo di apprendimento ed il confronto con gli altri (cfr. Schmeck R.M. (ed.) (1988), *Learning strategies and learning styles*, Plenum Press, New York-London; Marsh H.W., Byrne B.M., & Shavelson R.J. (1988), *A multifaceted academic self-concept: Its hierarchical structure and its relation to academic achievement*, "Journal of Educational Psychology", n. 80, pp. 366-380). Anche per quanto riguarda l'area del benessere (o del malessere) scolastico degli studenti il legame con il successo o l'insuccesso scolastico è consolidato sia dalle indagini nazionali ed internazionali già citate sia da una letteratura internazionale, riferimento per molte delle indagini sul tema (cfr. Pintrich P.R., De Groot E.V. (1990), *Motivational and self regulated Learning Components of Classroom Academic Performance*, "Journal of Educational Psychology", vol. 82, n. 1, pp. 33-40; Law Y., Chan C.K.K., Sachs J. (2008), *Beliefs about learning, self-regulated strategies and text comprehension among Chinese children*, "British Journal of Educational Psychology", n. 78, pp. 51-73).

38 Bonini E., Santagati M. (2018), *Prevenire l'abbandono scolastico. Strumenti di analisi e di intervento. Rapporto dell'Osservatorio sulla dispersione scolastica nelle scuole secondarie del Comune di Milano a.s. 2017/18*, Fondazione ISMU, Milano.

studenti rispetto a loro percorso.

Il grafico 4 propone una sintesi dei risultati del questionario rispetto agli indicatori (e dei relativi descrittori) considerati. Il primo dato da sottolineare, ai nostri fini, riguarda l'indicatore relativo alle "difficoltà scolastiche di tipo disciplinare" il quale concentra tra il 40% ed il 69% del consenso di chi ha risposto, con una leggera predominanza delle studentesse italiane sui tre descrittori. Gli studenti cni in particolare dichiarano di fare fatica in alcune materie (63% dei casi) come elemento di maggiore difficoltà. Rispetto alla capacità di esprimersi correttamente ed alla comprensione delle lezioni prevale nuovamente il gruppo degli studenti italiani, con 2 o più anni di ritardo, rispetto agli studenti cni, come ci si sarebbe potuti aspettare in relazione al fattore del gap linguistico. In qualche modo gli studenti con background migratorio del campione non imputano a questo aspetto la principale responsabilità delle loro difficoltà scolastiche.

Figura 4. Indicatori di rischio distinti per cittadinanza. V.%



Fonte: dati ISMU

Il secondo indicatore si concentra sulle "cause esterne alla scuola" le quali, pur riguardando una minoranza degli studenti, vedono ancora una maggiore incidenza dei ragazzi italiani (48%) prevalere tra quelli distratti da "altre cose". Gli studenti cni nel 22% dei casi dichiarano di avere qualcos'altro per la testa e nel 21% di avere problemi esterni che non hanno a che fare con la scuola, in maniera quasi equivalente agli studenti italiani e ai gruppi di maschi e femmine tra i 13 ed i 15 anni presenti nel campione.

Se, proseguendo negli indicatori, le relazioni in ambito scolastico non emergono come un problema, lo è invece la sfiducia nei confronti delle figure scolastiche di riferimento, la quale appare chiaramente visibile già durante il ciclo secondario di primo grado. Il campione in maniera del tutto simile dichiara di non avere problemi nelle relazioni sia con i professori che con i compagni di scuola, dato che per quanto riguarda in particolare gli studenti cni indica un buon livello di integrazione ed una percezione di non discriminazione all'interno della scuola³⁹.

³⁹ Per quanto il questionario non contenesse domande dirette sulla percezione o su episodi di discriminazione, dall'approfondimento dell'area relativa al clima scolastico e alle relazioni con le figure scolastiche non emergono segnali negativi in questo senso.

Nell'area della fiducia emerge chiaramente come vi sia una distinta percezione da parte degli studenti sia italiani che cni rispetto alle diverse figure: per tutti il livello di sfiducia è più basso nei confronti degli insegnanti rispetto al dirigente scolastico o ad altre figure. Sono gli studenti cni ad avere maggiore fiducia negli insegnanti, rispetto ai loro compagni autoctoni, mentre è maggiore la loro sfiducia nelle figure istituzionali.

L'indicatore relativo alla "disillusione nei confronti della scuola", in relazione con il precedente, evidenzia una situazione abbastanza positiva: il suo valore è complessivamente contenuto ma da non trascurare soprattutto negli studenti italiani e, al loro interno, nelle ragazze con 2 o più anni di ritardo scolastico. Anche in questo caso gli studenti cni mostrano un atteggiamento sostanzialmente positivo nei confronti della scuola.

Infine, l'indicatore finale relativo al "rischio di abbandonare la scuola" riguarda, secondo i dati dell'indagine, un gruppo numericamente limitato di studentesse italiane di 14/15 anni frequentanti la terza media, sono pochissimi gli studenti stranieri che hanno pensato di lasciare la scuola a seguito delle difficoltà riscontrate.

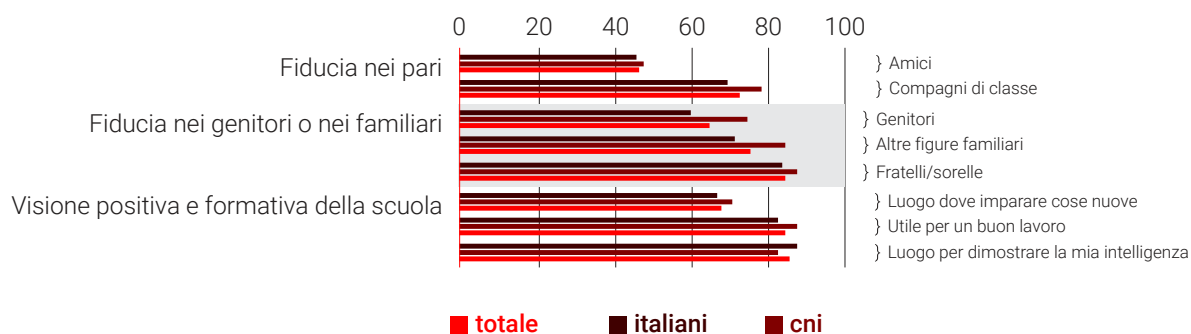
5. Osservazioni conclusive. La fiducia nella scuola, nonostante tutto

In conclusione, quindi, i segnali cui porre maggiore attenzione che emergono dalle risposte degli studenti sembrano essere legati alla sfiducia nei confronti delle figure scolastiche, maturando questa forma di distacco in età precoce. Complessivamente non emergono differenze sostanziali tra il gruppo di studenti autoctoni e cni, se non che questi ultimi sembrano avere una visione in generale più positiva, ciò nonostante le difficoltà riscontrate e l'accumulo di ritardo scolastico. Su tale visione incide una consapevolezza delle possibilità di successo probabilmente non pienamente sviluppata da parte degli studenti cni, a fronte di un desiderio o di un'aspettativa che vede la scuola come un passaggio importante.

La medesima indagine ha rilevato anche indicatori che esprimono una visione positiva della scuola e di alcune relazioni con figure di riferimento, le quali possono rappresentare un elemento su cui fare leva per sostenere percorsi di recupero per gli studenti in difficoltà. Questi indicatori sono riassunti qui di seguito.

Questi indicatori, i cui valori sono proposti nel grafico 5, restituiscono un quadro caratterizzato da un alto e positivo livello di accordo nelle risposte tra gli studenti. Infatti, la scuola è ampiamente considerata un luogo dove imparare cose nuove – con una leggera prevalenza degli studenti stranieri maschi – e le viene riconosciuta un'utilità per la ricerca di un buon lavoro in futuro. Anche la fiducia nei genitori è presente in misura significativa, con una leggera prevalenza degli studenti italiani di 13 anni, mentre è inferiore quella nei confronti di altre figure familiari come fratelli e sorelle. Infine, la fiducia nei pari evidenzia una differenza rilevante tra gli amici ed i compagni di classe, pur tuttavia in entrambi i casi è riconosciuta come tale.

Figura 5. Indicatori positivi su cui fare “leva” distinti per cittadinanza. V%



Pertanto emerge che gli studenti delle scuole secondarie di primo grado coinvolti nell'indagine hanno una visione positiva della scuola e del suo ruolo nella società, anche se è possibile che il persistere delle difficoltà scolastiche (e degli eventuali fallimenti) modifichi questa percezione. Tuttavia, per come emerge, essa è una leva potenziale importante – insieme al gruppo dei pari e ad una alleanza positiva con le figure adulte in cui essi ripongono maggiore fiducia – per costruire percorsi di sostegno ed accompagnamento al successo formativo e di valorizzazione di esperienze e risorse in questo snodo cruciale del curriculum educativo.

Questo affondo sulla dispersione scolastica degli studenti con cittadinanza non italiana nel contesto nazionale e nel caso della città di Milano consente di mettere a fuoco una specificità all'interno di un fenomeno complesso ed articolato. L'ottica con la quale in questo capitolo sono state ripercorse le tappe degli studenti cni nel sistema scolastico e nel rischio di fuoriuscita dallo stesso è quella di cercare di mettere in luce gli snodi più critici di questo percorso e gli spazi che il sistema scolastico può utilizzare per intervenire in maniera puntuale su questo specifico target.

Si è illustrato come gli studenti cni siano decisamente sovra rappresentati nel fenomeno di abbandono ed insuccesso scolastico, in particolare per quanto riguarda gli studenti nati all'estero, rispetto ai quali appare evidente una inefficacia nella mitigazione dei rischi e di capacità di colmare il gap linguistico (e probabilmente formativo) di questa fetta di studenti. Ciò anche alla luce della consapevolezza dei molti ed importanti percorsi che le scuole nell'ambito della propria offerta formativa – ordinaria e/o aggiuntiva – attivano in particolare a sostegno dell'insegnamento della lingua italiana.

Utilizzando gli strumenti di riflessione che gli studi offrono per cercare di evidenziare aspetti esplicativi e potenziali ambiti di intervento a sostegno del successo scolastico degli studenti cni, l'approccio intersezionale fornisce una possibilità di lettura che potrebbe aprire a spunti interessanti. Se le fragilità degli studenti cni rischiano di essere ri-significate in una o più dimensioni di discriminazione intersezionale, l'effetto amplificatore di tali discriminazioni, insieme a quelle di classe, genere e religione, rischiano di vanificare gli sforzi delle singole istituzioni scolastiche – e dei singoli docenti – che pur attivano percorsi di supporto importanti.

In quest'ottica è necessario leggere l'effetto dell'inserimento di studenti cni arrivati in età scolare in classi non corrispondenti all'età anagrafica che produce un ritardo in ingresso ed un effetto di accumulazione. E ancora, l'indirizzare gli studenti cni verso percorsi di formazione professionale – spesso sostenuto anche dalle scuole secondarie di primo grado – in cui prevale spesso il tipo di scuola su un indirizzo specifico di studi che può interessare gli studenti, alimentando l'effetto di segregazione di questo gruppo di studenti con le conseguenze che tale condizione produce. Così

come l'eccessiva concentrazione di studenti cni e di studenti con ritardo in alcune scuole (in questo caso del contesto milanese), alimentano una situazione di svantaggio a cui le singole scuole difficilmente riusciranno a porre un adeguato contrasto.

Ciononostante, spesso gli studenti cni sembrano avere una visione della scuola in generale positiva, anche in misura maggiore rispetto agli autoctoni e ciò anche a fronte delle difficoltà riscontrate e dell'accumulo di ritardo scolastico. A fronte, quindi, di un desiderio o di un'aspettativa che vede la scuola come un passaggio importante per la propria crescita personale e sociale, questi studenti non sembrano trovare una risposta adeguata proprio in essa. Vi sono però elementi che il sistema scolastico potrebbe utilizzare per fare leva per il recupero ed il sostegno in particolare di studenti cni (ma non solo), almeno fino a quando la scuola rimane per loro un luogo dove imparare cose nuove e a cui viene riconosciuta un'utilità per la ricerca di un buon lavoro in futuro.

- CAPITOLO 5 -

La sfida della formazione post-obbligatoria. Il caso degli Stati Uniti

*di Michael T. Nettles**

1. Una prospettiva internazionale

La questione dello sviluppo del capitale umano della popolazione autoctona e immigrata, come strumento fondamentale di una politica finalizzata all'incremento della competitività e alla crescita, è oggetto delle politiche di immigrazione ma anche di sviluppo economico e sociale sia dei Paesi europei sia degli Stati Uniti. La strategia "Europa 2020" che si avvia alla conclusione del decennio, in continuità con la strategia di Lisbona si era posta l'obiettivo di affrontare le sfide per una economia basata sulla conoscenza, per promuovere il miglioramento dei sistemi di istruzione e di formazione degli Stati membri con la finalità di fornire a tutti i cittadini gli strumenti necessari per la piena realizzazione delle proprie potenzialità e di favorire la partecipazione di tutti all'apprendimento permanente, in vista della occupabilità e dello sviluppo economico.

Il tema del raggiungimento e mantenimento di una posizione di preminenza nel contesto globale per il settore dell'istruzione superiore e della forza lavoro qualificata, al fine di avere successo nei mercati del lavoro contemporanei, si colloca al centro anche degli attuali obiettivi in materia di istruzione e di politiche del lavoro degli Stati Uniti.

In un tale quadro risulta di interesse guardare agli Stati Uniti per ragionare di disuguaglianze etniche in istruzione e per riflettere sulle politiche educative e pubbliche che possono aiutare la nazione a migliorare l'esperienza educativa di tutti gli studenti e a colmare il gap educativo sia nell'accesso scolastico sia nelle performance educative degli studenti provenienti da gruppi minoritari e/o svantaggiati.

Gli immigrati, i migranti e i rifugiati, spesso accomunati sotto il nome di migranti internazionali, costituiscono una parte sostanziale della popolazione degli Stati Uniti e delle nazioni in tutto il mondo¹, che ottiene un crescente interesse pubblico e investimento di politica pubblica. Nel 2015 il numero di migranti internazionali nel mondo è stato stimato in circa 244 milioni, un aumento del 41% rispetto al 2007².

* *Michael T. Nettles*, vice presidente senior del Centro di valutazione e ricerca politica dell'ETS (PERC), Princeton, NJ, USA. Esperto a livello internazionale in valutazione scolastica, rendimento scolastico e successo formativo.

1 United Nations General Assembly (2016), *Resolution adopted by the General Assembly on 19 September 2016*, Retrieved from http://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/A_RES_71_1_E.pdf, citato in Nettles M.T. (2017), *Challenges and opportunities in achieving the national postsecondary degree attainment goals*, Research Report No. RR-17-38, NJ: Educational Testing Service, Princeton. doi.

2 United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division (2015), *Trends in International Migrant Stock: The 2015 Revision* (United Nations database, POP/DB/MIG/Stock/Rev.2015). Retrieved from

Circa i due terzi dei migranti internazionali vivono in venti Paesi e gli Stati Uniti, con 47 milioni di migranti, costituiscono la nazione di destinazione leader³.

L'accesso all'istruzione e alla formazione di qualità dei migranti internazionali costituisce un aspetto chiave per le organizzazioni che danno sostegno ai migranti e si colloca tra le richieste primarie delle Nazioni Unite. Il 19 settembre 2016, l'Assemblea Generale delle Nazioni Unite ha adottato una risoluzione nota come *The New York Declaration for Refugees and Migrants* al fine di incoraggiare le nazioni a rispondere ai bisogni derivanti dal crescente movimento di migranti e rifugiati⁴.

Come si evidenzia nel capitolo che segue, gli Stati Uniti si trovano di fronte alla sfida di raggiungere per il 2020 l'obiettivo della soglia del 60% della popolazione nazionale, di fascia di età compresa tra i 25 e i 34 anni, nel conseguimento di diplomi post-secondari, in una società caratterizzata da una crescente diversità etnica, razziale e socio-economica.

In un quadro problematico di storica disparità nelle opportunità di istruzione dei diversi gruppi etnico-razziali, che caratterizza gli Stati Uniti, si pone la questione delle **pari opportunità tra i vari gruppi etnici** e dei traguardi raggiunti (e ancora da raggiungere). Infatti, nei percorsi di istruzione post-secondaria, e in particolare nel conseguimento di diplomi universitari quadriennali, i cittadini afroamericani, nativi americani e ispanici sono fortemente sotto-rappresentati rispetto ai cittadini asiatici o bianchi⁵ e in base alle previsioni dell'U.S. Census Bureau⁶ si stima che nel 2020 la quota di asiatico-americani che consegnerà un diploma universitario raggiungerà approssimativamente il 69%, una quota che si attesta intorno al 54% di bianchi, ma che scende al 31% di afro-americani, al 26% di ispanici e al 22% di nativi americani.

Alla luce di tali stime risulta improbabile che gli afro-americani, i nativi americani e gli ispanici raggiungano la meta prefissata del 60% nel conseguimento dei diplomi post-secondari entro il 2060. Si pone quindi l'esigenza di riflettere sulle politiche pubbliche ed educative che possono rispondere alle sfide poste per l'intera popolazione, ma anche far fronte alle esigenze specifiche dei gruppi minoritari svantaggiati, esaminando gli aspetti di discriminazione etnico-razziale nei percorsi di istruzione post-secondaria e di formazione di qualità.

Studiare come gli Stati Uniti affrontano la sfida della formazione post-obbligatoria per tutti consente di guardare al futuro delle nuove generazioni con background migratorio nei paesi di accoglienza, agli ostacoli che sarà necessario affrontare e ai risultati cui sarà opportuno mirare.

http://www.un.org/en/development/desa/population/migration/data/estimates2/docs/MigrationStockDocumentation_2015.pdf, citato in Nettles M.T., Millet C.M., Rochkind J. (2016), *10 Critical Educational Issues ETS's Policy Evaluation and Research Center (PERC)*, NJ: Educational Testing Service, Princeton.

3 Nettles M.T., Millet C.M., Rochkind J. (2016), *10 Critical Educational Issues ETS's Policy Evaluation and Research Center (PERC)*, NJ: Educational Testing Service, Princeton.

4 United Nations General Assembly (2016), *Resolution adopted by the General Assembly on 19 September 2016*, Retrieved from http://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/A_RES_71_1_E.pdf, citato in Nettles M.T., Millet C.M., Rochkind J. (2016), *10 Critical Educational Issues ETS's Policy Evaluation and Research Center (PERC)*, NJ: Educational Testing Service, Princeton.

5 Per il pubblico italiano si deve tener presente che i dati riportati nel presente capitolo sono elaborati secondo la suddivisione fornita dalle categorie istituzionali proprie dell'attività di censimento della popolazione negli Stati Uniti del U.S. Census Data for Social, Economic and Health Research.

6 U.S. Census Bureau, *2020 Population da National Population Projections 2014*. Downloadable Files, Table 1. Consultato il 24/06/2015, alla pagina <https://www.census.gov/population/projections/data/national/2014/downloadablefiles.html>.

2. Il bisogno di uguaglianza nel conseguimento dei diplomi universitari

Poiché negli Stati Uniti la fascia di popolazione tra i 25 e i 34 anni che ha conseguito un diploma universitario si attesta al 42%, la popolazione di giovani adulti statunitensi accusa un ritardo rispetto a molte nazioni nel conseguimento di diplomi post-secondari. Tra i Paesi che appartengono all'OECD, in Corea più del 70% della popolazione di giovani adulti ha conseguito un diploma universitario. In Canada e in Giappone la quota di giovani adulti che ha conseguito un diploma universitario raggiunge il 60%. La Norvegia, la Russia, il Regno Unito e molte altre nazioni hanno superato il 50% di conseguimenti di diplomi post-secondari nella fascia tra i 25 e i 34 anni di età (OCSE, 2017). Nel 2009, gli Stati Uniti si sono prefissati lo **scopo di raggiungere il 60% della popolazione nazionale** nella medesima fascia di età **che consegua un diploma universitario biennale o quadriennale** entro il 2020⁷. Nonostante la spinta verso questo obiettivo sia generata dalla competizione con le altre nazioni per una posizione di preminenza globale a livello di capitale umano, il suo raggiungimento entro i tempi stabiliti costituisce una sfida per gli Stati Uniti, in particolar modo a fronte di una popolazione caratterizzata da una sempre più ampia diversità etnica e socio-economica.

Nonostante la storia di sperequazione nelle opportunità di istruzione registrata tra i vari gruppi etnico-razziali e il divario esistente fra i vari gruppi etnici nel conseguimento dei diplomi universitari, gli Stati Uniti hanno stabilito il traguardo del 60% per la popolazione nel suo insieme, senza considerare le differenze fra i gruppi e lo sforzo richiesto a ogni gruppo per conseguire la meta prefissata. Gli obiettivi specifici sono: (1) l'ottenimento da parte degli Stati Uniti di una posizione di preminenza nella istruzione superiore globale e (2) l'assicurarsi che i cittadini statunitensi siano adeguatamente preparati a livello intellettuale e professionale per il mercato del lavoro contemporaneo, cosa che richiede lavoratori più istruiti e specializzati rispetto al passato⁸, anche se un obiettivo più "equo" consisterebbe nelle pari opportunità nel conseguimento dei diplomi tra i vari gruppi etnici. Mentre per raggiungere lo scopo stabilito è necessario che l'intera popolazione statunitense di giovani adulti ottenga quasi il 50% in più di diplomi, occorre che una proporzione molto più ampia (prossima a tre quarti) di afroamericani, ispanici e nativi americani ottenga diplomi universitari per raggiungere la meta prefissata.

3. Il quadro attuale rispetto ai diversi gruppi etnici

Rispetto ai cittadini asiatici o bianchi, i cittadini afroamericani, nativi americani e ispanici sono fortemente sottorappresentati nei livelli dei vari indicatori relativi alla partecipazione all'istruzione superiore, comprendenti l'iscrizione, il completamento dei corsi di laurea, il tempo richiesto per tale completamento.

Le differenze tra i cinque maggiori gruppi etnici nel conseguimento del diploma universitario quadriennale o di specializzazione sono sostanziali, in quanto la percentuale di cittadini bianchi è quasi il doppio di quello dei cittadini neri e quasi il triplo di quello degli ispanici e di quello dei nativi

7 United States Department of Education (2012), *New State-by-State College Attainment Numbers Show Progress toward 2020 Goal*, comunicato stampa, luglio.

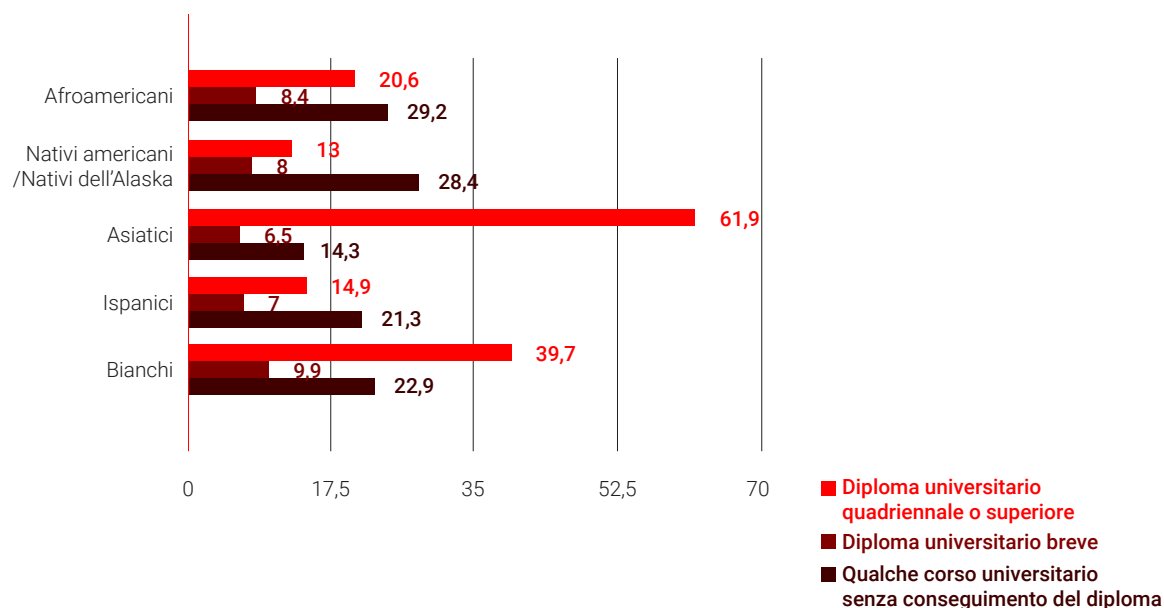
8 Carnevale A.P., Smith N., Strohl J. (2010), *Help wanted: Projections of jobs and education requirements through 2018*. Tratto da Georgetown University, Center on Education and the Workforce, <https://cew.georgetown.edu/cew-reports/help-wanted/>.

americani. Nel 2013, circa il 62% di adulti asiatici nella fascia di età compresa tra i 25 e i 34 anni aveva ottenuto almeno un diploma quadriennale rispetto al 39% di adulti bianchi, al 20% di adulti neri, al 15% di adulti ispanici e al 13% di nativi americani adulti (Fig. 1).

Il divario nel conseguimento di diplomi brevi (due anni) tra i vari gruppi etnici era di molto inferiore al divario registrato a livello di diploma quadriennale. Una quota che oscilla tra il 7% (adulti ispanici) e il 10% (adulti bianchi) di ogni gruppo etnico aveva conseguito diplomi universitari brevi. Analogamente, il divario percentuale nei gruppi etnici tra coloro che hanno frequentato l'università senza conseguire un diploma di laurea va dal 14% (adulti asiatico-americani) al 29% (adulti neri). La percentuale di ciascun gruppo tra i 25 e i 34 anni di età ad aver conseguito una laurea era del 13% tra i nativi americani adulti, del 14% tra gli adulti ispanici, del 20% tra gli adulti neri, del 29% tra gli adulti bianchi e del 62% tra gli adulti asiatico-americani (Fig.1).

Gli adulti asiatico-americani si distinguono in quanto rappresentano il solo grande gruppo ad aver raggiunto e superato il traguardo nazionale. Circa il 62% di adulti asiatico-americani ha conseguito un diploma universitario quadriennale, il 7% ha conseguito diplomi universitari brevi e il 1% ha completato qualche corso universitario senza conseguire un diploma

Figura 1. Percentuale relativa al conseguimento della laurea per la fascia tra i 25 e i 34 anni di età in rapporto al gruppo etnico-razziale⁹



Fonte: <https://sda.usa.ipums.org>

⁹ Secondo il database ufficiale relativo al censimento della popolazione USA (U.S. Census Data for Social, Economic and Health Research), la suddivisione in gruppi è da intendersi come segue:

- le cifre della popolazione afroamericana indicano la popolazione afroamericana non ispanica di età tra i 25 e i 34 anni;
- le cifre della popolazione dei nativi americani e dei nativi dell'Alaska indicano la popolazione di nativi americani e nativi dell'Alaska non ispanici di età tra i 25 e i 34 anni;
- le cifre della popolazione asiatica includono la popolazione cinese non ispanica, giapponese, di altri paesi asiatici o di abitanti delle isole del Pacifico, di età tra i 25 e i 34 anni;
- le cifre della popolazione ispanica includono la popolazione bianca, afroamericana, indiana d'America, nativa dell'Alaska, cinese, giapponese e di altri paesi asiatici o di abitanti delle isole del Pacifico, di altre etnie non altrimenti classificate di età tra i 25 e i 34 anni che si è identificata come ispanica; secondo OMB (Office of Management and Budget) si definisce "Ispanico o Latino" un cittadino proveniente da Cuba, Messico, Portorico o comunque dal Sud e Centro America, o di origine ispanica indipendentemente dalla razza;
- le cifre della popolazione bianca includono la popolazione non ispanica bianca di età tra i 25 e i 34 anni.

4. Previsioni relative all'eguaglianza etnica nel traguardo dei diplomi post-secondari

La previsione del conseguimento dei diplomi universitari va inquadrata nell'aspettativa di crescita della popolazione nel 2020¹⁰. Nel 2014, la fascia di popolazione adulta di età tra i 25 e i 34 anni era pari a circa 43 milioni, e si prevede che cresca fino a circa 47 milioni entro il 2020. Nel 2014 circa il 42% della popolazione degli Stati Uniti, compresa nella fascia di età tra i 25 e i 34 anni, aveva almeno un diploma universitario biennale o quadriennale nel 2014, una percentuale di gran lunga al di sotto del traguardo nazionale del 60% stabilito per il 2020 (Tab. 1).

Tabella 1. Popolazione USA attuale e di conseguimento di diplomi universitari (DU). Età 25-34 anni. 2014

Gruppo ¹¹	Popolazione	Popolaz. con DU biennale o quadriennale	Popolaz. con DU biennale o quadriennale (%)
Popolazione USA	43.279.253	18.303.530	42,3
Afroamericani	5.665.337	1.641.948	29,0
Nativi americani/ dell'Alaska	285.226	59.806	21,0
Asiatici	2.875.013	1.967.630	68,4
Ispanici	8.448.047	1.850.721	21,9
Bianchi	24.638.335	12.217.260	49,6

Fonti: U.S. Census Bureau. 2020 Population da National Population Projections 2014: Downloadable Files, Table 1. Consultato il 24/06/2015, alla pagina https://www.census.gov/population/projections/data/national/2014/downloadable_files.html; American Community Survey, 2014 ACS, IPUMS Online Tabulator: <https://usa.ipums.org/usa/>.

Tuttavia un segnale di progresso è dato dal fatto che a partire dal 2006 i **tassi di conseguimento di diplomi universitari siano saliti costantemente in tutti i gruppi etnici**. Nondimeno, sulla base della previsione di un rapporto di 2,2 contro 1 in diplomi universitari rilasciati annualmente in relazione alla crescita annuale della popolazione, si prevede che la percentuale della popolazione che otterrà un diploma universitario biennale o quadriennale cresca dal 42% nel 2014 a circa il 46,2% nell'anno prefissato del 2020, tasso che è ancora molto al di sotto del traguardo stabilito per l'anno 2020 (Tab. 2).

10 La metodologia utilizzata per prevedere il conseguimento dei diplomi universitari presentato in questo capitolo si può trovare in Nettles M.T. (2017), *Challenges and opportunities in achieving the national postsecondary degree attainment goals*, Research Report No. RR-17-38, NJ: Educational Testing Service, Princeton.

11 Per la suddivisione in gruppi si veda la nota n. 9 relativa alla figura 1 del presente capitolo.

Tabella 2. Proiezioni della popolazione e del progresso nel raggiungere i traguardi del conseguimento di diplomi universitari (DU) a livello nazionale nel 2020. Età 25-34 anni. Dati 2006-2014

Gruppo	Rapporto stima annua media cambiamento nei tot. DU con media annua tasso di cambiamento pop. 2014-2020	Proiez. tasso annuo crescita tot. DU 2014-2020 (%)	Proiez. media annua cambiamento tasso di conseguimento DU biennale e quadriennale 2014-2020 (%)	Proiez. media annuale del tasso di cambiamento nella pop. 2014-2020 (%)	Proiez. crescita annuale pop. con DU biennale o quadriennale, 2014-2020	Proiez. crescita annuale della popolazione tra il 2014 e il 2020	Proiez. tra-guardo del 60 % nel 2020 in base all'attuale tasso di crescita annua dal 2014 (%)	Proiezioni pop. USA con DU biennale o quadriennale 2020 (%)	Proiezioni pop. USA con DU biennale o quadriennale 2020	Proiezioni pop. USA nel 2020
Popolazione USA	2,2:1	3,0	0,65	1,4	556.973	601.781	76,9	46,2	21.645.369	46.889.936
Afro-americani	1,6:1	4,5	0,41	2,8	73.095	158.778	52,4	31,4	2.080.521	6.618.002
Nativi americani/ dell'Alaska	1,2:1	6,7	0,19	5,5	4.026	15.789	36,8	22,1	83.962	379.957
Asiatici	1,0:1	2,6	0,06	2,5	51.660	72.552	114,7	68,8	2.277.592	3.310.325
Ispanici	2,2:1	6,4	0,64	2,9	118.086	248.533	42,9	25,7	2.559.237	9.939.246
Bianchi	4,6:1	2,0	0,76	0,4	246.801	108.169	90,3	54,2	13.698.069	25.287.348

Fonti: U.S. Census Bureau. 2020 Population da National Population Projections 2014: Downloadable Files, Table 1. Consultato il 24/06/2015, alla pagina <https://www.census.gov/population/projections/data/national/2014/downloadablefiles.html> American Community Survey, 2014 ACS, IPUMS Online Tabulator: <https://usa.ipums.org/usa/>.

I dati presentati nella Tabella 2 indicano che nel 2020 la previsione di conseguimento sarà approssimativamente pari al 69% per gli adulti asiatico-americani, al 54% per gli adulti bianchi, al 31% per gli adulti afroamericani, approssimativamente al 26% per gli adulti ispanici e al 22% per gli adulti nativi americani o nativi dell'Alaska. Collocandosi a un livello appena superiore al 68 % nel conseguimento di diplomi universitari nel 2014, i circa 2,8 milioni di asiatico-americani della fascia demografica tra i 25 e i 34 anni hanno già superato il traguardo del 60% (Tab. 1). Il rapporto di crescita tra il totale di diplomi universitari e la crescita della popolazione per questa fascia è 1,04 a 1, il che indica che essi si stanno avvicinando al tetto di crescita del conseguimento di diplomi universitari, ma si prevede anche che rimangano al di sopra del traguardo del 60% per tutti gli anni considerati (Tab. 2).

Oltre agli adulti asiatico-americani, con il 54% di diplomi universitari ottenuti previsti nel 2020, ci si aspetta che i bianchi adulti complessivamente siano il solo altro gruppo etnico-razziale a raggiungere il traguardo del 60% in prossimità dell'anno prefissato (Tab. 2). Considerati gli attuali tassi di crescita della popolazione e i tassi di crescita del conseguimento di diplomi universitari, non si prevede che il gruppo demografico bianco raggiunga il traguardo nazionale per la fascia tra i 25 e i 34 anni prima del 2027 (Tab. 4). Le popolazioni afroamericane, native d'America e ispaniche sono molto indietro rispetto alle popolazioni asiatico-americane e bianche rispetto al traguardo nazionale di conseguimento di diplomi universitari nella fascia tra i 25 e i 34 anni di età. Prendendo in considerazione i dati presentati nella Tabella 3, a partire dai dati del 2014 la nazione complessivamente, per raggiungere la meta prefissata, ha bisogno di un 54% di aumento nel numero di diplomi universitari conseguiti entro il 2020. Questo implicherebbe un 24% di crescita per i bianchi adulti, un 142% di crescita per gli adulti afroamericani, un 222% di crescita per gli adulti ispanici e un 281% di aumento per gli adulti nativi americani.

Tabella 3. Sforzo richiesto per raggiungere il traguardo di conseguimento dei diplomi universitari (DU). Età 25-34 anni. Dati 2006-2014

Gruppo ¹³	Proiez. DU richiesti nella pop. USA per raggiungere il 60 % nel 2020	DU biennali o quadriennali aggiuntivi oltre le stime dei numeri richiesti per raggiungere il conseguimento del 60 % nel 2020	Stime di DU biennali o quadriennali aggiuntivi necessari oltre il n. nel 2014 per raggiungere il 60 % nel 2020	Percentuale crescita richiesta di DU biennali o quadriennali dal 2014 per raggiungere il 60 % nel 2020 (%)	Media annuale del cambiamento nel tasso di conseguimento di DU per il 60%. 2014-2020 (%)	Stima di perc. aggiuntiva nella crescita del conseg. di DU necessaria per il 60% oltre il 2020 (%)
Popolazione USA	28.133.962	6.488.593	9.830.432	53,7	3,0	30,0
<i>Afroamericani</i>	3.970.801	1.890.280	2.328.853	141,8	5,2	90,9
<i>Nativi americani/dell'Alaska</i>	227.974	144.012	168.168	281,2	6,5	171,5
<i>Asiatici</i>	1.986.195	*	*	*	*	*
<i>Ispanici</i>	5.963.548	3.404.310	4.112.827	222,2	6,3	133,0
<i>Bianchi</i>	15.172.409	1.474.340	2.955.149	24,2	1,7	10,8

Fonti: U.S. Census Bureau. 2020 Population da National Population Projections 2014: Downloadable Files, Table 1. Consultato il 24/06/2015, alla pagina <https://www.census.gov/population/projections/data/national/2014/downloadablefiles.html>; American Community Survey, 2014 ACS, IPUMS Online Tabulator: <https://usa.ipums.org/usa/>.

* Il gruppo ha o avrà raggiunto il 60 % entro il 2020, calcolo non applicabile.

13 Per la suddivisione in gruppi si veda la nota n. 9.

All'attuale ritmo di crescita della popolazione e tasso di aumento di conseguimenti di diplomi tra i 25 e i 34 anni di età, il 2041 è l'anno per cui si prevede che la nazione raggiunga il traguardo complessivo nazionale di conseguimento di diplomi universitari (Tab. 4). Dato l'aumento nei tassi di conseguimento di diplomi universitari registrati dal 2006 al 2014, non ci si aspetta che gli adulti neri, ispanici e nativi americani nel loro insieme raggiungano il traguardo del 60% di conseguimenti di diplomi entro il 2020 e, inoltre, non ci si aspetta che raggiungano questo traguardo entro il limite temporale del 2060 considerato nelle presenti analisi (l'U.S. Census Bureau, l'ufficio americano del censimento, fornisce stime di crescita della popolazione fino al 2060). Con l'eccezione della popolazione asiatico-americana, il gruppo demografico degli americani bianchi è il solo gruppo nel suo insieme che si stima possa raggiungere il traguardo prima del 2060 (Tab. 4).

Tabella 4. Proiezioni per anno per il conseguimento del 60% di diplomi universitari biennali o quadriennali per gruppo etnico di età tra i 25 e i 34 anni (tassi osservati dal 2006 al 2014). V. %

	Popolazione USA	Afro-americani	Nativi americani/ dell'Alaska	Asiatici	Ispanici	Bianchi
2014	42,3	29,0	21,0	58,4	21,9	49,6
2015	42,9	29,4	21,2		22,5	50,4
2016	43,6	29,8	21,3		23,2	51,1
2017	44,2	30,2	21,5		23,8	51,9
2018	44,9	30,6	21,7		24,5	52,6
2019	45,5	31,0	21,9		25,1	53,4
2020	46,2	31,4	22,1		25,7	54,2
2021	46,8	31,8	22,3		26,4	54,9
2022	47,5	32,3	22,5		27,0	55,7
2023	48,1	32,7	22,7		27,7	56,5
2024	48,7	33,1	22,9		28,3	57,2
2025	49,4	33,5	23,0		29,0	58,0
2026	50,0	33,9	23,2		29,6	58,8
2027	50,7	34,3	23,4		30,2	59,5
2028	51,3	34,7	23,6		30,9	
2029	52,0	35,1	23,8		31,5	
2030	52,6	35,5	24,0		32,2	
2031	53,3	35,9	24,2		32,8	
2032	53,9	36,3	24,4		33,4	
2033	54,5	36,8	24,5		34,1	
2034	55,2	37,2	24,7		34,7	
2035	55,8	37,6	24,9		35,4	
2036	56,5	38,0	25,1		36,0	
2037	57,1	38,4	25,3		36,6	
2038	57,8	38,8	25,5		37,3	
2039	58,4	39,2	25,7		37,9	
2040	59,1	39,6	25,9		38,6	
2041	59,7	40,0	26,1		39,2	

Tabella 4. segue

	Popolazione USA	Afro- americani	Nativi americani/ dell'Alaska	Asiatici	Ispanici	Bianchi
2042		40,4	26,2		39,8	
2043		40,8	26,4		40,5	
2044		41,3	26,6		41,1	
2045		41,7	26,8		41,8	
2046		42,1	27,0		42,4	
2047		42,5	27,2		43,0	
2048		42,9	27,4		43,7	
2049		43,3	27,6		44,3	
2050		43,7	27,7		45,0	
2051		44,1	27,9		45,6	
2052		44,5	28,1		46,2	
2053		44,9	28,3		46,9	
2054		45,3	28,5		47,5	
2055		45,8	28,7		48,2	
2056		46,2	28,9		48,8	
2057		46,6	29,1		49,4	
2058		47,0	29,3		50,1	
2059		47,4	29,4		50,7	
2060		47,8	29,6		51,4	

Fonti: U.S. Census Bureau. 2020 Population da National Population Projections 2014: Downloadable Files, Table 1. Consultato il 24/06/2015, alla pagina <https://www.census.gov/population/projections/data/national/2014/downloadablefiles.html>. American Community Survey, 2014 ACS, IPUMS Online Tabulator: <https://usa.ipums.org/usa/>

Quando si esamina il rapporto tra le stime del tasso di crescita della popolazione e le stime di crescita del conseguimento di diplomi universitari per gruppo etnico, ci si attende che ogni gruppo, con l'eccezione degli adulti asiatico-americani (1,0 a 1) abbia un tasso di conseguimento di diplomi universitari che superi la crescita della sua popolazione. Il grado con cui il primo supera la seconda varia considerevolmente tra i sottogruppi demografici (Tab. 2). Il rapporto tra il conseguimento di diplomi universitari e la crescita della popolazione tra i 25 e i 34 anni di età è pari al 2,2 a 1 per la popolazione statunitense, al 4,6 a 1 per la popolazione bianca, al 1,6 a 1 per la popolazione afroamericana, al 2,2 a 1 per la popolazione ispanica, e al 1,2 a 1 per la popolazione nativa americana.

Pertanto, nell'ambito del traguardo prefissato per il conseguimento di diplomi universitari, da un lato le tendenze sono promettenti perché ci si aspetta che l'aumento del conseguimento per 9 su 10 gruppi etnico-razziali superi i tassi di crescita demografica. Dall'altro lato, per ogni gruppo, con l'eccezione degli adulti asiatico-americani, l'aumento è troppo contenuto per consentire il raggiungimento di un progresso sostanziale verso i traguardi prefissati a livello nazionale per il conseguimento, entro il 2020, di diplomi universitari nella fascia di età tra i 25 e i 34 anni. In base a questi tassi di crescita di conseguimento di diplomi universitari, ci si attende che gli adulti afroamericani si associno agli adulti ispanici, nativi americani e bianchi nel mancato raggiungimento del traguardo del 60% prefissato per il 2020 nel conseguimento di diplomi universitari a livello nazionale. Per raggiungere i traguardi nazionali entro il 2020 occorrerebbe che gli adulti afroamericani incrementassero il tasso di diplomi conseguiti annualmente del 5,2%, gli adulti ispanici del 6,3%, gli adulti nativi americani del 6,5% e gli adulti bianchi del 1,7% (Tab.4).

5. Osservazioni conclusive. La necessità di indirizzare gli interventi a specifici gruppi di popolazione

Una completa e approfondita analisi dei traguardi, del progresso a livello nazionale, delle stime fino al 2060 e delle raccomandazioni per accelerare il passo sono state presentate in un rapporto recente di Nettles¹⁴. Gli **adulti asiatico-americani hanno già raggiunto i traguardi nazionali** nel conseguimento di diplomi universitari, mentre gli altri gruppi demografici maggiori non hanno raggiunto i traguardi e si situano su una varietà di traiettorie. Tra questi gruppi demografici che si collocano su percorsi più lenti rispetto agli adulti asiatico-americani, ci si attende che i bianchi adulti raggiungano l'obiettivo entro il 2027, mentre gli adulti afroamericani, nativi americani, nativi dell'Alaska e ispanici dovranno percorrere una strada in salita ancora ben più ripida ed è improbabile che raggiungano la meta prefissata entro il 2060, ultimo anno per cui l'U.S. Census Bureau al momento ha fornito una stima della crescita della popolazione.

Per gli adulti afroamericani, nativi americani e ispanici riuscire a raggiungere il traguardo del conseguimento di diplomi post-secondari nazionale e colmare i divari con gli adulti asiatico-americani e bianchi richiederà non soltanto di fronteggiare i bisogni e le sfide che si riferiscono all'intera popolazione, ma anche di far fronte alle necessità straordinarie e specifiche di ciascun gruppo e di confrontarsi con gli aspetti di discriminazione etnico-razziale che influenzano il conseguimento di diplomi post-secondari.

14 Nettles M.T. (2017), *Challenges and opportunities in achieving the national postsecondary degree attainment goals* (Research Report No. RR-17-38), NJ: Educational Testing Service, Princeton.



Fondazione ISMU è un ente scientifico indipendente che promuove studi, ricerche, formazione e progetti sulla società multietnica e multiculturale, con particolare riguardo al fenomeno delle migrazioni internazionali. ISMU collabora con istituzioni, amministrazioni, terzo settore, istituti scolastici, aziende, agenzie internazionali e centri di ricerca scientifica italiani e stranieri.

via Copernico 1 – 20125 Milano (Italia)
tel. +39 02 6787791 – ismu@ismu.org
www.ismu.org

ISBN 9788894432404