

4. Il nodo dell'apprendimento. Una comparazione fra studenti italiani, stranieri di prima e seconda generazione

di Paolo Barabanti

4.1 Il contributo delle rilevazioni nazionali Invalsi 2013/14

Gli esiti scolastici rappresentano un elemento fondamentale per l'analisi comparata dei percorsi di studenti italiani e stranieri. Tuttavia, poiché gli elementi che concorrono alla valutazione finale di ogni studente sono differenziati sulla base dei collegi docenti, degli istituti scolastici, delle molteplici particolarità territoriali, ecc., per garantire un affidabile *benchmarking*, in questo capitolo si è deciso di avvalersi dei risultati delle prove Invalsi.

Ogni anno, l'Invalsi (Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema educativo di Istruzione e formazione) elabora delle prove standardizzate (per ogni livello scolastico è prevista una prova identica per tutti gli alunni) al fine di misurare e monitorare gli apprendimenti degli studenti in Italiano e Matematica. Nel corso degli anni, le prove sono state somministrate in modo censuario e/o campionario a vari livelli scolastici. Nell'a.s. 2013/14 hanno riguardato tutti gli studenti di ogni scuola (statale e non), di tutto il territorio nazionale, delle II e V di scuola primaria, delle III di scuola secondaria di primo grado (in questo unico caso la rilevazione, denominata Prova nazionale, avviene durante l'Esame di Stato e ne è parte integrante) e delle II di scuola secondaria di secondo grado. L'obiettivo della rilevazione non è solo quello di monitorare nel tempo gli apprendimenti degli studenti, ma anche di fornire numerosi dati di contesto, quali le informazioni sulla famiglia di origine e sulla classe, le aspettative e le opinioni degli studenti su alcuni ambiti (per esempio: rapporto con i compagni, interesse nello studio e progetti di studio futuri)¹.

Il *Rapporto nazionale prove Invalsi 2014*, così come le evidenze qui riportate, presentano la situazione attraverso l'analisi dei soli dati delle classi campione: si tratta di quelle classi la cui somministrazione è stata seguita anche da un osservatore esterno (o dal Presidente di commissione per la Prova nazionale di III secondaria di primo grado) che monitora la somministrazione e garantisce il rispetto delle procedure al fine di ottenere valori affidabili e meno inquinati da possibili *cheating* (suggerimenti tra studenti e/o da parte dei docenti somministratori) o potenziali altri interventi distorsivi².

¹ Tali informazioni sono ottenute sia grazie ai dati inviati dalle segreterie delle scuole sia per mezzo del questionario studente, somministrato nella V della scuola primaria e nella II della secondaria di secondo grado.

² Per ulteriori approfondimenti circa il metodo di campionamento, le caratteristiche della prova e suoi riferimenti teorici a riguardo, sulle domande previste nel questionario, si guardi: Invalsi (2014), *Rapporto nazionale prove Invalsi 2014* e Invalsi (2014), *Rapporto Tecnico prove Invalsi 2014*. Testi disponibili sul sito: www.invalsi.it/areaprove/index.php?action=hnaz.

Tab. 4.1 - Numero di classi e studenti che hanno sostenuto le prove Invalsi, data di somministrazione e tipologia di prova somministrata. A.s. 2013/14

<i>Livello</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	29.719	1.468	568.251	6 e 7 maggio 2014	Prova Preliminare di Lettura ³ , di Italiano e di Matematica
V primaria	29.685	1.468	561.183	6 e 7 maggio 2014	Prova di Italiano, di Matematica e Questionario Studente
III sec. I grado	29.462	1.418	597.639	19 giugno 2014	Prova di Italiano e di Matematica (Prova nazionale)
II sec. II grado	26.540	2.256	560.672	13 maggio 2014	Prova di Italiano, di Matematica e Questionario Studente

Fonte: Invalsi

4.2 I risultati delle prove in Italiano e Matematica per livello scolastico e cittadinanza

Vengono ora presentati i punteggi ottenuti dagli studenti nativi (ovvero coloro che sono nati o che hanno almeno un genitore nato in Italia, oppure nati all'estero ma con almeno un genitore nato in Italia) e di origine straniera, suddivisi tra prima (coloro che non sono nati in Italia e i cui genitori sono anch'essi nati in un altro paese) e seconda generazione (coloro che sono nati in Italia ma i cui genitori sono nati in un altro paese), nelle diverse prove, per macro-area territoriale⁴ e tipo di scuola frequentata. 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 caratteristiche. Per convenzione, il valore medio nazionale è posto pari a 200. Pertanto, un valore medio superiore a 200, tenuto conto dell'intervallo di confidenza ad esso associato⁵, 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, riteniamo interessante evidenziare alcuni aspetti rilevanti. Gli studenti immigrati conseguono risultati significativamente⁶ inferiori rispetto ai loro compagni con cittadinanza italiana. In particolare, il *gap* è più marcato tra nativi e studenti immigrati di prima generazione, poiché gli esiti degli studenti di seconda generazione si avvicinano maggiormente a quelli degli italiani⁷. Questo aspetto accomuna i diversi

³ Nel capitolo la prova di Lettura non viene indagata.

⁴ Le regioni che compongono ogni macro-area geografica 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), Centro (Marche, Lazio, Toscana e Umbria), Sud (Abruzzo, Molise, Campania e Puglia) e Sud e Isole (Basilicata, Calabria, Sicilia e Sardegna).

⁵ L'intervallo di confidenza della media osservata nel campione corrisponde all'intervallo di punteggi entro il quale, con probabilità del 95%, oscilla il reale punteggio della popolazione.

⁶ In questo capitolo, le differenze evidenziate sono sempre statisticamente significative. Per stimare la significatività statistica, riferita a un livello di confidenza del 95%, coerentemente con il Rapporto nazionale, si tiene conto della mancata sovrapposizione degli intervalli di confidenza.

⁷ Oltre a emergere già nelle precedenti rilevazioni, viene evidenziato anche da numerosi studi e ricerche internazionali: Azzolini D. (2012), *Immigrant-native educational gaps. A systematic inquiry into the schooling of children of immigrants throughout the Italian educational system*, http://eprints-phd.biblio.unitn.it/738/1/Azzolini_Davide_PhD_SSS_2.pdf; Colombo M., Santagati M. (2014), *Nelle scuole plurali. Misure di integrazione degli alunni stranieri*, FrancoAngeli, Milano; Miur, Fondazione Ismu (2014), *Alunni con cittadinanza non italiana. L'eterogeneità dei percorsi scolastici. Rapporto nazionale. A.s. 2012/2013*, Milano.

livelli scolastici, i vari indirizzi di studio e tutte le macro-aree italiane, pur con differenze specifiche e proprie peculiarità di ciascun contesto. La performance media degli alunni italiani (a livello di regione e di macro-area) è solitamente superiore alla media nazionale, mentre quella degli alunni stranieri è generalmente inferiore; anche per le seconde generazioni ci sono alcuni casi di esiti superiori ai 200 punti, rispetto alle prime generazioni.

Il divario di punteggio medio tra studenti nativi e studenti di origine straniera è minore nella prova di Matematica rispetto a quella di Italiano. Così come per gli alunni italiani, in cui i maschi superano significativamente le femmine in Matematica ma la situazione è rovesciata in Italiano, similmente avviene fra gli alunni stranieri, sia nella prime che nelle seconde generazioni.

Tab. 4.2 - Punteggi medi nazionali in Italiano e Matematica degli studenti nativi e stranieri in ogni livello scolastico indagato. A.s. 2013/14

	Italiano				Matematica			
	Tutti	Nativi	I Gen.	II Gen.	Tutti	Nativi	I Gen.	II Gen.
II primaria	200	202	181	183	200	202	184	187
V primaria	200	202	175	185	200	201	183	188
III sec. I grado	200	201	182	194	200	201	187	196
II sec. II grado	200	202	175	188	200	201	187	193

Fonte: elaborazioni Ismu su dati Invalsi

Presentiamo ora alcune caratteristiche peculiari per ogni livello scolastico. Per quanto attiene la II primaria (Tabb. 4.3 e 4.4), gli studenti nativi si dimostrano più abili in Italiano che in Matematica, ma la situazione è inversa per gli stranieri. In Italiano, gli alunni italiani conseguono risultati sopra la media nazionale nel Nord (204 punti sia per Nord Ovest sia Nord Est) e al Centro (206 punti) e inferiori nel Sud e Isole (195 punti); in Matematica i punteggi sono più elevati rispetto alla media nazionale in tutte le macro-aree ad eccezione del Sud e Isole, il cui punteggio è più basso (198 punti). I risultati delle prime generazioni nelle due prove sono sempre inferiori (il punteggio medio nazionale è di 181 in Italiano e 184 in Matematica), ad esclusione del Sud (206 punti). Infine, anche gli allievi di seconda generazione si caratterizzano per un punteggio inferiore alla media italiana (la loro media nazionale è di 183 punti in Italiano e 187 punti in Matematica).

Rispetto alle differenze⁸ tra italiani e stranieri, a livello nazionale i nativi hanno esiti più elevati delle prime generazioni (+21 punti in Italiano e +17 in Matematica) e delle seconde generazioni (rispettivamente, +19 e +15), e ciò si verifica in ogni macro-area con un'eccezione nel Sud in cui le prime generazioni ottengono + 5 punti rispetto ai nativi. Gli alunni di seconda generazione conseguono un punteggio maggiore delle prime generazioni in entrambe le prove nel Nord Est (+11 in Italiano e + 5 in Matematica) e nel Centro (rispettivamente, +6 e +11) e nel Nord Ovest in Matematica (+3), ma minore nel Sud (sia in Italiano, -8, sia in Matematica, -10) e nel Sud e Isole in Matematica (-10 punti). È particolare la situazione nel Sud in cui le prime generazioni conseguono un punteggio più alto rispetto ai loro compagni italiani.

⁸ Totali, differenze e medie sono sempre calcolati sulla base dei numeri estratti e arrotondati dopo il calcolo. Pertanto, a causa dell'arrotondamento, alcune cifre potrebbero non corrispondere esattamente ai totali se sommate o sottratte.

In Italiano, la regione in cui gli alunni conseguono i risultati più elevati sono le Marche per quanto riguarda gli alunni italiani (209,56), la Campania per le prime generazioni (205,87) e il Molise per le seconde generazioni (194,44); in Matematica, rispettivamente, la Basilicata (208,45), ancora la Campania (222,30) così come il Molise (211,12). I punteggi più bassi sono, in entrambe le prove, fra gli alunni della Sicilia per gli italiani (192,44 in Italiano e 194,39 in Matematica), in Friuli Venezia Giulia per le prime generazioni (160,69 in Italiano e 164,96 in Matematica) e in Liguria per le seconde generazioni (169,88 in Italiano e 177,15 in Matematica).

Tab. 4.3 - Punteggi medi in Italiano e Matematica degli studenti nativi e di origine straniera della II primaria per macro-area. A.s. 2013/14

	Italiano				Matematica			
	Tutti	Nativi	I gen.	II gen.	Tutti	Nativi	I gen.	II gen.
Italia	200	202	181	183	200	202	184	187
Nord Ovest	201	204	182	180	200	203	183	185
Nord Est	199	204	171	181	199	203	179	184
Centro	203	206	183	189	200	202	180	191
Sud	200	200	198	190	202	201	206	196
Sud e Isole	195	196	184	182	198	198	196	188

Fonte: elaborazioni Ismu su dati Invalsi

Tab. 4.4 - Differenze di punteggio medio in Italiano e Matematica tra studenti nativi e di origine straniera della II primaria per macro-area. A.s. 2013/14

	Italiano			Matematica		
	Differenza nat. - I gen.	Differenza nat. - II gen.	Differenza I gen. - II gen.	Differenza nat. - I gen.	Differenza nat. - II gen.	Differenza I gen. - II gen.
Italia	21	19	-3	17	15	-3
Nord Ovest	23	24	1	21	18	-3
Nord Est	33	22	-11	24	19	-5
Centro	23	17	-6	22	11	-11
Sud	2	10	8	-5	5	10
Sud e Isole	12	14	2	2	10	8

Fonte: elaborazioni Ismu su dati Invalsi

La situazione della V primaria è riassunta nelle tabelle 4.5 e 4.6. Anche in questo caso, gli studenti nativi conseguono risultati più elevati in Italiano (202 punti) che in Matematica (201 punti), a differenza dei loro compagni stranieri che ottengono rispettivamente 175 e 183 punti fra le prime generazioni, 185 e 188 fra le seconde generazioni.

Al di là dei diversi punteggi, in ogni macro-area si presenta una situazione simile: gli studenti italiani conseguono risultati sopra la media nazionale nel Nord Ovest (207 punti in Italiano e 205 punti in Matematica), Nord Est (207 punti in entrambe le prove) e al Centro (207 punti in Italiano e 202 punti in Matematica) e inferiori nel Sud (rispettivamente, 197 e 198 punti) e nel Sud e Isole (192 e 194 punti). I risultati degli studenti stranieri, sia di prima sia di seconda generazione, invece, sono sempre inferiori. Si rileva la costante superiorità di punteggio dei nativi rispetto ai loro compagni immigrati, sia per Italiano che Matematica (anche se nel Sud, per Matematica, non c'è una differenza significativa).

Nella prova di Italiano, gli alunni che registrano il migliore risultato sono in Emilia Romagna per gli alunni nativi (211,63) e in Molise per gli immigrati sia di prima generazione (195,24) sia di seconda generazione (205,94); mentre, al contrario, in Sicilia si registrano in tutti e tre tipi di studenti il risultato più basso (rispettivamente 186,40 i nativi, 160,81 le prime generazioni e 174,44 le seconde). Nella prova di Matematica, nel Friuli Venezia Giulia si evidenziano gli esiti più elevati per gli studenti italiani

(212,59), in Liguria per le prime generazioni (193,10) e in Sardegna per le seconde generazioni (con un punteggio di 226,13, nettamente superiore anche a quello dei loro compagni nativi). I punteggi più bassi sono nuovamente in Sicilia per nativi e immigrati di prima generazione (rispettivamente con 188,99 e 170,46) e in Basilicata per le seconde generazioni (176,14).

Tab. 4.5 - Punteggi medi in Italiano e Matematica degli studenti nativi e di origine straniera della V primaria per macro-area. A.s. 2013/14

	Italiano				Matematica			
	Tutti	Nativi	I gen.	II gen.	Tutti	Nativi	I gen.	II gen.
Italia	200	202	175	185	200	201	183	188
Nord Ovest	203	207	177	185	202	205	184	186
Nord Est	202	207	174	180	203	207	182	185
Centro	204	207	178	191	201	202	185	193
Sud	197	197	177	186	199	198	186	197
Sud e Isole	191	192	165	177	194	194	178	186

Fonte: elaborazioni Ismu su dati Invalsi

Tab. 4.6 - Differenze di punteggio medio in Italiano e Matematica tra studenti nativi e di origine straniera della V primaria per macro-area. A.s. 2013/14

	Italiano			Matematica		
	Differenza nat. - I gen.	Differenza nat. - II gen.	Differenza I gen. - II gen.	Differenza nat. - I gen.	Differenza nat. - II gen.	Differenza I gen. - II gen.
Italia	27	17	-10	18	13	-5
Nord Ovest	30	21	-9	21	19	-2
Nord Est	33	26	-7	25	22	-3
Centro	29	15	-13	17	9	-8
Sud	21	11	-9	13	1	-11
Sud e Isole	27	15	-12	16	8	-8

Fonte: elaborazioni Ismu su dati Invalsi

Come già accennato, la somministrazione della prova per la III secondaria di primo grado (definita Prova nazionale) è avvenuta durante l'esame conclusivo del primo ciclo di istruzione. I valori medi proposti (Tabb. 4.7 e 4.8), solamente per tale livello scolastico, sono stati "depurati" attraverso un indice di correzione che annulla i fattori di *cheating*.

Contrariamente ai precedenti livelli scolastici indagati, la performance degli studenti nativi nella prova di Italiano si discosta lievemente dalla prova di Matematica (la differenza è inferiore a 1 punto), mentre permane il medesimo trend per gli stranieri, ovvero un punteggio più elevato in Matematica (+5 punti in Matematica rispetto all'Italiano per le prime generazioni e +2 per le seconde generazioni).

Sia nella prova di Italiano sia di Matematica, nelle due macro-aree settentrionali (rispettivamente, 211 e 212 punti nel Nord Ovest, 210 e 213 punti nel Nord Est) e in quella centrale (206 punti in Italiano e 205 punti in Matematica) gli studenti italiani registrano un punteggio superiore alla media italiana, mentre il loro punteggio nelle due macro-aree del Sud (con 192 e 191 punti) e del Sud e Isole (con 188 e 184 punti) risulta invece inferiore alla media nazionale. Per gli studenti di prima generazione, in tutte le macro-aree, i risultati sono inferiori in entrambe le prove (la media nazionale è di 182 punti in Italiano e 187 punti in Matematica), così come per i loro compagni di seconda generazione (con, rispettivamente, 188 e 184 punti), anche se la differenza non è statisticamente significativa in Italiano per il Centro e in Matematica per il Centro e per il Sud.

In Italiano, in Liguria si registra il miglior risultato su scala nazionale per gli studenti nativi (con un punteggio di 214,57) e per gli studenti di seconda generazione (206,30), in Umbria invece (con 195,51) per gli immigrati di prima generazione. All'opposto, in Sicilia per gli alunni italiani (184,04) e in Valle d'Aosta per gli alunni con cittadinanza non italiana (le prime generazioni con 167,92 e le seconde generazioni con 140,53). In Matematica, gli esiti migliori si hanno in Friuli Venezia Giulia fra gli studenti italiani (214,82), in Umbria fra le prime generazioni (201,03) e in Puglia fra le seconde generazioni (207,63); mentre quelli più bassi si rilevano in Calabria fra gli studenti italiani (180,30) e le seconde generazioni (170,46), in Puglia fra le prime generazioni (173,89).

Tab. 4.7 - Punteggi medi in Italiano e Matematica degli studenti nativi e di origine straniera della III secondaria di primo grado per macro-area. A.s. 2013/14

	Italiano				Matematica			
	Tutti	Nativi	Tutti	Nativi	Tutti	Nativi	Tutti	Nativi
Italia	200	201	182	194	200	201	187	196
Nord Ovest	207	211	181	192	209	212	189	196
Nord Est	207	210	181	194	209	213	186	193
Centro	204	206	183	199	204	205	189	200
Sud	192	192	185	193	191	191	185	198
Sud e Isole	188	188	180	183	184	184	182	181

Fonte: elaborazioni Ismu su dati Invalsi

Tab. 4.8 - Differenze di punteggio medio in Italiano e Matematica tra studenti nativi e di origine straniera della III secondaria di primo grado per macro-area. A.s. 2013/14

	Italiano			Matematica		
	Differenza nat. - I gen.	Differenza nat. - II gen.	Differenza nat. - I gen.	Differenza nat. - II gen.	Differenza nat. - I gen.	Differenza nat. - II gen.
Italia	19	7	-12	14	5	-8
Nord Ovest	29	19	-10	23	16	-8
Nord Est	29	16	-13	27	19	-7
Centro	23	7	-16	16	5	-11
Sud	7	-1	-8	6	-7	-13
Sud e Isole	8	5	-3	2	4	1

Fonte: elaborazioni Ismu su dati Invalsi

Le tabelle 4.9 e 4.10, che presentano la situazione della II secondaria di secondo grado, non divergono rispetto ai livelli scolastici precedenti: la performance degli studenti nativi è più elevata nella prova di Italiano (+1 punto rispetto alla prova di Matematica), contrariamente ai loro compagni stranieri che si trovano nella situazione opposta (in Italiano -12 punti per le prime generazioni e -5 punti per le seconde rispetto alla Matematica).

Confrontando gli andamenti e le differenze tra macro-aree, gli alunni italiani conseguono risultati superiori alla media nazionale per entrambe le prove nel Nord Ovest (rispettivamente, 217 e 213 punti), nel Nord Est (216 e 214 punti) e nel Centro per la prova di Italiano (204 punti); mentre nel Sud (con 191 punti in Italiano e 193 punti in Matematica) e nel Sud e Isole (con 185 punti in Italiano e 187 punti in Matematica) i punteggi sono significativamente inferiori al dato generale. Tutti gli stranieri, nelle due prove, hanno un punteggio medio nazionale inferiore in ogni macro-area, ad eccezione fatta per le seconde generazioni del Nord Est (200 punti) nella prova di Matematica, in cui tale *gap* non è statisticamente significativo.

Gli alunni nativi hanno sempre esiti più elevati dei loro compagni stranieri (a livello nazionale, +27 in Italiano e +14 punti in Matematica rispetto alle prime generazioni e

+14 e +9 rispetto alle seconde); l'unico caso che si discosta si ha con le seconde generazioni nel Sud e Isole per la prova di Italiano, poiché tale differenza non è significativa (inferiore a 1 punto). Mentre tra alunni stranieri, le prime generazioni ottengono in ogni macro-area punteggi inferiori delle seconde generazioni in Italiano (a livello nazionale, mediamente di 13 punti) e nel Nord Ovest, Nord Est, Centro e Sud e Isole in Matematica (a livello nazionale, mediamente di 5 punti).

Nella prova di Italiano, gli alunni della provincia autonoma di Trento ottengono il miglior risultato in assoluto fra i nativi (225,28), del Friuli Venezia Giulia fra le prime generazioni (191,96) e della Valle d'Aosta fra le seconde generazioni (209,80); mentre, al contrario, quelli della Sicilia conseguono il risultato più basso tra gli italiani (182,86), della Campania tra le prime generazioni (154,86) e della Toscana tra le seconde generazioni (174,77). Nella prova di Matematica, la provincia autonoma di Trento presenta in tutte e tre i casi gli studenti con il punteggio più elevato (221,21 per gli alunni italiani, 195,95 per le prime generazioni e 212,72 per le seconde generazioni); invece la performance più bassa, rispettivamente, in Sardegna (180,64), in Molise (165,00) e nuovamente in Sardegna (160,98).

Tab. 4.9 - Punteggi medi in Italiano e Matematica degli studenti nativi e di origine straniera della II secondaria di secondo grado per macro-area. A.s. 2013/14

	Italiano				Matematica			
	Tutti	Nativi	Tutti	Nativi	Tutti	Nativi	Tutti	Nativi
Italia	200	202	175	188	200	201	187	193
Nord Ovest	213	217	181	192	211	213	191	196
Nord Est	211	216	179	197	211	214	191	200
Centro	200	204	170	182	198	200	182	190
Sud	190	191	169	180	192	193	183	181
Sud e Isole	184	185	159	185	186	187	178	181

Fonte: elaborazioni Ismu su dati Invalsi

Tab. 4.10 - Differenze di punteggio medio in Italiano e Matematica tra studenti nativi e di origine straniera della II secondaria di secondo grado per macro-area. A.s. 2013/14

	Italiano			Matematica		
	Differenza nat. - I gen.	Differenza nat. - II gen.	Differenza nat. - I gen.	Differenza nat. - II gen.	Differenza nat. - I gen.	Differenza nat. - II gen.
Italia	27	14	-13	14	9	-5
Nord Ovest	36	25	-11	22	17	-5
Nord Est	37	19	-18	23	14	-9
Centro	34	23	-11	18	10	-8
Sud	21	11	-11	10	11	2
Sud e Isole	26	0	-26	9	6	-3

Fonte: elaborazioni Ismu su dati Invalsi

Le tabelle 4.11, 4.12 e la figura 4.1 mostrano i punteggi medi degli studenti della II secondaria di secondo grado suddivisi per tipologia di scuola frequentata⁹. Gli studenti dei licei 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, tale divario diverge fra gli istituti e tra le due prove: è infatti più marcato per i liceali in Italiano (18 punti di distanza tra nativi e stranieri di prima generazione e 12 punti tra nativi e stranieri di seconda generazione) e più lieve per chi studia nei tecnici e nei professionali in Matematica (nei tecnici la

⁹ Non sono presentati i punteggi medi dei Centri di Formazione professionale (d'ora in poi Cfp) poiché non facevano parte del campione.

differenza è di 4 punti tra nativi e stranieri di prima generazione e 2 punti tra nativi e stranieri di seconda generazione, nei professionali rispettivamente di 2 e 4).

Il solito binomio tra performance più elevata degli studenti italiani per la prova di Italiano e degli studenti stranieri per quella di Matematica si trasforma se analizziamo la situazione all'interno di ogni istituto. Infatti, nei licei gli studenti ottengono esiti più brillanti in Italiano (+6 punti per i nativi rispetto alla Matematica, nessuna differenza significativa per le prime generazioni, +2 punti per le seconde generazioni), mentre nei tecnici e professionali la situazione si rovescia (in Matematica rispetto all'Italiano, rispettivamente +5 e +1 punto per i nativi, +17 e +14 per le prime generazioni, +10 e +6 punti per le seconde generazioni).

Tab. 4.11 - Punteggi medi in Italiano e Matematica degli studenti nativi e di origine straniera della II secondaria secondo grado per tipo di scuola. A.s. 2013/14

	Italiano				Matematica			
	Tutti	Nativi	Tutti	Nativi	Tutti	Nativi	Tutti	Nativi
Licei	217	218	200	206	212	213	201	204
Ist. tecnici	193	195	179	188	199	200	196	197
Ist. professionali	168	171	156	162	172	172	170	168

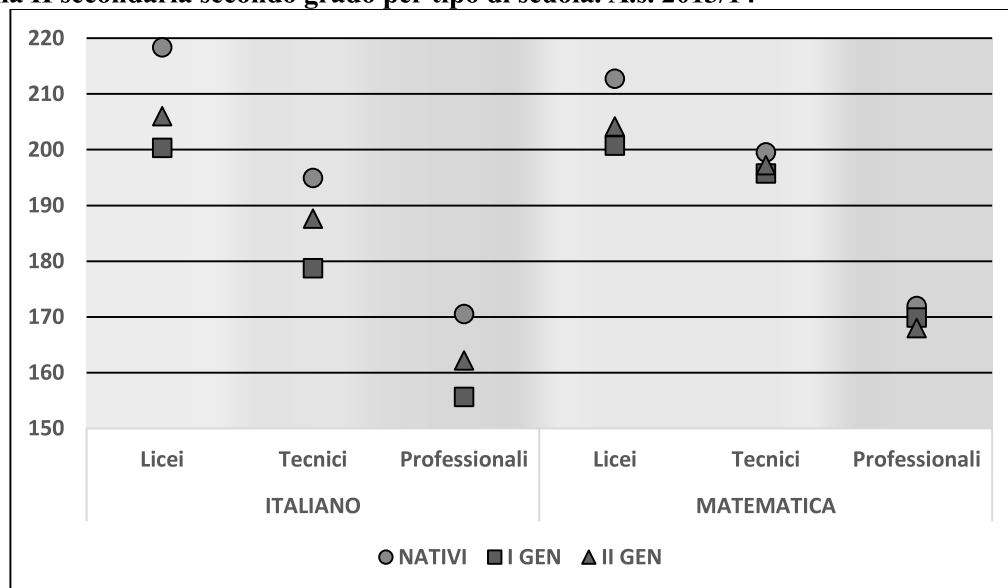
Fonte: elaborazioni Ismu su dati Invalsi

Tab. 4.12 - Differenze di punteggio medio in Italiano e Matematica tra studenti nativi e di origine straniera della II secondaria secondo grado per macro-area. A.s. 2013/14

	Italiano			Matematica		
	Differenza nat. - I gen.	Differenza nat. - II gen.	Differenza nat. - I gen.	Differenza nat. - II gen.	Differenza nat. - I gen.	Differenza nat. - II gen.
Licei	18	12	-6	12	9	-3
Ist. tecnici	16	7	-9	4	2	-1
Ist. professionali	15	8	-7	2	4	2

Fonte: elaborazioni Ismu su dati Invalsi

Fig. 4.1 - Punteggi medi in Italiano e Matematica degli studenti nativi e di origine straniera della II secondaria secondo grado per tipo di scuola. A.s. 2013/14



Fonte: elaborazioni Ismu su dati Invalsi

Se paragoniamo le rilevazioni delle prove Invalsi nell'a.s. 2013/14 con quelle dell'anno precedente, possiamo interrogare i dati su possibili miglioramenti o peggioramenti. La

tabella 4.13 ricostruisce il *trend* per livelli scolastici¹⁰. Gli studenti nativi non hanno sostanzialmente modificato la loro performance in alcun livello (-2 punti in Italiano e -1 punto in Matematica). Gli alunni immigrati di prima generazione che hanno svolto la prova nell'a.s. 2013/14 hanno avuto un significativo miglioramento rispetto a coloro che l'hanno svolta nell'a.s. 2012/13 nella II primaria (+6 in Italiano e +4 in Matematica) e nella III secondaria di primo grado (+17 in Italiano e +8 in Matematica) e un lieve peggioramento nella II secondaria di secondo grado (-1 in entrambe le prove). Anche i loro compagni di seconda generazione hanno conseguito esiti migliori nell'a.s. 2013/14 nella III secondaria di primo grado (+5 in Italiano e +1 in Matematica), ma la situazione cambia nella II primaria (rispettivamente, -4 e -2 punti), nella V primaria (-6 e -7 punti) e nella II secondaria di secondo grado per quanto attiene alla Matematica (-2 punti).

Tab. 4.13 - Punteggi medi in Italiano e Matematica degli studenti nativi e di origine straniera per livello scolastico. A.s. 2012/13 e 2013/14

		Invalsi 2012/13			Invalsi 2013/14		
		Nativi	I gen.	II gen.	Nativi	I gen.	II gen.
II primaria	Italiano	202	175	187	202	181	183
	Matematica	202	180	189	202	184	187
V primaria	Italiano	202	176	191	202	175	185
	Matematica	201	183	195	201	183	188
III sec. I grado	Italiano	203	165	189	201	182	194
	Matematica	202	179	195	201	187	196
II sec. II grado	Italiano	202	176	189	202	175	188
	Matematica	201	188	195	201	187	193

Fonte: elaborazioni Ismu su dati Invalsi

La Tab. 4.14 presenta invece l'evoluzione dei punteggi nei differenti tipi di scuola secondaria di secondo grado fra il 2012/13 e il 2013/14. Seppure si rilevino differenze significative, non si riscontrano divari superiori ai 4 punti.

Tab. 4.14 - Punteggi medi in Italiano e Matematica degli studenti nativi e di origine straniera della II secondaria di secondo grado per tipo di scuola. A.s. 2012/13 e 2013/14

		Invalsi 2012/13			Invalsi 2013/14		
		Nativi	I gen.	Nativi	I gen.	Nativi	I gen.
Licei	Italiano	218	201	204	218	200	206
	Matematica	212	201	205	213	201	204
Ist. tecnici	Italiano	195	183	189	195	179	188
	Matematica	199	199	199	200	196	197
Ist. professionali	Italiano	169	155	164	171	156	162
	Matematica	173	171	172	172	170	168

Fonte: elaborazioni Ismu su dati Invalsi

Nei licei gli studenti nativi di classe II dell'a.s. 2013/14 hanno conseguito risultati migliori dei loro compagni dell'a.s. 2012/13 in Matematica, fra gli studenti di seconda generazione si riscontrano punteggi più elevati in Italiano nel 2013/14 (+2 punti). Nei tecnici, si nota il miglioramento fra gli italiani in Matematica (+1 punto), ma fra i loro compagni stranieri si assiste a un peggioramento (le prime generazioni -4 punti in Italiano e -3 in Matematica, le seconde generazioni -2 in Matematica). Infine, nei professionali i nativi delle classi II sono migliorati in Italiano (+2 punti) ma peggiorati in Matematica

¹⁰ Nell'a.s. 2012/13 anche la I secondaria di primo grado era stata interessata nella rilevazione. Poiché nell'a.s. 2013/14 si è deciso di non somministrare la prova agli studenti di quel livello scolastico, tali dati non sono stati inseriti nella tabella.

(-1), così come le prime (-1 in Matematica) e le seconde generazioni (-2 in Italiano e -4 in Matematica).

4.3 Esiti e differenze di genere

In questo paragrafo, si approfondiscono le analisi sui risultati di apprendimento di studenti nativi e stranieri, incrociandoli con la variabile relativa al genere (Tabb. 4.15 e 4.16). Già le indagini PISA¹¹, oggetto di approfondimento del cap. 6 del presente Rapporto, fanno emergere che le femmine quindicenni ottengono punteggi 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 il dato emerso a livello internazionale. Infatti, se consideriamo la media degli studenti di ogni livello scolastico, nel quadro nazionale i maschi, ad eccezione per la II primaria, ottengono un punteggio più basso delle femmine nella prova di Italiano (-6 punti in ogni livello) e un punteggio più alto nella prova di Matematica (+6 nella II e V primaria, +5 nella III secondaria di primo grado e +8 nella II secondaria di secondo grado). Tuttavia, tali differenze non superano mai i 10 punti, poiché il *gap* maggiore si ha nella prova di Matematica della II secondaria di secondo grado (+ 8 punti).

La medesima situazione si delinea stratificando per la cittadinanza. Gli studenti nativi maschi si dimostrano più preparati in Matematica rispetto alle loro compagne, che 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 II secondaria di secondo grado (+8 in Matematica per gli studenti maschi). Per gli alunni immigrati di prima generazione il trend è lo stesso (non ci sono divergenze significative nella II primaria); le disparità più accentuate si riscontrano nella prova di Italiano (-8 nella V primaria, -8 della III secondaria di primo grado e -9 della II secondaria di secondo grado). Andamento analogo si registra anche per le seconde generazioni: il divario è più pronunciato nella prova di Italiano della V primaria (-9 punti).

Tab. 4.15 - Punteggi medi in Italiano e Matematica degli studenti nativi e di origine straniera della II secondaria secondo grado per genere e per livello scolastico. A.s. 2013/14

		Maschi				Femmine			
		Tutti	Nativi	I gen.	II gen.	Tutti	Nativi	I gen.	II gen.
II primaria	Italiano	200	202	180	183	200	202	182	184
	Matematica	203	205	184	189	197	198	184	185
V primaria	Italiano	197	199	172	181	203	205	179	190
	Matematica	203	204	186	190	197	199	181	187
III sec. I grado	Italiano	197	199	178	190	203	204	186	197
	Matematica	202	203	191	199	198	199	184	193
II sec. II grado	Italiano	197	199	171	185	203	205	180	192
	Matematica	204	205	190	196	196	197	185	189

Fonte: elaborazioni Ismu su dati Invalsi

¹¹ Le indagini PISA (*Programme for International Student Assessment*) promosse dall'Ocse (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico) indagano, a livello internazionale, le competenze degli studenti quindicenni in tre ambiti: linguistico, matematico e scientifico. Per ulteriori informazioni, si consiglia: Invalsi (2014), *Ocse PISA 2012. Rapporto nazionale*, in www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2012/rappnaz/Rapporto_NAZIONALE_OCSE_PISA2012.pdf.

Tab. 4.16 - Differenze di punteggio medio in Italiano e Matematica tra studenti di genere maschile e femminile, suddivisi per cittadinanza e livello scolastico. A.s. 2013/14

		Tutti	Nativi	I gen.	II gen.
II primaria	Italiano	0	0	-2	0
	Matematica	6	6	0	5
V primaria	Italiano	-7	-6	-8	-9
	Matematica	5	6	5	3
III sec. I grado	Italiano	-6	-6	-8	-7
	Matematica	5	5	7	6
II sec. II grado	Italiano	-6	-6	-9	-6
	Matematica	8	8	5	6

Fonte: elaborazioni Ismu su dati Invalsi

4.4 Un focus sugli esiti degli alunni stranieri: l'influenza della scolarizzazione precoce e dell'età di arrivo in Italia

In questo paragrafo si vuole indagare il rapporto che intercorre tra gli esiti di apprendimento, età di arrivo in Italia degli studenti stranieri di prima generazione, frequenza del nido e della scuola dell'infanzia.

Nel complesso, anche i dati Invalsi confermano l'esito di alcuni studi secondo i quali l'inserimento precoce nei nidi e nella scuola dell'infanzia sembra potenziare le capacità di apprendimento¹²: questa esperienza si rivela cruciale soprattutto per gli studenti immigrati di prima generazione che, se inseriti precocemente in strutture educative prescolastiche, possono parzialmente diminuire il *learning gap* rispetto ai loro compagni nativi o immigrati di seconda generazione.

La tabella 4.17 evidenzia la relazione tra la frequenza del nido e i risultati scolastici in Italiano e Matematica. I benefici si manifestano principalmente nei livelli scolastici più prossimi all'esperienza: nella II primaria gli studenti che hanno frequentato il nido ottengono risultati più elevati, nella stessa misura tra Italiano e Matematica, rispetto a chi non ne ha avuto l'occasione (+6 punti per nativi e immigrati di seconda generazione, poco più di 10 punti per le prime generazioni); via via che si sale di livello scolastico, l'influenza sembra decrescere già nella V primaria e poi ancora più significativamente nella III secondaria di primo grado. Il divario più ampio tra frequentanti e non frequentanti si ha tra gli studenti immigrati di prima generazione, soprattutto in Italiano.

Tab. 4.17 - Differenze di punteggio medio in Italiano e Matematica tra chi ha frequentato e chi non ha frequentato il nido, per cittadinanza e livello scolastico¹³. A.s. 2013/14

	Italiano			Matematica		
	Nativi	I gen.	II gen.	Nativi	I gen.	II gen.
II primaria	6	12	6	6	11	6
V primaria	5	7	-1	6	7	0
III sec. I grado	2	2	-2	3	-1	0

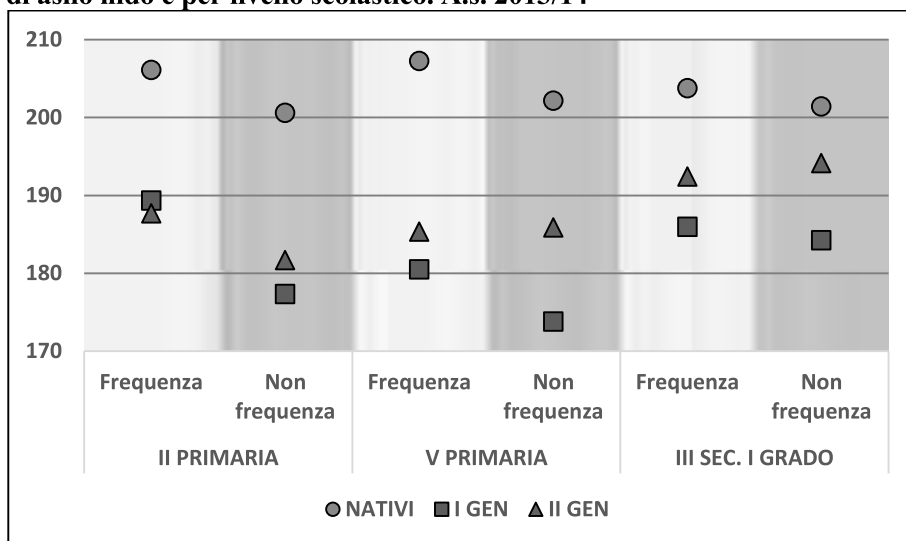
Fonte: elaborazioni Ismu su dati Invalsi

Le successive figure rappresentano graficamente la situazione già descritta nella Tab. 4.17, rispettivamente, per la prova di Italiano (Fig. 4.2) e di Matematica (Fig. 4.3).

¹² Cfr. Carneiro P., Heckman J.J. (2003), *Human Capital Policy and Rejoinder*, in J.J. Heckman, A.B. Krueger, *Inequality in America: What Role for Human Capital Policies?*, Cambridge, MIT Press.

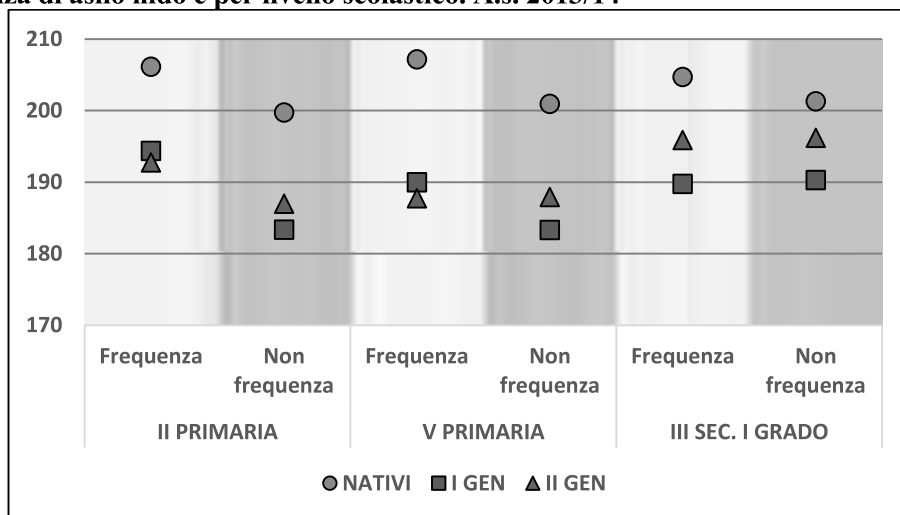
¹³ Non è possibile fare il confronto nella II secondaria di secondo grado poiché nelle matrici di dati per tale livello scolastico non è presente né la variabile di frequenza del nido né quella relativa alla frequenza della scuola dell'infanzia.

Fig. 4.2 - Punteggi medi in Italiano degli studenti nativi e di origine straniera per frequenza di asilo nido e per livello scolastico. A.s. 2013/14



Fonte: elaborazioni Ismu su dati Invalsi

Fig. 4.3 - Punteggi medi in Matematica degli studenti nativi e di origine straniera per frequenza di asilo nido e per livello scolastico. A.s. 2013/14



Fonte: elaborazioni Ismu su dati Invalsi

La scuola dell'infanzia (Tab. 4.18), invece, sembra garantire benefici più duraturi lungo tutto l'iter scolastico del primo ciclo di istruzione. Infatti, la differenza di punteggio tra chi ne ha fatto esperienza e chi ne è privo è significativa, sia negli alunni nativi sia in quelli immigrati, in entrambe le prove. In media chi non ha frequentato la scuola dell'infanzia ottiene esiti inferiori rispetto a chi ha frequentato.

Gli alunni italiani che hanno frequentato ottengono mediamente risultati più elevati rispetto a chi non ha frequentato (in Italiano, +5 punti nella II primaria, +9 nella V primaria e +3 nella III secondaria di primo grado; in Matematica, +5, +9 e +4 punti) e, parimenti, per gli alunni immigrati di prima generazione (in Italiano, +2 punti nella II primaria, +11 nella V primaria e +12 nella III secondaria di primo grado; in Matematica, +12, +8 e +8 punti). Per gli alunni di seconda generazione ci sono divari significativi in

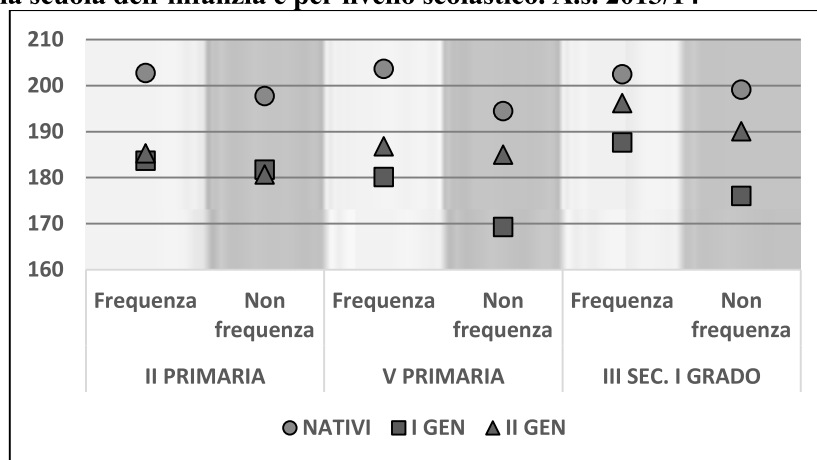
Italiano in tutti e tre i livelli scolastici (rispettivamente, +5, +2 e +6) ma non nella prova di Matematica (solo nella II primaria con +11 punti).

Tab. 4.18 - Differenze di punteggio medio in Italiano e Matematica tra chi ha frequentato e chi non ha frequentato la scuola dell'infanzia, per cittadinanza e livello scolastico. A.s. 2013/14

	Italiano			Matematica		
	Nativi	I gen.	II gen.	Nativi	I gen.	II gen.
II primaria	5	2	5	5	12	11
V primaria	9	11	2	9	8	0
III sec. I grado	3	12	6	4	8	-1

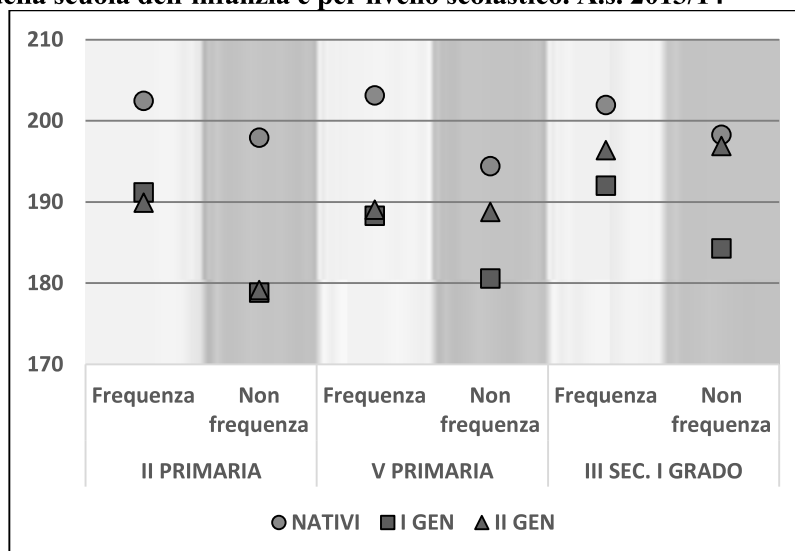
Fonte: elaborazioni Ismu su dati Invalsi

Fig. 4.4 - Punteggi medi in Italiano degli studenti nativi e di origine straniera per frequenza della scuola dell'infanzia e per livello scolastico. A.s. 2013/14



Fonte: elaborazioni Ismu su dati Invalsi

Fig. 4.5 - Punteggi medi in Matematica degli studenti nativi e di origine straniera per frequenza della scuola dell'infanzia e per livello scolastico. A.s. 2013/14



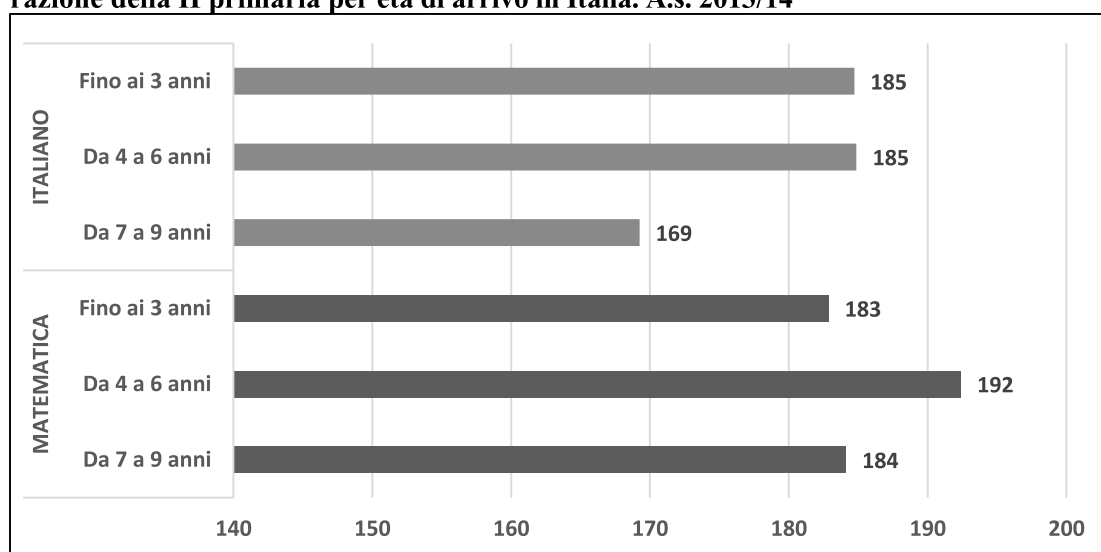
Fonte: elaborazioni Ismu su dati Invalsi

Le figure sottostanti (dalla Fig. 4.6 alla Fig. 4.9) rappresentano graficamente il punteggio medio degli studenti stranieri di prima generazione nei livelli scolastici indagati dalla

rilevazione Invalsi, a seconda dell'età di arrivo in Italia. Nonostante non sia possibile definire in modo univoco il rapporto tra punteggi alle prove Invalsi ed età di arrivo in Italia degli studenti immigrati di prima generazione¹⁴, è possibile rilevare alcuni trend.

Per quanto riguarda la II primaria (Fig. 4.6) nella prova di Italiano sono gli studenti immigrati in un'età tra 7 e 9 anni (quindi inseriti nel sistema scolastico obbligatorio in ritardo) a faticare maggiormente (169 punti rispetto ai 185 di chi arriva entro i 6 anni). In Matematica la situazione sembrerebbe quasi dimostrare che all'estero ci siano più stimoli per i bambini tra i 4 e i 6 anni; infatti, i loro punteggi sono marcatamente più elevati (192 punti) non solo rispetto a chi è arrivato più tardivamente (184 punti) ma anche, ed è questa la situazione particolare, di chi è immigrato in Italia in un'età più precoce (183 punti).

Fig. 4.6 - Punteggi medi in Italiano e Matematica degli studenti immigrati di prima generazione della II primaria per età di arrivo in Italia. A.s. 2013/14

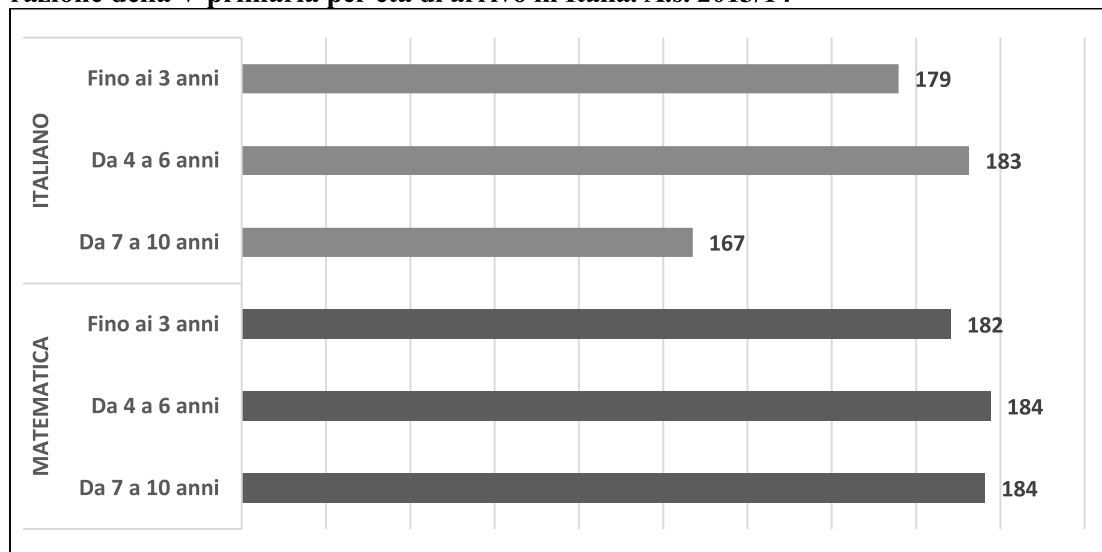


Fonte: elaborazioni Ismu su dati Invalsi

Nella V primaria (Fig. 4.7) sembra creare maggiori difficoltà per l'apprendimento dell'Italiano un inserimento scolastico tra i 7 e i 10 (167 punti, rispetto ai 179 e 183 punti di chi è immigrato prima). La Matematica, invece, non sembra legarsi allo stesso modo all'età di arrivo; infatti, i punteggi sono tra loro molto simili.

¹⁴ In questa parte, com'è ovvio, si prendono in considerazione solo gli studenti di prima generazione nati all'estero e non gli studenti nativi e gli stranieri di seconda generazione nati e cresciuti in Italia.

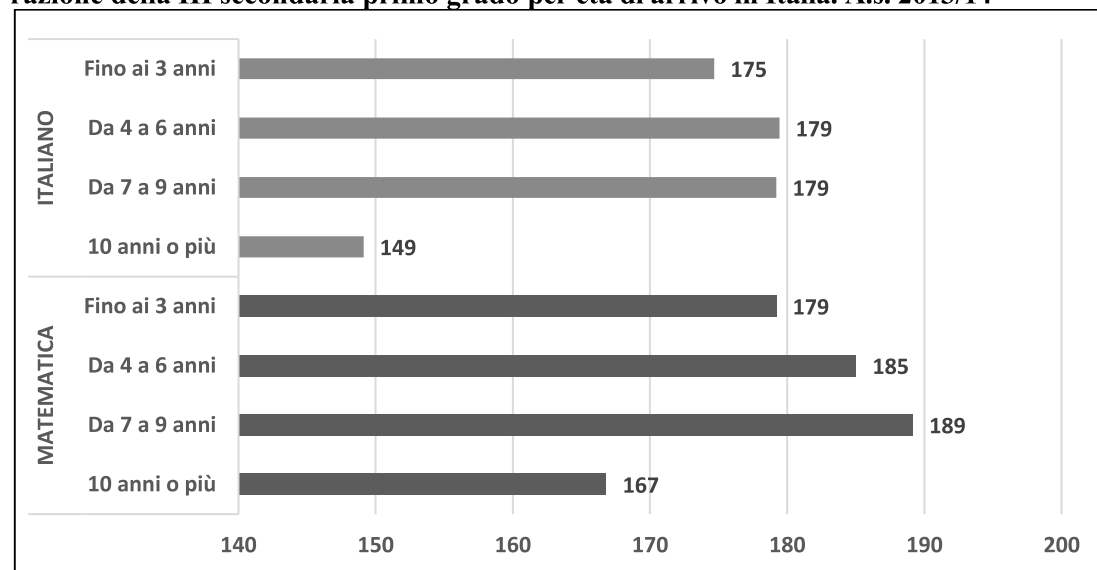
Fig. 4.7 - Punteggi medi in Italiano e Matematica degli studenti immigrati di prima generazione della V primaria per età di arrivo in Italia. A.s. 2013/14



Fonte: elaborazioni Ismu su dati Invalsi

Una situazione simile al caso della II primaria si ha con la III secondaria di primo grado (Fig. 4.8). In Italiano la “frattura” maggiore si ha con un inserimento molto tardivo nel sistema scolastico: il punteggio di chi arriva in Italia a 10 anni o più tardi è di 149 a differenza di chi arriva prima (tra i 175 e i 179 punti). Ciò significa che gli alunni immigrati prima dei 10 anni, sebbene possano inizialmente mostrare delle difficoltà (Fig. 4.6), riescono a colmare il divario nel corso degli anni scolastici. Fatta eccezione per chi arriva a 10 anni o poi (il loro punteggio è 167 ed è il più basso), sembrerebbe che stare all'estero porti maggiori benefici nell'apprendimento della Matematica; soprattutto per chi frequenta gli anni della scuola primaria (189 punti, il più alto).

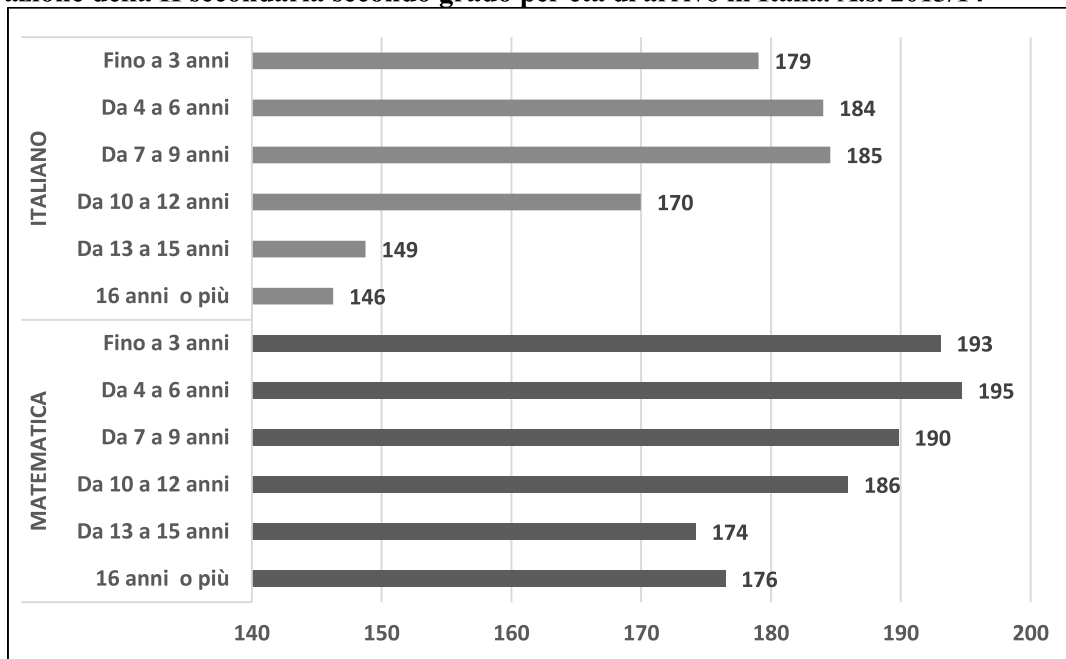
Fig. 4.8 - Punteggi medi in Italiano e Matematica degli studenti immigrati di prima generazione della III secondaria primo grado per età di arrivo in Italia. A.s. 2013/14



Fonte: elaborazioni Ismu su dati Invalsi

Anche dalla figura 4.9, relativa alla situazione nella II secondaria di secondo grado, si conferma che le conseguenze nell'apprendimento, circa un'entrata tardiva del sistema scolastico italiano, ha ricadute maggiormente negative in Italiano rispetto alla Matematica. Nel caso in questione, l'arrivo in Italia attorno all'ultimo anno della secondaria di primo grado o nei primi anni della secondaria di secondo grado (ovvero dai 13 ai 16 anni) incide maggiormente rispetto ad un arrivo durante il periodo della scuola primaria o dei primi anni della secondaria di primo grado.

Fig. 4.9 - Punteggi medi in Italiano e Matematica degli studenti immigrati di prima generazione della II secondaria secondo grado per età di arrivo in Italia. A.s. 2013/14



Fonte: elaborazioni Ismu su dati Invalsi

4.5 Status socio-economico e culturale della famiglia e apprendimenti

È ormai condivisa, non solo tra i sociologi, la teoria secondo cui lo status socio-economico e culturale dei genitori incide fortemente sulla performance scolastica dei figli. Infatti, tanto maggiore è lo status e più elevati e brillanti saranno gli esiti degli alunni¹⁵. Invalsi calcola l'indice di status solo per gli studenti della II secondaria di secondo grado, basandosi su alcuni indicatori, tra cui il livello d'istruzione dei genitori, la loro

¹⁵ La letteratura che affronta tale tema è ampia. Solo a titolo di esempio, si cita: Coleman J.S. *et al.* (1966), *Equality of Educational Opportunity*, U.S. Government Printing Office, Washington; Bourdieu P., Passeron J.C. (1971), *La riproduzione: teoria del sistema scolastico ovvero della conservazione dell'ordine culturale*, Guaraldi, Firenze; Boudon R. (1979), *Istruzione e mobilità sociale*, Zanichelli, Bologna; Ballarino G., Checchi D. (a cura di) (2006), *Sistema scolastico e disuguaglianza sociale. Scelte individuali e vincoli strutturali*, Il Mulino, Bologna; Schizzerotto A., Trivellato U., Sartor N. (a cura di) (2011), *Generazioni disuguali. Le condizioni di vita dei giovani di ieri e di oggi: un confronto*, Il Mulino, Bologna; Azzolini D., Barone C. (2013), *Do they progress or do they lag behind? Educational attainment of immigrants' children in Italy: The role played by generational status, country of origin and social class*, in "Research in social stratification and Mobility", 31, pp. 82-96.

condizione occupazionale e le condizioni materiali in cui vive l'allievo al di fuori della scuola (tutte queste informazioni sono raccolte grazie ai questionari studente). Si ottiene così un indice di status socio-economico e culturale dei genitori (chiamato ESCS)¹⁶.

Per quanto riguarda la rilevazione dell'anno scolastico 2013/14, esso oscilla nei valori tra -3,65 e +2,08. Il valore medio nazionale (Tab. 4.19), considerando quindi tutti gli studenti di classe II secondaria di secondo grado, è di 0,01. Stratificando tale indice per l'origine degli alunni, confermiamo una situazione che resta stabile nel tempo, ovvero un significativo *gap* fra nativi e stranieri. Solo gli studenti nativi hanno un valore di ESCS superiore alla media (0,06), mentre per gli immigrati è inferiore; le prime generazioni presentano un valore medio più basso (-0,50) delle seconde generazioni (con una media di -0,34) che si pongono, nuovamente, fra i nativi e i loro compagni di prima generazione.

Tab. 4.19 - Valore medio dell'indice di ESCS degli studenti II secondaria di secondo grado per cittadinanza. A.s. 2013/14

	ESCS
Media nazionale	0,01
Nativi	0,06
I generazione	-0,50
II generazione	-0,34

Fonte: elaborazioni Ismu su dati Invalsi

La Tab. 4.20 mostra la distribuzione degli studenti, suddivisi fra nativi, stranieri di prima e seconda generazione, nei vari quartili di indice di status socio-economico e culturale¹⁷. Per quanto riguarda gli alunni nativi, possiamo rilevare un'equa distribuzione tra i vari quartili, con una punta maggiore nel quarto quartile (26,2%); per gli alunni immigrati, invece, la distribuzione è sbilanciata verso i livelli di status basso e medio-basso e si attesta una sotto-rappresentazione nei livelli di status medio-alto e alto. Infatti, la porzione maggiore di studenti di prima generazione (il 45,0%) sta nel primo quartile e poi a decrescere negli altri quartili; così pure per gli studenti di seconda generazione (il 39,8% appartiene al primo quartile), anche se rispetto ai loro compagni di prima generazione le percentuali sono minori nei primi due quartili e maggiori nei due quartili più alti.

Tab. 4.20 - Distribuzione percentuale degli studenti II secondaria di secondo grado, suddivisi per origine, per quartili di ESCS. A.s. 2013/14

	I quartile	II quartile	III quartile	IV quartile
Nativi	25,1	23,9	24,8	26,2
I generazione	45,0	26,8	17,8	10,4
II generazione	39,8	24,9	19,4	16,0

Fonte: elaborazioni Ismu su dati Invalsi

La figura 4.10 mostra il valore medio dell'indice di ESCS fra tutti gli studenti della II secondaria di secondo grado, suddivisi per tipo di scuola¹⁸. La differenza di valore di

¹⁶ Si rimanda al *Rapporto nazionale 2014*, già citato, per informazioni più dettagliate sulla costruzione dell'indice.

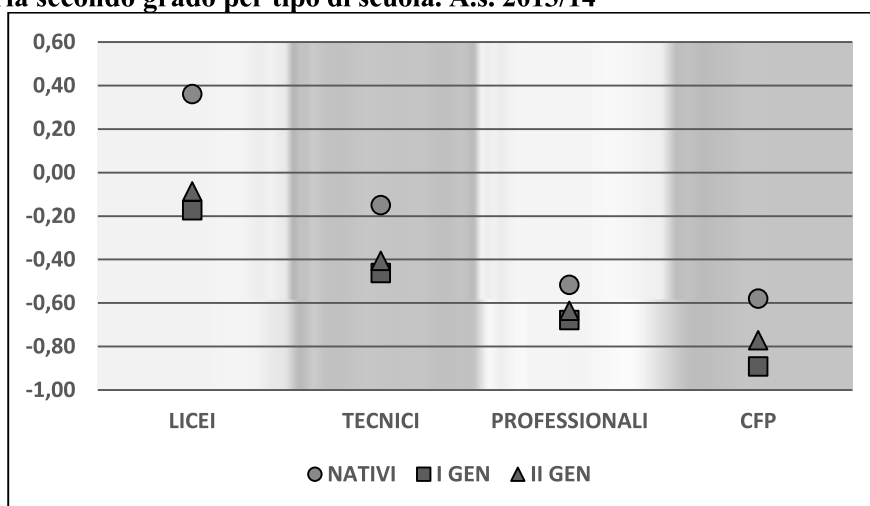
¹⁷ Agli studenti appartenenti al primo quartile di tale indice (valori più bassi) corrisponde un livello di status-economico e culturale basso, a chi appartiene al secondo quartile un livello medio-basso, al terzo quartile un livello medio-alto e, infine, chi fa parte del quarto quartile sta nel livello alto.

¹⁸ Poiché l'analisi è su tutte le classi di tale livello scolastico, non si ha più a che fare con le sole classi campione, e quindi è possibile inserire anche i Cfp.

indice di ESCS tra i vari indirizzi scolastici, sia per i nativi che per gli stranieri di prima e seconda generazione, è sempre significativa. Le famiglie degli alunni dei licei hanno uno status socio-economico e culturale maggiore rispetto alle famiglie degli studenti dei tecnici (la differenza è di +0,51 punti per i nativi, +0,29 punti per le prime generazioni e +0,32 punti per le seconde generazioni); il valore medio dell'indice degli studenti dei tecnici è più elevato dei professionali (rispettivamente, +0,37, +0,22 e +0,23 punti) e quello degli studenti dei professionali è leggermente superiore a quello degli allievi dei Cfp (+0,06, +0,21 e +0,14 punti).

Inoltre, all'interno dello stesso indirizzo di studio, il divario di valore di indice tra studenti nativi e immigrati è più accentuato nei licei rispetto agli altri tipi di scuola (+0,54 punti rispetto alle prime generazioni e +0,45 punti rispetto alle seconde generazioni), mentre risulta più lieve all'interno dei professionali (rispettivamente, +0,16 e +0,12 punti).

Fig. 4.10 - Punteggio medio di ESCS degli studenti nativi e di origine straniera della II secondaria secondo grado per tipo di scuola. A.s. 2013/14



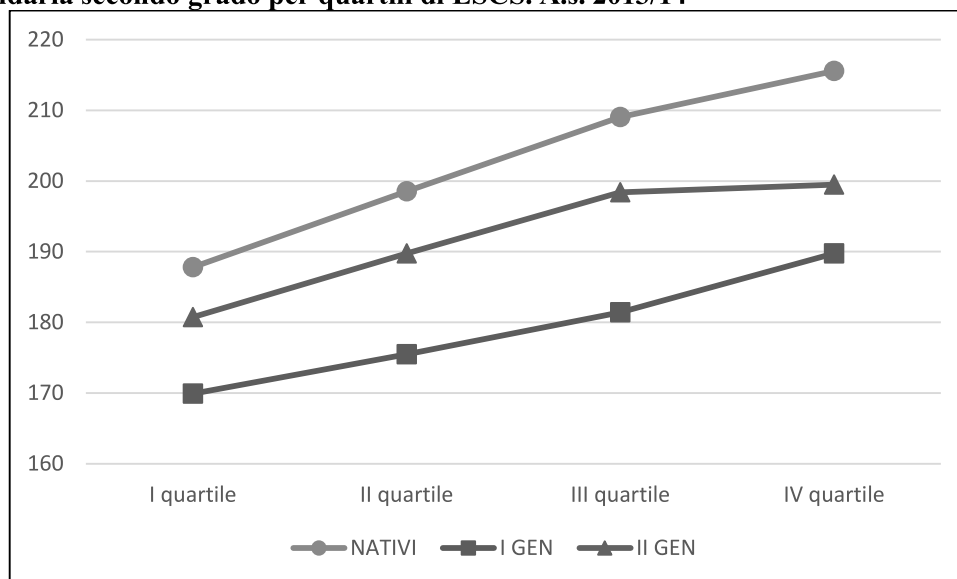
Fonte: elaborazioni Ismu su dati Invalsi

I dati a nostra disposizione confermano la relazione tra ESCS ed esiti scolastici. La figura 4.11 e la figura 4.12 mostrano il rapporto tra punteggio medio in Italiano (Fig. 4.11) e in Matematica (Fig. 4.12) degli studenti di II secondaria di secondo grado, suddivisi per cittadinanza, in rapporto al quartile di ESCS di appartenenza¹⁹.

Ad ogni aumento di quartile, si registra una differenza significativa di punteggio (ad eccezione tra terzo e quarto quartile per le seconde generazioni in Italiano e per le prime generazioni in Matematica). La differenza di punteggio di Italiano tra gli studenti appartenenti al quarto quartile e coloro che sono al primo quartile è di 28 punti per i nativi, 20 per le prime generazioni e 19 per le seconde generazioni. In Matematica, tale *gap* si attesta, rispettivamente, attorno ai 25, ai 11 e ai 15 punti.

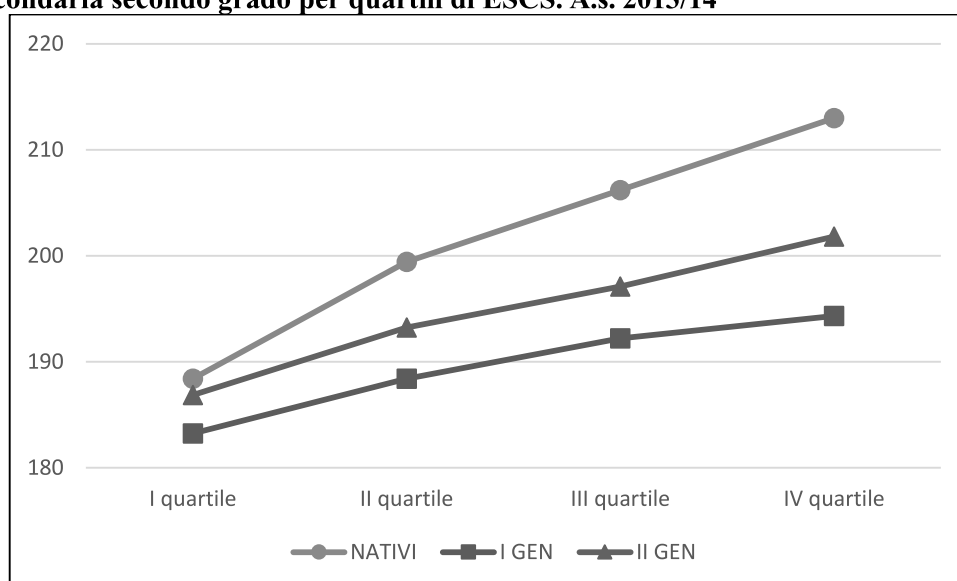
¹⁹ Tutti gli studenti, senza distinzione di origine, sono stati ordinati lungo un *continuum* secondo il loro valore di ESCS e poi suddivisi in quartili. Pertanto, per esempio, un alunno nativo appartenente al primo quartile avrà un valore di ESCS simile a un suo compagno immigrato di prima e di seconda generazione appartenente al medesimo quartile.

Fig. 4.11 - Punteggi medi in Italiano degli studenti nativi e di origine straniera della II secondaria secondo grado per quartili di ESCS. A.s. 2013/14



Fonte: elaborazioni Ismu su dati Invalsi

Fig. 4.12 - Punteggi medi in Matematica degli studenti nativi e di origine straniera della II secondaria secondo grado per quartili di ESCS. A.s. 2013/14



Fonte: elaborazioni Ismu su dati Invalsi

Questa evidenza ci porta alla considerazione che il vissuto migratorio, nonostante possa essere attenuato a seconda dell'età di arrivo in Italia e dalla frequenza di agenzie educative prescolastiche, di per sé è un evento cruciale. Infatti, a parità di status socio-economico e culturale della famiglia di origine, come dimostrano le figure 4.11 e 4.12, l'essere uno studente italiano o straniero incide significativamente sulle prestazioni scolastiche.

5. La partecipazione degli stranieri alle opportunità di istruzione ed educazione degli adulti

di *Fiorella Farinelli*

5.1 Migranti adulti e scuola pubblica

Fin dai primi tempi dell'immigrazione straniera in Italia un ruolo importante nell'integrazione linguistica e sociale dei migranti è stato giocato dalle scuole pubbliche per adulti. Si trattava allora dei "corsi sperimentali per lavoratori" per il conseguimento dei titoli di studio della scuola media ed elementare che, dedicata inizialmente agli operai dell'industria, si sarebbe successivamente aperta anche a utenti con bisogni formativi di tipo diverso.

La partecipazione all'istruzione pubblica degli stranieri adulti diventerà però consistente solo a seguito di un provvedimento ministeriale – la circolare n. 455/1977 – che trasformò i vecchi corsi sperimentali per lavoratori in Centri territoriali permanenti per l'Educazione degli adulti (Ctp). I nuovi Centri, infatti, prevedevano un'offerta formativa più articolata che includeva, oltre ai corsi annuali per il recupero dei titoli di studio del primo ciclo, anche corsi di tipo non formale, più flessibili e in alcuni casi più brevi: i corsi "brevi modulari" (Cbm) per l'alfabetizzazione funzionale (lingue straniere, informatica, cultura generale, educazione artistica ecc.) e i corsi di "integrazione linguistica e sociale" per immigrati (Cils). L'articolazione dell'offerta in corsi/percorsi di tipo sia formale sia non formale, coerente con l'approccio europeo dell'apprendimento lungo tutto il corso della vita¹, fu la chiave del notevole successo che i Ctp avrebbero avuto, oltre che tra gli adulti italiani, anche tra gli adulti migranti, per cui l'apprendimento della lingua del paese ospite e una qualche familiarizzazione con le caratteristiche principali del suo sistema socio-culturale sono bisogni formativi essenziali e assai più urgenti del conseguimento di un titolo di studio italiano. Fattori ulteriori di attrattività sono stati anche la buona copertura territoriale dei Ctp – che in pochi anni divennero alcune centinaia – e la loro collocazione dentro le scuole secondarie di primo grado e gli istituti comprensivi, un settore scolastico che moltissimi migranti conoscono direttamente in quanto genitori di alunni che li frequentano. Più di recente la partecipazione degli stranieri all'istruzione pubblica si è rivolta anche ai corsi serali della secondaria di secondo grado rivolti a lavoratori, finalizzati al conseguimento di diplomi e di qualifiche professionali. Si tratta molto spesso di "giovani adulti" figli della prima generazione di migranti, talora studenti trasmigrati ai corsi serali da quelli diurni, altre volte giovani occupati o disoccupati alla ri-

¹ L'importanza per l'apprendimento permanente anche degli apprendimenti non formali e informali sarà definita lucidamente nel 2000 dal Memorandum della Commissione europea sull'istruzione e formazione lungo tutto il corso della vita.

cerca di qualifiche e di diplomi idonei a una migliore condizione lavorativa. Non è raro, in questo secondo caso, che i frequentanti abbiano conseguito titoli di livello secondario nei paesi di origine, il cui riconoscimento in Italia richiede spesso tempi lunghi e complesse procedure burocratiche. L'intreccio delle diverse opportunità ha dato inoltre luogo, in alcune realtà come quella piemontese², a percorsi misti tra corsi del primo e del secondo ciclo, tra scuola e formazione professionale, di grande interesse per giovani adulti stranieri e italiani con problemi occupazionali o interessati a proseguire gli studi anche oltre il livello secondario. In parecchi Ctp, inoltre, si svolgono corsi di preparazione all'accesso ai percorsi di istruzione del secondo ciclo.

Nel 2012, l'ultimo anno per cui si dispone di dati nazionali³, l'85,9% degli adulti italiani e stranieri che frequentano l'istruzione pubblica sono nei Ctp. Il divario di offerta formativa tra Ctp e corsi serali di scuola secondaria superiore è del resto molto ampio: se in questi ultimi non si arriva a 60mila tra frequentanti italiani e stranieri, sono oltre 325.000 gli utenti dei Ctp. Gli utenti stranieri dei Ctp – che nel sessennio precedente al 2012 hanno avuto un andamento crescente mentre gli utenti italiani viceversa sono venuti diminuendo – sono ormai quasi la metà, più del 49% del totale.

Se nel prossimo futuro le scuole pubbliche per adulti continueranno a intercettare una parte consistente dei bisogni formativi degli stranieri, è al momento ancora incerto. Avviata più di cinque anni fa, si sta infatti solo ora concretizzando – e tra non poche difficoltà – la trasformazione dei Ctp in Centri provinciali per l'istruzione degli adulti (Cpia). Il passaggio da “educazione” a “istruzione” non è una modifica solo semantica. Con il nuovo Regolamento⁴ i Centri sono finalizzati esclusivamente al conseguimento di titoli di studio o di certificazioni di tipo formale, con la conseguente cessazione di una parte consistente della precedente offerta formativa di tipo non formale. La decisione, inoltre, di non far confluire nelle nuove istituzioni scolastiche, come era negli orientamenti iniziali, i corsi della scuola secondaria di secondo grado, configura un quadro connotato dal rischio di dar luogo a un'offerta formativa meno ampia, articolata e flessibile, dunque non del tutto rispondente alla varietà dei bisogni formativi degli adulti culturalmente più deprivati o in maggiori difficoltà, tra cui gli stranieri. Anche i corsi di integrazione linguistica e sociale per gli stranieri, che pure permangono nel nuovo ordinamento, dovranno essere indirizzati al conseguimento di attestati linguistici riferiti almeno al livello A2 del Quadro Europeo delle Lingue, con probabili difficoltà di realizzazione di attività e percorsi di familiarizzazione linguistica e di socializzazione culturale di altro tipo, a partire dai corsi di livello inferiore al livello A2 che finora sono stati numerosi.

Va detto che i Ctp/Cpia si sono invece visti affidare, in base a un accordo-quadro stipulato il 7 agosto 2012 tra Miur e Ministero degli Interni, il compito di attestare il superamento dei test di italiano (livello A2)⁵ e, successivamente⁶, la verifica della

² Si tratta in particolare del progetto *Polis* (Percorsi di orientamento lavorativo e istruzione superiore), avviato dal 1999, che ha dato vita a percorsi modulari flessibili della durata di 36 mesi destinati a giovani adulti usciti precocemente dal sistema scolastico. Il progetto è stato inserito dall'Isfol tra le esperienze più significative realizzate in Italia in materia di *Adult Learning*. Cfr. www.rete-ctp.it.

³ La fonte è il Rapporto di monitoraggio delle scuole per adulti (2011-2012) a cura di Indire. Non ci sono stati Rapporti analoghi negli anni successivi.

⁴ Regolamento recante norme generali per la ridefinizione dell'assetto organizzativo e didattico dei Centri di istruzione degli adulti, ivi compresi i corsi serali, Dpr 29.10.2012, n. 263.

⁵ Gli attestati di superamento dei test linguistici rilasciati dai Ctp/Cpia, validi solo ai fini dei processi di regolarizzazione degli immigrati in Italia, non hanno lo stesso livello di validità delle certificazioni lin-

“conoscenza della cultura e civiltà italiana” anche da parte di immigrati stranieri che non abbiano seguito i percorsi attivati presso le scuole per adulti. Tale attestazione è dal 2011 un requisito indispensabile ai fini di alcuni processi di regolarizzazione compreso l’ottenimento del permesso di soggiorno CE di lunga durata. A tali nuovi compiti dei Ctp/Cpia non hanno però corrisposto finora strategie di potenziamento dell’offerta formativa, e neppure di sviluppo delle competenze professionali specifiche degli insegnanti e dei dirigenti scolastici che vi operano.

5.2 Il ruolo delle scuole delle associazioni di volontariato e di altri soggetti

Nel corso degli anni alle scuole pubbliche per adulti si sono affiancate in parecchie realtà locali le scuole di italiano promosse dalle associazioni di volontariato, cooperative e enti del terzo settore. L’apprendimento della lingua è fondamentale per l’immigrato che intenda stabilirsi definitivamente nel nostro come in qualsiasi altro paese: per regolarizzarsi, trovare lavoro, utilizzare i servizi di base, interagire a tutti i livelli, comprendere i codici etici e comportamentali della società ospite. Non è un caso, dunque, che le associazioni di volontariato e gli enti del privato sociale, che operano a sostegno degli immigrati e per la loro integrazione sociale e culturale, abbiano in numerose realtà territoriali sviluppato la propria azione, talora in modo coordinato con quella delle scuole pubbliche, anche sul versante dell’apprendimento dell’italiano. Caratteristiche importanti delle scuole del volontariato, rigorosamente gratuite per l’utenza, sono solitamente:

- una notevole flessibilità dell’offerta formativa (corsi aperti tutto l’anno, orari diversificati, utilizzo quando serve anche del sabato e della domenica, ecc.) che consente di raggiungere anche persone che, per motivi di lavoro o altre ragioni, resterebbero escluse da scuole a funzionamento più rigido;
- un frequente intreccio tra apprendimento linguistico e attività finalizzate all’inclusione sociale e all’integrazione culturale anche oltre la conclusione dei corsi di lingua.

Dell’offerta formativa promossa dalle associazioni di volontariato e dalle scuole del privato sociale non esiste al momento un vero e proprio censimento nazionale. Da informazioni parziali si può tuttavia dedurre che esse costituiscono una realtà diffusa in gran parte del Centro Nord, che hanno in molti casi il supporto delle istituzioni locali, che contribuiscono significativamente alla preparazione dei migranti al superamento dei test di accertamento delle competenze linguistiche, sia attivati dai Ctp/Cpia sia dagli Enti certificatori⁷.

guistiche rilasciate dai quattro Enti certificatori riconosciuti in Italia (Università per stranieri di Siena e di Perugia, Terza Università di Roma, Società Dante Alighieri). Queste ultime, infatti, hanno una validità riconosciuta in ambito UE.

⁶ Vedi Nota MIUR dell’8.10.2014.

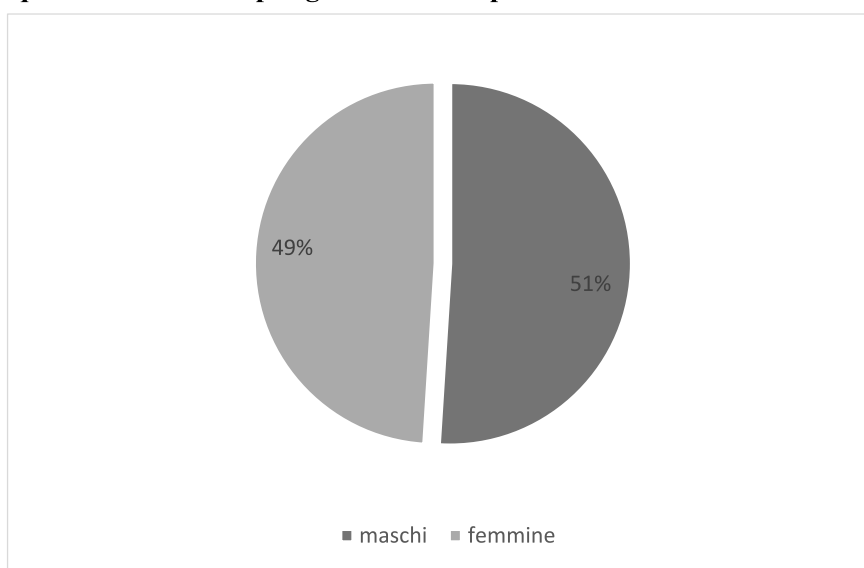
⁷Tra i casi più noti e significativi c’è quello di *Scuolemigranti* (www.scuolemigranti.it) che opera a Roma e nel Lazio. Si tratta di una Rete di oltre 100 associazioni con scuole di italiano attive nel territorio che, sostenuta dal Centro servizi per il Volontariato (Cesv), informa gli utenti delle opportunità formative, organizza percorsi di formazione metodologica e didattica per gli insegnanti, mette a disposizione e fa circolare documentazione e strumenti, interagisce con le istituzioni locali e con le Prefetture. La Rete, inoltre, ha promosso d’intesa con l’amministrazione scolastica regionale la possibilità di

5.3 La partecipazione degli stranieri al sistema pubblico di educazione degli adulti

I dati contenuti nel Rapporto di monitoraggio sulle scuole per adulti svolto da Indire relativamente all'anno scolastico 2011-2012 segnalano una partecipazione assai consistente degli immigrati stranieri adulti, caratterizzata nel sessennio precedente da un trend significativo di crescita. Se nel 2006-2007, infatti, gli stranieri sono 118.623, nel 2011-2012 sono 160.388 (mentre gli italiani, nello stesso periodo, passano da 261.503 a 164.648).

Su un totale di 325.035 corsisti, quelli con *background* straniero sono il 49,3%. A differenza che per i corsisti italiani, la componente maschile è leggermente superiore a quella femminile (Fig. 5.1).

Fig. 5.1 - Frequentanti stranieri per genere. Valori percentuali



Fonte: Rapporto Indire, 2012

Coerentemente con le caratteristiche dell'insediamento e della stabilizzazione territoriale dell'immigrazione in Italia, la grande maggioranza dei corsisti stranieri è nel Nord del paese (Tab. 5.1).

Tab. 5.1 - Distribuzione territoriale corsisti stranieri

	Numero corsisti stranieri	% sul totale nazionale
Nord	114.255	71,0%
Centro	28.528	17,4%
Sud	17.605	11,6%

Fonte: Rapporto Indire, 2012

realizzare "corsi coordinati" con le scuole pubbliche per adulti in base a cui gli utenti delle scuole del volontariato possono partecipare alle sessioni di test linguistici organizzate dai Ctp. È in questo contesto che nel 2012-2013 alle scuole del volontariato si sono iscritti 11.637 migranti, a fronte dei 7.836 iscritti ai Ctp, con un'offerta formativa pari a quasi il 60% di quella complessiva. Ma tale offerta è comunque inferiore all'entità della domanda potenziale che c'è nel Lazio, anche perché non sono pochi gli ambiti territoriali in cui sia i Ctp sia le scuole del volontariato sono poco presenti

Tra i fenomeni da evidenziare il fatto che i corsisti stranieri non partecipano solo ai corsi per l'integrazione linguistica e sociale, ma a tutte e quattro le principali articolazioni dell'offerta educativa, cioè ai:

- corsi del primo ciclo (Cpc) per il conseguimento dei titoli finali della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado;
- corsi brevi modulari (Cbm) per l'alfabetizzazione funzionale (corsi di informatica, lingue straniere, cultura generale, educazione artistica, ecc.);
- corsi di integrazione linguistica e sociale per immigrati (Cils);
- corsi del secondo ciclo (Csc), cioè corsi per il conseguimento di diplomi e di qualifiche professionali.

Tab. 5.2 - Distribuzione degli stranieri per tipologia di corso

Tipologia di corso	Numero frequentanti	V. %
Cils	79.102	49,3
Cpc	57.246	35
Cbm	14.270	8,9
Csc	9.770	6
Totale	160.388	100

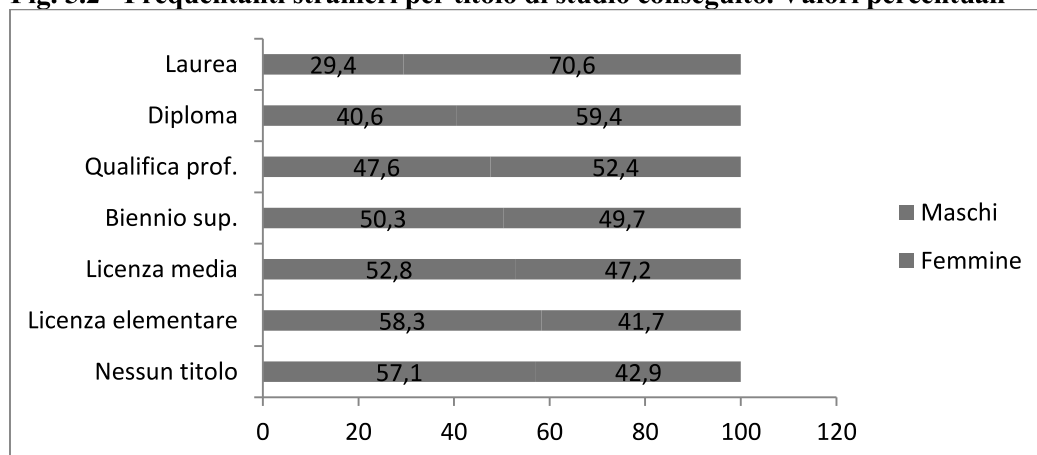
Fonte: Rapporto Indire, 2012

Ciò evidenzia la presenza, tra gli immigrati adulti, di bisogni formativi diversificati e l'interesse d opportunità di formazione diverse per tipo, contenuti, livelli. Gli immigrati adulti partecipano anche alle diverse tipologie corsuali promosse per lo più dai Ctp nelle cosiddette "scuole carcerarie". Sono 123 i Ctp che hanno dato vita a 185 scuole di questo tipo. Qui i frequentanti sono 21.433, per il 91,7% di genere maschile, per il 59,7% stranieri.

L'età dei frequentanti, in coerenza con l'età media degli immigrati, è piuttosto giovane: l'addensamento più consistente, pari al 34%, è infatti tra i 20 e i 29 anni, quasi il 30% è tra i 30 e i 39 anni, ma una quota superiore al 15% è tra i 16 e i 19 anni. Si tratta, per i giovanissimi, di ragazzi in età di obbligo formativo che per vari motivi preferiscono utilizzare le opportunità delle scuole per adulti invece che i percorsi ordinari.

La distribuzione per titoli di studio evidenzia che il 29% dei corsisti ha un titolo di studio del primo ciclo, mentre sono il 33% i diplomati e laureati. È interessante osservare che ad avere i titoli di studio più alti sono le donne (Fig. 5.2).

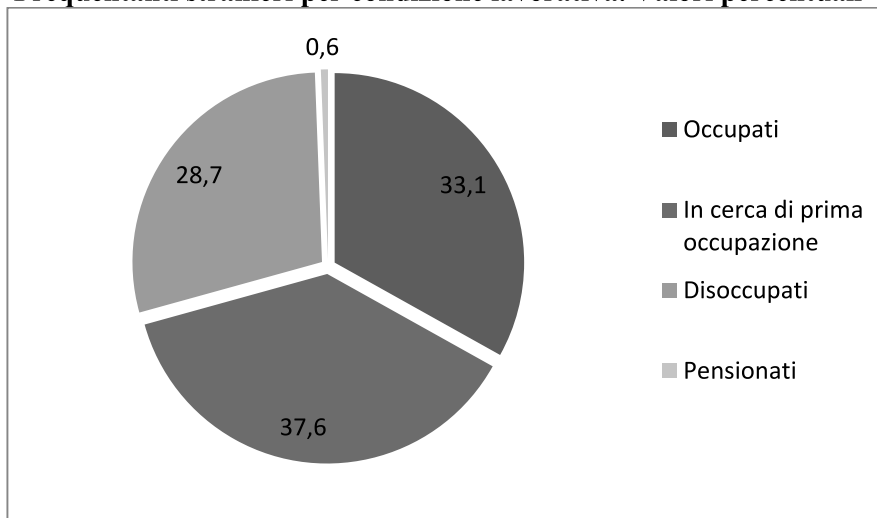
Fig. 5.2 - Frequentanti stranieri per titolo di studio conseguito. Valori percentuali



Fonte: Rapporto Indire, 2012

Quanto alla condizione lavorativa, gli stranieri frequentanti sono per il 33,1% occupati, per il 37,6% in cerca di prima occupazione, per il 28,7% disoccupati. Il numero dei pensionati – che per gli italiani è piuttosto alto soprattutto nei corsi brevi modulari per l’alfabetizzazione funzionale (Cbm) – qui è invece sotto l’1% (Fig. 5.3).

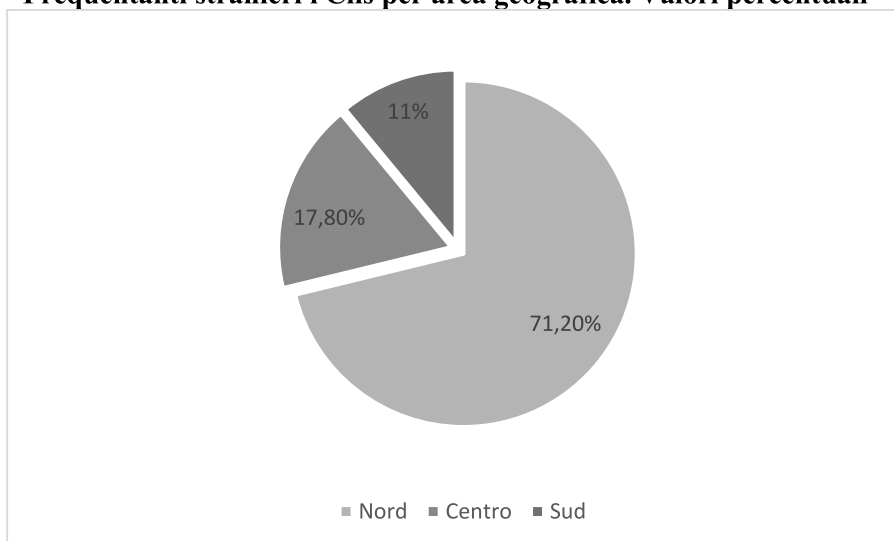
Fig. 5.3 - Frequentanti stranieri per condizione lavorativa. Valori percentuali



Fonte: Rapporto Indire, 2012

È nei corsi di integrazione linguistica e sociale (Cils) che si rileva la partecipazione più consistente e pressoché esclusiva da parte degli stranieri (98,2%). Qui infatti gli italiani sono solo l’1,8%, pari a 1.433 unità, mentre gli stranieri sono 79.104. I Cils raccolgono il 49,3% dell’intera partecipazione straniera alle scuole per adulti. I 4.994 corsi riferiti a questa tipologia di offerta sono attivati per il 69% nelle aree settentrionali del paese (Fig. 5.4). La regione con più frequentanti Cils è la Lombardia, seguono Emilia Romagna, Piemonte, Veneto.

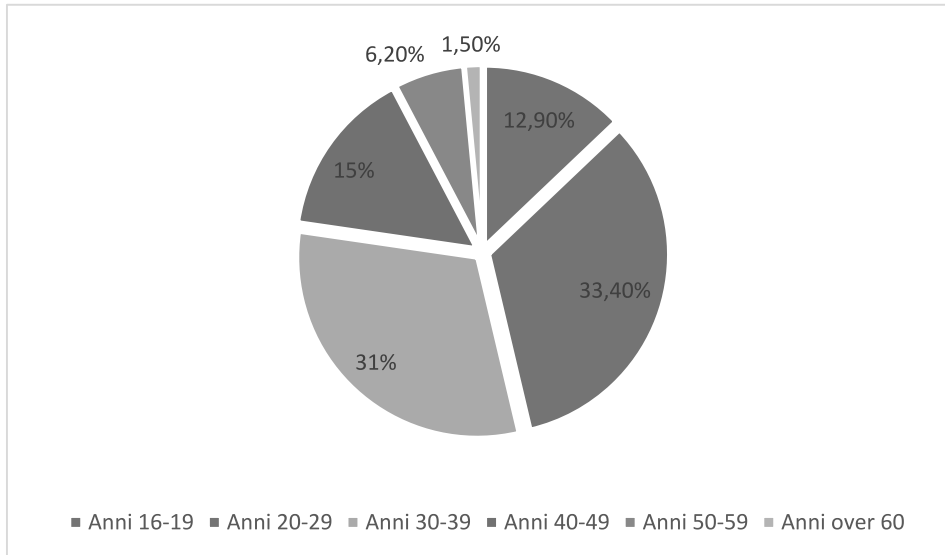
Fig. 5.4 - Frequentanti stranieri i Cils per area geografica. Valori percentuali



Fonte: Rapporto Indire, 2012

I Cils sono la sola tipologia di corsi in cui le donne sono più numerose dei maschi. Quanto alle classi di età, si conferma la situazione rilevata per l'insieme dei frequentanti. La classe di età più rappresentata è quella tra i 20 e i 29 anni, mentre i giovanissimi tra i 16 e i 19 sono il 13% (Fig. 5.5).

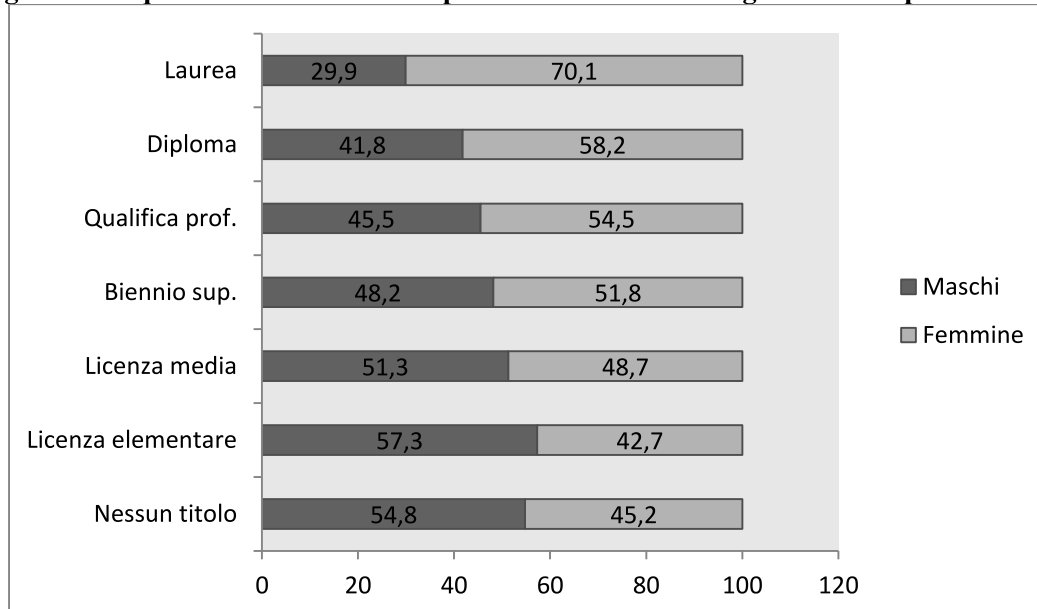
Fig. 5.5 - Frequentanti stranieri i Cils per condizione lavorativa. Valori percentuali



Fonte: Rapporto Indire, 2012

I titoli di studio in possesso di livello più elevato sono più numerosi fra le donne (Fig. 5.6).

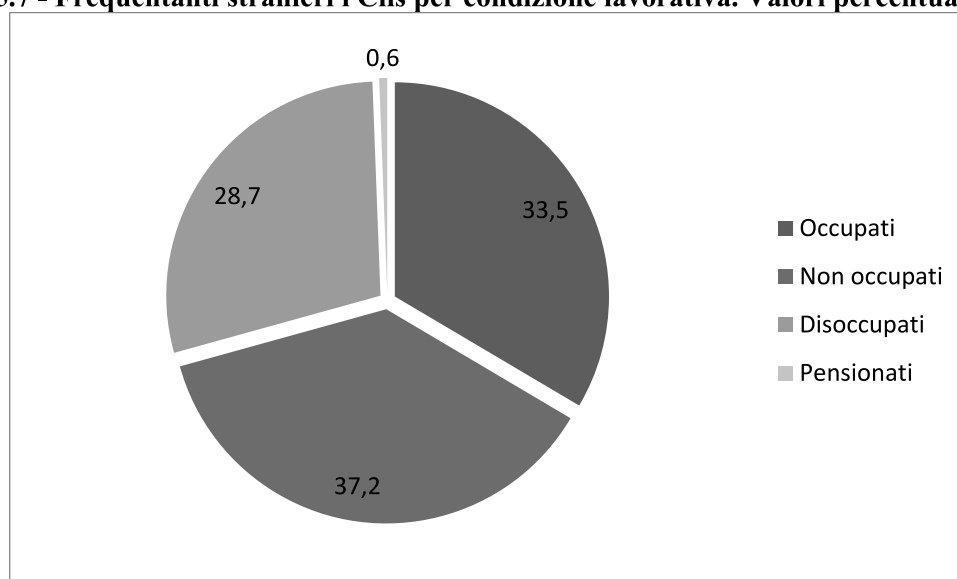
Fig. 5.6 - Frequentanti stranieri i Cils per titolo di studio conseguito. Valori percentuali



Fonte: Rapporto Indire, 2012

Il 34% ha un'occupazione, il 66% si divide tra non occupati e disoccupati (Fig. 5.7).

Fig. 5.7 - Frequentanti stranieri i Cils per condizione lavorativa. Valori percentuali



Fonte: Rapporto Indire, 2012

Il 53% dei corsi Cils sono di livello A2, il 33% di livello inferiore a quello di A2, il 14% di livello superiore a quello di A2.

Nei corsi del primo ciclo (Cpc), che raccolgono il 35% della partecipazione straniera, gli stranieri sono 57.246. Al termine dei corsi vengono rilasciati i titoli di studio finali della scuola primaria o della scuola secondaria di primo grado. Il 73% dei corsi si svolge nelle aree settentrionali. L'età più rappresentata è tra i 20 e i 29 anni. I non occupati sono il 39% e i disoccupati il 32%. La maggior parte dei frequentanti stranieri è già in possesso di titoli di studio analoghi conseguiti nei paesi d'origine, ma i Cpc costituiscono un'offerta formativa interessante presumibilmente perché anche qui, come nei Cils, si impara la lingua italiana e perché un titolo di studi conseguito in Italia può essere utile ai fini dell'inserimento lavorativo.

Partecipa alla tipologia dei corsi del secondo ciclo (Csc), che si svolgono negli istituti scolastici di secondaria di secondo grado, il 6% degli studenti adulti stranieri, solo 9.770. Questa è la sola tipologia di offerta formativa in cui all'atto dell'iscrizione si dichiara occupata una quota piuttosto alta – il 54% – dei frequentanti. Sono soltanto quattro e tutte nel Nord, le regioni in cui i frequentanti superano la quota di 1.000: Lombardia, che da sola raccoglie il 29% dei frequentanti; Piemonte; Emilia Romagna; Veneto. Più della metà di questi studenti è tra i 20 e i 29 anni.

Nei corsi brevi modulari (Cbm), che raccolgono l'8,9% della partecipazione, gli stranieri sono 14.270. Diversamente che nelle altre tipologie di corso – ma in sintonia con le caratteristiche dei corsisti italiani – l'età più rappresentata è più alta, tra i 30 e i 39 anni. Gli stranieri nei Cbm sono più presenti in tre regioni, Lombardia, Lazio, Piemonte. Anche per gli stranieri, come per gli italiani, qui i frequentanti hanno solitamente livelli di istruzione più alti e, tra i diplomati come tra i laureati, sono in maggioranza le donne (66% tra i diplomati, 75% tra i laureati). I corsi brevi modulari di maggiore attrattività per gli stranieri, come per gli italiani, sono quelli per l'apprendimento delle lingue straniere e dell'informatica.

Anche per gli studenti stranieri, come per gli italiani, solo una parte minoritaria dei frequentanti delle scuole per adulti consegue dei titoli di studio riconosciuti. Ciò non

vale solo per i Corsi brevi modulari (Cbm), che in moltissimi casi non prevedono il rilascio di attestati diversi da semplici documentazioni di frequenza, ma anche per le altre tipologie di corso.

Nel 2012, su 325.035 frequentanti, sono stati rilasciati 37.377 titoli di studio formali di cui 51% sono titoli finali per la scuola primaria e secondaria di primo grado; 35,6% sono diplomi del secondo ciclo, 13,3% sono qualifiche professionali.

Sono invece 140.339 le certificazioni o gli attestati finali, di cui il 64% nei corsi brevi modulari, il 36% nei corsi per l'integrazione linguistica e sociale. Di questi ultimi, il 53% riguarda il livello A2 della competenza linguistica in italiano, il 33% riguarda livelli inferiori all'A2, il 14% riguarda livelli superiori all'A2 (B1 o B2).

La partecipazione degli stranieri adulti alle opportunità formative non si esaurisce con quanto riferito a proposito delle scuole pubbliche e del terzo settore. Ci sono altri ambiti importanti, dalla filiera della formazione professionale all'istruzione terziaria, che occorrerebbe esaminare. È però in un sistema per l'apprendimento permanente capace da un lato di coniugare percorsi di carattere formale e informale dall'altro di attivare dispositivi efficienti di certificazione delle competenze acquisite e dei "crediti" che risiede la possibilità di un'offerta formativa coerente con la molteplicità e specificità dei bisogni di crescita culturale e professionale dei migranti.

6. *Studenti non autoctoni in Europa: percorsi scolastici fra apprendimento e integrazione*

di Carola Perillo e René Manenti

6.1 Immigrazione e sistemi scolastici in Europa

Il presente capitolo si concentra sull'analisi dei risultati dell'indagine PISA 2012 per l'area Matematica. PISA è una ricerca internazionale promossa dall'Ocse che verifica in quale misura giovani prossimi alla fine della scuola dell'obbligo (15 anni) abbiano acquisito competenze giudicate essenziali (Lettura, Matematica e Scienze) per affrontare e risolvere problemi della vita reale, svolgere un ruolo attivo nella società e continuare ad apprendere per tutta la vita. Nel complesso sono state svolte cinque indagini (2000, 2003, 2006, 2009, 2012) su un campione costituito da almeno 5.000 studenti di differenti paesi dell'area Ocse, i cui risultati sono in grado di offrire un monitoraggio costante e longitudinale sugli esiti dei sistemi d'istruzione nazionali.

I paesi osservati nel presente capitolo, scelti tra tutti quelli appartenenti all'UE e all'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo economico (Ocse), costituiscono l'area dove si concentra il numero di migranti più consistente sul territorio europeo. Benché tutte queste nazioni ruotino intorno alla UE, e quindi a una comune area di politiche sociali e formative normate dal diritto europeo, rispetto alle politiche educative non paiono avere molto in comune. Come evidenziato anche dal rapporto *The Structure of the European Education systems 2014/2015*¹, i percorsi formativi in Europa sono ancora molto differenti: dall'età di ingresso dei bambini nel sistema educativo, che, ad esempio, in casi come il Belgio è differente anche per comunità culturale e linguistica², alla struttura e durata della scuola secondaria e della formazione terziaria. Questa difformità si rende evidente rispetto alla situazione scolastica degli alunni dei diversi paesi e si accentua nel confronto fra studenti originari del paese e migranti. Fra le possibili ipotesi, capaci di dare ragione di questa diversità, oltre alle differenti strutture dei sistemi educativi, si ritrovano la difformità nella quantità e nella composizione della popolazione migrante, nella storia dei flussi migratori e nelle politiche di integrazione. Infatti, da un lato, paesi come la Francia, la Germania e il Regno Unito si sono confrontati da lungo tempo con le necessità di accoglienza dei cittadini migranti, e quindi presentano una più consolidata tradizione formativa nei confronti di ragazzi migranti o figli di migranti. Dall'altro, paesi come la Spagna e l'Italia, e alcuni paesi del Nord Europa e recentemente dell'Est Europa, solo a partire dagli anni Ottanta in poi, si sono trasformati da paesi con un passato di emigrazione in nazioni con

¹ Cfr. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/facts_and_figures/EN_2014_15_diagram_version_finale_pngs.pdf.

² Il Belgio riconosce tre specifiche comunità: tedesca, fiamminga e francese.

un presente di immigrazione; e questo ha risvolti sulle politiche formative e sui risultati scolastici degli alunni stranieri.

Come vedremo, la nostra analisi basata sui dati dell'indagine PISA evidenzia per alcuni paesi (quelli con una "recente" storia immigratoria) una maggiore difficoltà di risultato nelle competenze di base dell'area Matematica, rispetto ad altre nazioni (con una "lunga" storia immigratoria) da parte degli studenti migranti o di seconda generazione. Una delle ipotesi possibili per spiegare il fenomeno è che i paesi a più recente immigrazione siano contrassegnati da politiche migratorie ancora non ben strutturate e vivano, pertanto, una maggiore complessità nella gestione dei flussi in arrivo e, di conseguenza, nell'elaborazione di politiche sociali di accoglienza e integrazione efficaci rispetto ai cosiddetti paesi di "vecchia immigrazione".

All'interno del quadro generale degli studi relativi ai percorsi scolastici degli studenti stranieri spiccano il fenomeno dell'abbandono scolastico e quello della scarsa riuscita degli studenti migranti di prima o seconda generazione; dati che pongono pesanti interrogativi sulla validità ed efficacia delle politiche formative. Queste, fino a poco tempo fa, non tenevano conto né delle difficoltà linguistiche dell'allievo migrante (problematica che si conferma a tutt'oggi fra i principali limiti nella riuscita scolastica), né della complessità della vicenda migratoria personale, e neppure dei conflitti culturali e generazionali che spesso s'instaurano nelle famiglie: queste, e altre realtà psico-sociali, hanno un forte impatto sull'apprendimento dell'allievo, tanto quanto sul suo processo di integrazione socio-culturale.

La stessa indagine PISA si pone l'obiettivo di rilevare alcune costanti rispetto agli studenti che dichiarano di essere nati al di fuori del paese di rilevazione o che abbiano entrambi o uno dei genitori nati in un altro paese. In particolare s'indaga sulla lingua usata sia nel contesto familiare sia relazionale al di fuori della scuola, a riprova del fatto che questo elemento è fra i più influenti rispetto all'apprendimento e quindi al successo scolastico. Si affronta inoltre il problema dei paesi caratterizzati "fisiologicamente" da plurilinguismo, dove il caso di un alunno che utilizza un'altra lingua non è necessariamente sinonimo di mancata integrazione e/o di percorsi migratori "devianti". Infine, i dati rilevati dall'indagine non entrano nello specifico del paese di provenienza né dello studente, né dei genitori, non consentendo di sviluppare ipotesi strutturate riguardo il fenomeno della riuscita scolastica a partire dalla nazione di origine. Offriremo quindi una fotografia dei risultati degli studenti migranti a partire dal paese di accoglienza, non da quello di provenienza.

6.2 Le performance in Matematica: i risultati dell'indagine PISA 2012 nel quadro europeo

Come già accennato, il punto di partenza della nostra analisi è costituito dai risultati della rilevazione PISA 2012 relativamente all'ambito matematico. Come nelle precedenti edizioni, quest'annualità ha esaminato la preparazione degli studenti rispetto alle seguenti aree: Lettura, Matematica e Scienze. Il punto di forza dell'indagine è l'ampia comparabilità dei risultati dei diversi paesi, in particolare dell'area Ocse, e la possibilità di raffronto con le passate rilevazioni (2000, 2003, 2006 e 2009). Periodicamente il focus dell'inchiesta verte su un'area specifica: nel 2012, come nel 2003, la Matematica è stato l'ambito su cui si è concentrata l'analisi.

Partendo dai dati PISA 2012 si è ritenuto interessante proporre un quadro delle performance in Matematica, confrontando i risultati degli studenti migranti con quelli degli studenti nati nel paese di rilevazione. Le competenze in Matematica sono state scelte per due principali motivi: primo, perché in PISA 2012 si è voluto dare a queste abilità un particolare significato e, secondo, per la capacità di quest'area di attenuare le differenze di risultato che possono verificarsi fra studenti nativi e non, poiché la capacità di espressione linguistica pesa relativamente meno per la Matematica rispetto alle altre aree di rilevazione.

Nel 2012 si è voluta riformulare la valenza della Matematica intendendo per essa:

la capacità di un individuo di utilizzare e interpretare la Matematica e di darne rappresentazione mediante formule, in una varietà di contesti. Tale competenza comprende la capacità di ragionare in modo matematico e di utilizzare concetti, procedure, dati e strumenti di carattere matematico per descrivere, spiegare e prevedere fenomeni. Aiuta gli individui a riconoscere il ruolo che la Matematica gioca nel mondo, a operare valutazioni e a prendere decisioni fondate che consentano loro di essere cittadini impegnati, riflessivi e con un ruolo costruttivo³.

La definizione riportata evidenzia, come si evince anche dalla formulazione delle domande dell'indagine PISA, l'importanza della Matematica non solo in riferimento all'acquisizione di nozioni di base, ma altresì alla capacità di partecipazione alla vita sociale.

All'interno dei risultati, due tendenze "balzano agli occhi". Tenendo presente che la media ottenuta nei paesi Ocse è pari a 494 punti, gli esiti della prova in Matematica evidenziano un gap di genere a sfavore delle donne: circa 11 punti di differenza fra studenti e studentesse rispetto al media Ocse. Altrettanto significativa è la discrepanza di performance che emerge fra studenti autoctoni e non (studenti di prima o di seconda generazione): in media nell'Ocse, la distanza tra i due gruppi è di circa 28 punti. Questa seconda osservazione ci fa entrare nello specifico del nostro studio che concentra la propria analisi appunto sulle differenze di risultato che si sono registrate nell'area europea.

Partendo dai dati PISA 2012 si è ritenuto interessante proporre un quadro delle performance confrontando gli esiti degli studenti migranti con quelli degli studenti nati nel paese di rilevazione. I paesi oggetto di analisi sono stati selezionati in base ai seguenti criteri: a) i membri Ocse che hanno partecipato anche alle precedenti indagini PISA; b) i paesi europei membri dell'Unione oppure non appartenenti alla UE che però hanno relazioni importanti con le nazioni dell'Unione, soprattutto in riferimento ai percorsi migratori e alla consistenza della presenza di migranti. I risultati dei vari paesi sono stati raggruppati in tre categorie tenendo come punto di riferimento la media Ocse⁴ (cioè i valori medi ottenuti da tutte le nazioni che partecipano alla rilevazione). Nello specifico i paesi considerati (fra quelli che hanno ottenuto punteggi utili nella rilevazione PISA 2012) sono stati aggregati in tre categorie:

³ Invalsi (a cura di) (2013), *Ocse PISA 2012. Rapporto nazionale*, p. 22. Cfr. www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2012.php?page=pisa2012_it_07.

⁴ Austria, Norvegia, Belgio, Olanda, Canada, Islanda, Danimarca, Portogallo, Francia, Regno Unito, Germania, Spagna, Grecia, Svezia, Irlanda, Svizzera, Italia, Turchia, Lussemburgo, U.S.A., Giappone, Finlandia, Australia, Nuova Zelanda, Messico, Repubblica Ceca, Ungheria, Polonia, Corea del Sud, Repubblica Slovacca, Cile, Slovenia, Israele ed Estonia.

- *best performers*: paesi dell’area europea al di sopra della media Ocse (ossia quelli che hanno ottenuto un punteggio pari o maggiore di 500): Svizzera, Paesi Bassi, Estonia, Finlandia, Polonia, Belgio, Germania, Austria, Irlanda, Slovenia e Danimarca.
- *midrange performers*: nazioni vicine alla media Ocse (punteggio compreso fra 499 e 490) Repubblica Ceca, Francia, Regno Unito e Lussemburgo.
- *low performers*: paesi dell’area europea al di sotto della media Ocse (quindi con un punteggio medio inferiore a 490): Italia, Norvegia, Portogallo, Spagna, Repubblica Slovacca, Svezia, Ungheria e Grecia.

6.3 Le caratteristiche socio-anagrafiche degli studenti in PISA 2012: luogo di nascita, genere e livello di istruzione dei genitori

All’interno della nostra analisi, gli studenti che hanno partecipato all’indagine PISA 2012 sono stati ripartiti in categorie in base alla domanda che indagava se lo studente e/o i genitori fossero nati nel paese di rilevazione. Si sono identificate in questo modo le seguenti categorie: 1) nati nel paese di rilevazione con genitori nati nello stesso paese (studenti autoctoni); 2) nati in altro paese con i genitori nati nel paese di rilevazione (studenti autoctoni nati all’estero); 3) nati in altro paese, con genitori nati in altro paese (studenti immigrati di prima generazione) 4) nati nel paese di rilevazione con genitori nati in altro paese (studenti di seconda generazione); 5) nati nel paese di rilevazione con un genitore nato in altro paese (studenti figli di coppia mista). La suddivisione per nazione di nascita dello studente e/o dei genitori appare funzionale per presentare le caratteristiche socio-anagrafiche degli studenti oggetto di questo studio. Nella presentazione dei dati socio-anagrafici sarà rispettata la distinzione sopra presentata riguardo ai paesi che si collocano al di sopra della media Ocse, nella media e al di sotto.

I risultati che si riferiscono alla performance di Matematica saranno discussi nel dettaglio in seguito, mentre in questa prima sezione si presentano i dati relativi alla distribuzione percentuale delle categorie citate per paese di rilevazione, includendo inoltre la declinazione per genere e paese di rilevazione degli stessi gruppi, assieme alla distinzione per titolo di studio dei genitori. Le tre variabili “provenienza, genere e titolo di studio” rappresenteranno, in un secondo momento, gli aspetti rispetto ai quali si analizzeranno i punteggi ottenuti nella prova di ambito matematico in PISA 2012, al fine di indagare se queste caratteristiche socio-anagrafiche possano essere fra le possibili motivazioni delle differenze di risultati.

Tab. 6.1 - Studenti per paese di nascita dello studente e/o dei genitori, composizione percentuale per paese di rilevazione⁵. Best performers in Matematica.

Paese di rilevazione	Studenti autoctoni %	Studenti autoctoni nati all'estero %	Studenti figli di coppia mista %	Studenti imm. di I generazione %	Studenti di II generazione %	Totale %	Numero casi
Austria	78,1	3,4	4,5	6,4	7,6	100	4.718
Belgio	77,5	1,1	6,3	7,3	7,8	100	8.464
Svizzera	76,0	5,7	4,5	5,5	8,3	100	11.065
Germania	78,8	0,1	2,2	10,5	9,1	100	4.085
Danimarca	83,8	1,0	2,7	4,7	7,8	100	7.362
Estonia	85,4	0,5	5,8	3,6	4,7	100	4.725
Finlandia	82,6	1,0	3,8	5,6	7,0	100	8.687
Irlanda	76,5	3,0	7,4	7,9	5,2	100	4.839
Paesi Bassi	77,7	3,5	2,0	10,2	6,6	100	4.085
Polonia	91,5	2,3	0,3	5,8	0,1	100	3.355
Slovenia	93,3	1,8	1,1	3,3	0,5	100	5.435
Ocse	85,0	1,3	4,0	5,45	4,2	100	470.440

Fonte: Elaborazione Cser su base dati PISA 2012

Ovviamente gli studenti autoctoni rappresentano la maggioranza (media Ocse 85%). Osservando la distribuzione per la macro-area dei paesi europei *best performers* in Matematica (Tab. 6.1), si hanno delle punte massime di presenza di studenti autoctoni in Slovenia (93,3%), Polonia (91,5%) ed Estonia (85,4%). Mentre i paesi che presentano una più alta presenza di alunni migranti sono: Germania (10,5% per le prime generazioni e 9,1% per le seconde generazioni), Paesi Bassi (10,2% per le prime generazioni e 6,6% per le seconde generazioni), Irlanda (7,9% per le prime generazioni e 5,2% per le seconde generazioni) e Belgio (7,3% per le prime generazioni e 7,8% per le seconde generazioni), e Svizzera (5,5% per le prime generazioni e 8,3% per le seconde generazioni).

Va sottolineato che in paesi come l'Irlanda⁶ la comunità di migranti più consistente è quella dei nati nel Regno Unito. Stiamo dunque parlando di una continuità linguistica e, in larga parte, anche culturale. Mentre per la Germania la comunità maggiormente presente è notoriamente quella turca e in Belgio quella italiana e quella francese, dove ritroviamo, almeno per la componente francofona, la continuità linguistica. Si tratta dunque in due casi su tre di migranti provenienti da paesi dell'Unione europea. Per quanto riguarda i Paesi Bassi, la lunga storia di integrazione dei cittadini migranti ha portato nel 2003 l'accesso alla cittadinanza su richiesta anche alle seconde generazioni che risiedono all'interno dei confini nazionali dall'età di quattro anni, mentre precedentemente questo diritto era riservato alle terze generazioni. La cittadinanza in questa realtà è vissuta come un completamento del processo di integrazione.

Oltre a questo dato vanno considerati gli studenti di seconda generazione; questi rappresentano il nodo chiave delle diversità in termini di concessione di cittadinanza nei paesi europei. È di alto interesse notare che proprio in Germania si rileva la per-

⁵ Le categorie presentate sono il risultato di un'aggregazione operata per l'elaborazione di questo capitolo, non erano categorie presenti nel questionario PISA 2012. Inoltre le categorie "dato non disponibile", dato "non valido" e "missing" sono state escluse, spostando le percentuali di composizione, nonché variando il numero assoluto di rilevazione per paese.

⁶ I dati relativi alle principali comunità per paese sono di fonte Eurostat, *Main countries of citizenship and birth of the foreign foreign-born population, 1 January 2013* (1) (in absolute numbers and as a percentage of the total foreign foreign-born population). I dati sono utilizzati solo a supporto della riflessione poiché l'indagine PISA non fornisce dettagli sul paese di nascita degli studenti nati all'estero, né su quello dei genitori.

centuale più consistente (9,1%) per questa categoria. In questo paese, in linea di massima, la cittadinanza si acquista per *ius sanguinis*. Tuttavia, i bambini nati dal primo gennaio del 2000 sul territorio tedesco da genitori non tedeschi possono ottenere la nazionalità se almeno uno dei due genitori ha il permesso di soggiorno permanente da almeno tre anni e risulta residente in Germania da minimo otto anni. Il secondo paese che, in base alla rilevazione PISA 2012, presenta una rilevante presenza di seconde generazioni risulta essere la Svizzera (8,3%). Questa nazione, in termini di acquisizione di cittadinanza, prevede la naturalizzazione per chi possiede un permesso di soggiorno permanente ed è vissuto in Svizzera per almeno dodici anni. Lo *ius soli* non esiste in Svizzera, perciò la nascita in territorio svizzero non conferisce la cittadinanza al nascituro. Naturalmente bisogna considerare che entrambe le nazioni sono paesi di immigrazione da lunga data e che nel caso della Svizzera le comunità più consistenti sono quella italiana e quella tedesca, il che, vista la tradizionale suddivisione in cantoni, facilita l'inserimento linguistico di migranti italiani e tedeschi. Sempre per questa categoria di studenti troviamo, a seguire, il Belgio (7,8%), dove la cittadinanza dei nati sul territorio nazionale da genitori non autoctoni viene acquisita automaticamente dopo i 18 anni, o dopo i 12 anni se i genitori sono residenti da almeno dieci anni; poi la Danimarca (7,8%) dove vige, sostanzialmente, lo *ius soli* e dove le più recenti riforme hanno reso maggiormente restrittive le condizioni per ottenere la cittadinanza; infine i Paesi Bassi, di cui si è già accennato il processo di naturalizzazione, si attestano al 6,6% di presenze di seconde generazioni.

Passando a considerare i paesi che si sono collocati in un *range* prossimo alla media Ocse, le consistenze percentuali delle suddette categorie mostrano i dati riportati nella tabella 6.2. Per questi paesi le presenze più consistenti di studenti immigrati di prima generazione riguardano: il Regno Unito (9,9%), la Francia (9%) e il Lussemburgo (9,9%). Si ricorda a questo proposito che il Lussemburgo è, congiuntamente alla Svizzera, il paese dell'Ocse con il più alto tasso di migrazione europea⁷ e che nel 2008 ha introdotto lo *ius soli*.

Tab. 6.2 - Studenti per nascita e/o paese di nascita dei genitori nei paesi di rilevazione Midrange performers per la Matematica

Paese di rilevazione	Studenti autoctoni %	Studenti autoctoni nati all'estero %	Studenti figli di coppia mista %	Studenti imm. di I generazione %	Studenti di II generazione %	Totale %	Numero casi
Repubblica Ceca	92,3	0,3	3,0	2,7	1,8	100	5.308
Francia	79,0	0,1	2,1	9,0	9,8	100	4.523
Regno Unito	78,3	0,8	4,6	9,9	6,4	100	12.505
Lussemburgo	74,9	1,4	6,0	9,9	7,8	100	5.183
Ocse	85,0	1,3	4,0	5,4	4,2	100	470.440

Fonte: Elaborazione Cser su base dati PISA 2012

Per quanto concerne le seconde generazioni, la percentuale più elevata si rileva in Francia (9,8%), paese di consolidata migrazione e le cui politiche inclusive relative all'applicazione dello *ius soli* sono attive già dal 1889 e hanno subito un rafforzamento nel 1998. Nuovamente in Lussemburgo si registra uno dei tassi di presenza più elevati (7,8%), forse proprio per la variazione introdotta sull'acquisizione della cittadi-

⁷ Ocse (2013), *Prospettive delle migrazioni internazionali 2013*, in www.oecd-ilibrary.org/social-issues-migration-health/international-migration-outlook-2012_migr_outlook-2012-en.

nanza. Si distingue il caso della Repubblica Ceca che ha una bassa concentrazione di studenti immigrati (solo il 4,5% fra prime e seconde generazioni).

L'analisi dei paesi che si collocano come *low performers* evidenzia, per le categorie di provenienza prese in esame, il più elevato tasso di presenze di studenti migranti in Spagna (8,8% e 5,5%), seguita Portogallo (7,2% e 6,3%) e Grecia (6,9% e 4,1%). La Spagna ha vissuto diverse fasi migratorie dagli anni Ottanta fino al 2000, con un intenso incremento del flusso immigratorio intorno al 1997 che ha posto importanti sfide in termini di integrazione dei cittadini migranti e formazione dei loro figli. Nel 1990 è stato introdotto in Spagna il doppio *ius soli*, in base al quale si ottiene la cittadinanza automaticamente anche con un solo genitore nato in Spagna; e per quanto concerne le seconde generazioni è sufficiente nascere all'interno del territorio nazionale e risiedere per un anno.

**Tab. 6.3 - Studenti per nascita e/o paese di nascita dei genitori nei paesi di rilevazione⁸.
*Low performers in Matematica***

Paese di rilevazione	Studenti autoctoni %	Studenti autoctoni nati all'estero %	Studenti figli di coppia mista %	Studenti imm. di I generazione %	Studenti di II generazione %	Totale %	Numero casi
Spagna	79,9	1,1	5,8	8,8	5,5	100	24.971
Grecia	82,3	1,1	5,6	6,9	4,1	100	5.091
Ungheria	88,0	1,9	1,2	3,4	5,6	100	4.757
Norvegia	86,8	0,9	3,6	5,3	3,4	100	4.116
Portogallo	84,8	0,9	0,8	7,2	6,3	100	5.215
Repubblica Slovacca	87,2	2,9	1,4	6,4	2,1	100	3.580
Svezia	89,3	1,4	3,2	5,6	0,6	100	4.360
Italia	86,5	1,6	4,1	4,8	3,0	100	30.877
Ocse	85,0	1,3	4,0	5,4	4,2	100	470.440

Fonte: Elaborazione Cser su base dati PISA 2012

Il Portogallo, con il 7,2% di studenti nati all'estero e con la più consistente presenza di seconde generazioni (6,3%), è insieme alla Spagna il paese europeo di questo gruppo con il più alto tasso di studenti immigrati. In questa nazione il fenomeno migratorio è divenuto maggiormente consistente dal 1990 e tradizionalmente la comunità con maggiori presenze è quella brasiliana. L'acquisizione di cittadinanza si configura in un sistema misto tra *ius sanguinis* e *ius soli* che è stato reso più inclusivo dal 2006.

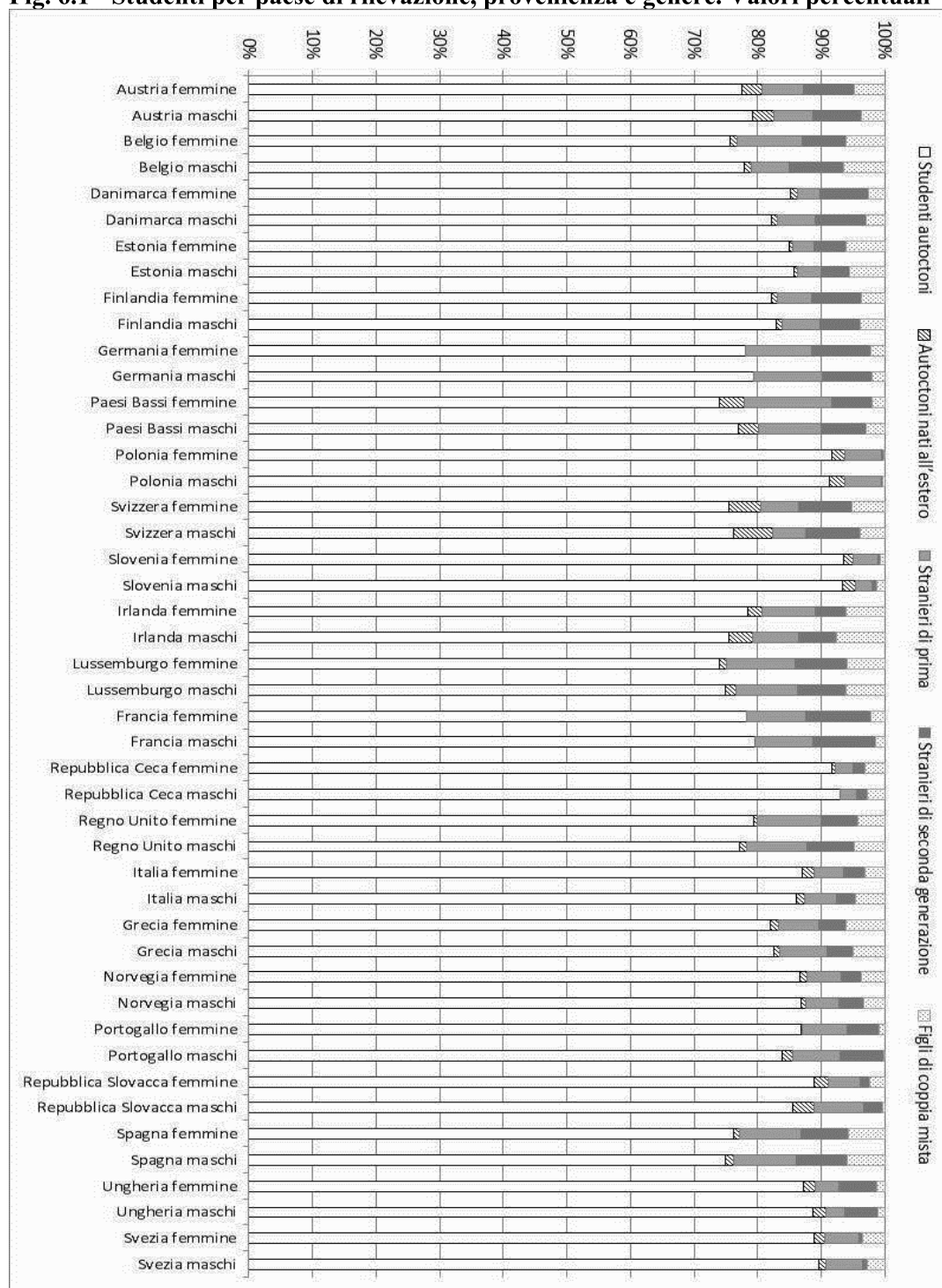
Se si declina la variabile connessa alla provenienza degli studenti e delle loro famiglie con il genere dello studente, emerge, innanzitutto, una presenza molto equilibrata di studenti e studentesse: complessivamente, in base alla media Ocse, si riscontra il 50,4% per la presenza femminile e il 49,6% di presenza maschile. A livello di singolo paese si mantiene, sostanzialmente, tale equilibrio; anche la composizione percentuale per genere e categoria di provenienza non presenta particolari differenze all'interno dello stesso paese.

Complessivamente si rileva, fra gli studenti immigrati di prima generazione, una maggiore presenza femminile nei Paesi Bassi (13,8%, mentre i maschi sono il 9,8%) e in Belgio (10,1% delle femmine, a fronte del 6% dei maschi); mentre in Danimarca la tendenza si inverte (3,5% studentesse, 5,9% studenti). Inoltre per le seconde generazioni si nota un sostanziale equilibrio di presenza, con la sola eccezione nel Regno

⁸ Ibidem.

Unito: questa nazione presenta un numero di studentesse inferiore a quella degli studenti (5,6%, contro il 7,3%).

Fig. 6.1 - Studenti per paese di rilevazione, provenienza e genere. Valori percentuali



Fonte: Elaborazione Cser su base dati PISA 2012

Sebbene la distribuzione per genere non evidenzi particolari difformità all'interno dello stesso paese, come vedremo in seguito, in molte nazioni la differenza di genere ha un riscontro negativo sulle performance, in particolare per la Matematica.

L'analisi per titolo di studio dei genitori e paese di nascita dello studente ha mostrato distribuzioni maggiormente eterogenee da paese a paese. L'aggregazione per titolo di studio dei genitori, al fine di ovviare alle difformità fra i gradi di istruzione delle diverse nazioni prese in esame, è stata operata creando le seguenti categorie: titolo di studio alto (si intende formazione universitaria o grado equivalente e/o titolo di scuola secondaria di secondo grado o grado equivalente) per almeno un genitore; titolo di studio medio (titolo conseguito di scuola secondaria di primo grado o grado equivalente) per almeno un genitore; titolo di studio basso (scuola primaria, o grado equivalente, o nessun titolo conseguito, in questo ultimo caso si aggregano i titoli di entrambe i genitori).

Tab. 6.4 - Distribuzione percentuale per paese, provenienza dello studente e/o genitore, in riferimento al titolo di studio dei genitori

Paese di rilevazione	Studenti autoctoni e autoctoni nati all'estero %			Studenti figli coppie miste %			Studenti immigrati di I e di II generazione %			Totale %
	Alto	Medio	Basso	Alto	Medio	Basso	Alto	Medio	Basso	
Austria	11,0	28,8	5,0	2,3	12,0	1,8	2,3	10,5	26,3	100
Belgio	31,9	33,5	0,4	7,2	4,2	0,8	10,2	8,2	3,6	100
Danimarca	31,1	32,4	3,3	8,8	8,0	1,3	1,1	8,4	5,6	100
Estonia	30,6	20,7	3,8	8,4	10,4	6,5	2,7	4,3	12,6	100
Finlandia	39,9	22,8	2,2	4,5	8,4	5,4	2,4	1,8	12,6	100
Francia	28,6	37,8	3,2	8,1	7,0	1,3	4,2	5,9	3,9	100
Germania	25,1	22,3	2,4	4,7	11,3	2,2	11,0	6,4	14,6	100
Grecia	9,9	26,9	11,6	3,4	17,3	4,1	0,4	7,1	19,3	100
Irlanda	25,3	33,0	0,5	13,2	11,3	1,6	8,1	3,1	3,9	100
Lussemburgo	37,9	34,2	1,6	3,2	6,5	0,9	4,4	4,0	7,3	100
Norvegia	23,1	27,7	5,2	8,0	6,6	3,8	4,2	12,2	9,2	100
Paesi Bassi	28,7	27,1	0,2	8,8	13,8	0,6	10,3	5,3	5,2	100
Polonia	21,0	21,5	5,3	5,3	8,4	4,2	3,4	11,5	19,4	100
Portogallo	9,3	22,2	9,6	6,0	4,0	3,2	2,3	19,8	23,6	100
Regno Unito	26,5	25,1	2,7	11,3	8,2	3,1	5,0	6,3	11,8	100
Repubblica Ceca	12,3	37,6	9,2	5,9	5,0	6,2	2,1	8,1	13,6	100
Rep. Slovacca	7,9	23,8	9,0	2,8	12,4	5,8	1,8	17,5	19,0	100
Slovenia	20,5	32,9	4,3	9,3	11,4	3,3	5,0	4,6	8,7	100
Spagna	25,4	19,0	6,1	10,0	9,4	4,2	5,0	14,7	6,2	100
Svezia	31,7	23,9	0,5	8,6	11,4	0,5	3,0	7,2	13,2	100
Svizzera	21,2	29,5	0,7	6,8	6,1	0,8	10,6	18,0	6,3	100
Ungheria	13,3	29,1	8,4	6,9	10,4	2,1	1,3	10,0	18,5	100
Italia	27,8	27,0	3,3	8,9	7,4	5,3	2,5	8,0	9,8	100
Ocse	21,9	24,9	5,5	7,1	9,2	2,2	8,3	9,0	12,0	100

Fonte: Elaborazione Cser su base dati PISA 2012

Per l'analisi in questo ambito si sono aggregate le categorie "studenti autoctoni" e "autoctoni nati all'estero", e "studenti immigrati di prima" e "studenti di seconda generazione". Tale scelta è stata fatta poiché rispetto a questa variabile, e quindi all'eventuale sua influenza sul risultato in Matematica, il coefficiente di variazione delle distribuzioni delle categorie aggregate è, in entrambe i casi, inferiore a 0,005⁹. Se si osserva la distribuzione per paese in riferimento alla categoria "studenti con ge-

⁹ Il coefficiente di variazione, definito dal rapporto fra deviazione standard e media, $V = \sigma/x$ media fornisce una indicazione della variabilità delle osservazioni rilevate. In particolare, se: $V = 1$, allora $\sigma = x$ media e la media non è un indice corretto; $V = 0$, allora $\sigma = 0$ e la media è un indice perfetto; $V > 0,5$, la media non è un indice corretto; $V \leq 0,5$, la media è un indice corretto.

nitore con titolo di studio elevato” emerge che le maggiori concentrazioni, relativamente agli studenti autoctoni, riguardano il Lussemburgo (37,9%) e i paesi del Nord Europa (Finlandia 39,9%, Svezia 31,7%, Danimarca 31,1%, con l’unica eccezione della Norvegia 23,1%), seguiti dall’Estonia (30,6%). Il dato si mostra sostanzialmente in linea con le rilevazioni Eurostat e Ocse riguardanti la percentuale di laureati per nazione. Si noti come, fra i paesi citati, solo la Svezia abbia registrato punteggi scarsi nelle performance di Matematica. Mentre per quanto riguarda gli studenti immigrati di prima o seconda generazione, i paesi in cui vi è una più elevata concentrazione di titoli di studio alti, fra i genitori, sono: Germania (11%) Belgio (10,2%), Svizzera (10,6%), Paesi Bassi (10,3%) e Irlanda (8,1%); si può supporre che siano nazioni che vivono un fenomeno di immigrazione altamente qualificata¹⁰.

I paesi che registrano la più alta concentrazione di bassi titoli di studio familiari sono, per gli studenti autoctoni, la Repubblica Ceca (9,2%), la Repubblica Slovacca (9%), la Grecia (11,6%), e il Portogallo (9,6%). Per gli studenti immigrati troviamo i seguenti risultati: Austria (26,3%), Portogallo (23,6%), Polonia (19,4%), Repubblica Slovacca (19%), Grecia (19,3%) e Ungheria (18,5%).

Come si vedrà in seguito, con qualche eccezione, i paesi che registrano performance peggiori, sono anche quelli nei quali si concentra la più alta percentuale di studenti con genitori con basso titolo di studio.

6.4 Studenti autoctoni e non nei sistemi di istruzione europei: tra eccellenza e uguaglianza di opportunità

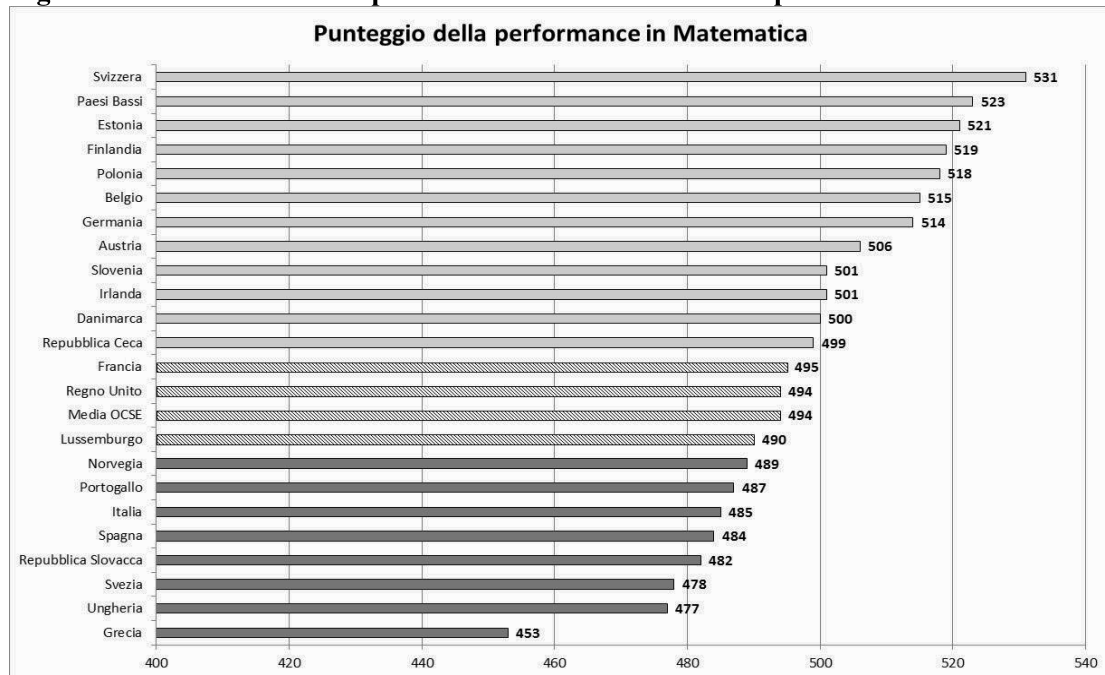
In questo paragrafo si presentano i risultati medi per le nazioni secondo le performance in Matematica. A tal riguardo, si sono definite delle categorie di analisi in base ai *range* di punteggio per la performance che vanno da “500 e oltre”, da “499 a 490” e “al di sotto di 490”. Tale suddivisione è basata essenzialmente sulla decisione di prendere come punto di riferimento la media Ocse (494) e considerare come paesi ad alta performance quelli che ottengono punteggi dalla decina superiore (quindi da 500) e come paesi a bassa performance quelli che ottengono punteggi nella decina inferiore (da 489); il restante viene considerato omogeneo con la media, poiché non si riscontra una variazione superiore ai 5 punti. Come già accennato in precedenza, lo studio dei risultati indica maggiori difficoltà di alcuni paesi a ottenere risultati nella media Ocse. Le nazioni che si collocano vicino alla media sono: la Repubblica Ceca (499), la Francia (495), il Regno Unito che ottiene lo stesso punteggio della media Ocse, e infine il Lussemburgo che si colloca a 490 punti.

I paesi che realizzano le peggiori prestazioni si possono suddividere in un primo gruppo costituito da Norvegia (489), Portogallo (487), Italia (485), Spagna (484) e Repubblica Slovacca (482); e un secondo che si attesta al di sotto dei 480 punti, formato da Svezia (478), Ungheria (477) e Grecia (453). I gruppi di risultati si mostrano omogenei al loro interno: per il gruppo dei risultati meno elevati la media è di 479 punti con un coefficiente di variazione pari a 0,025 (va comunque notato che fra le due punte estreme – il risultato di Grecia e Norvegia – all’interno di questo sotto in-

¹⁰ Il dato appare in linea con i risultati del *Migration Policy Debates* realizzato da International Migration Division, Oecd (2014), in www.oecd.org/els/mig/migration-policy-debates-4.pdf.

sieme si hanno 36 punti di differenza). Minima è invece la variabilità della distribuzione dei paesi che si attestano prossimi alla media Ocse: la media del gruppo è 494, con un punteggio minimo di 490 per il Lussemburgo e massimo di 499 per la Repubblica Ceca, con un coefficiente di variazione pari a 0,005. Nel terzo gruppo, quello che si riferisce alle nazioni con performance migliori, si ha una media di 513, con la punta massima di 531 per la Svizzera e la minima di 500 per la Danimarca; anche in questo caso il coefficiente di variazione è minimale (0,021)¹¹.

Fig. 6.1 - Distribuzione della performance in Matematica nei paesi Ocse

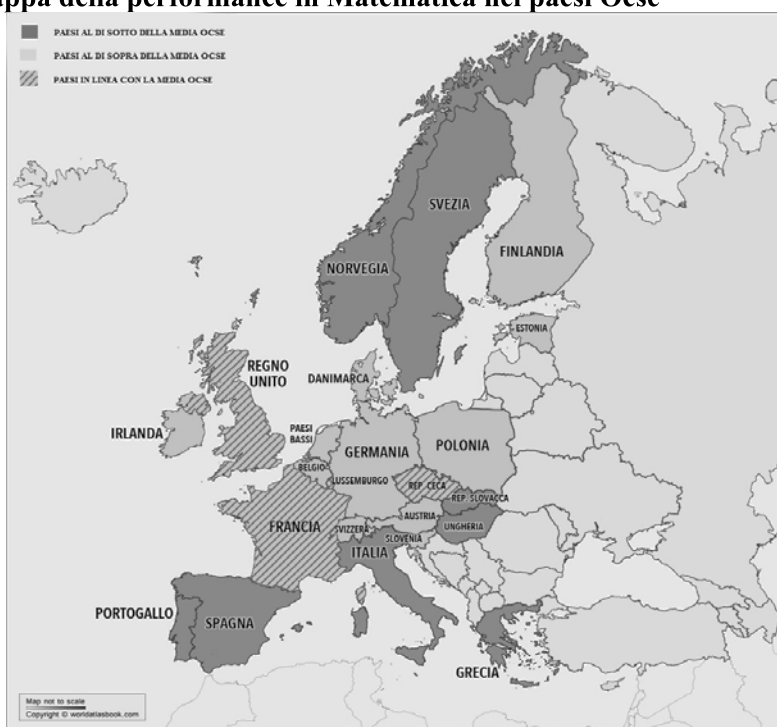


Fonte: Elaborazione Cser su base dati PISA 2012

La mappa sotto riportata (Fig. 6.2) evidenzia due fenomeni interessanti: il primo relativo alla polarizzazione delle performance negative fra l'estrema Europa del Nord (Norvegia e Svezia) e l'Europa Meridionale (in particolare Spagna, Italia, Slovenia e Grecia); il secondo si riferisce alla continuità territoriale fra i paesi che ottengono le performance migliori: Finlandia, Estonia, Polonia; Danimarca e Germania; Belgio, Paesi Bassi Lussemburgo, Austria e Svizzera.

¹¹ Si veda la nota 11.

Fig. 6.2 - Mappa della performance in Matematica nei paesi Ocse



Fonte: Elaborazione Cser su base dati PISA 2012

La tabella 6.5 evidenzia come i risultati degli autoctoni e quelli di seconda generazione si differenziano di pochi punti, e ancor più si restringe la distanza con gli studenti figli di coppia mista; mentre gli studenti migranti di seconda generazione mantengono una notevole discrepanza di risultato.

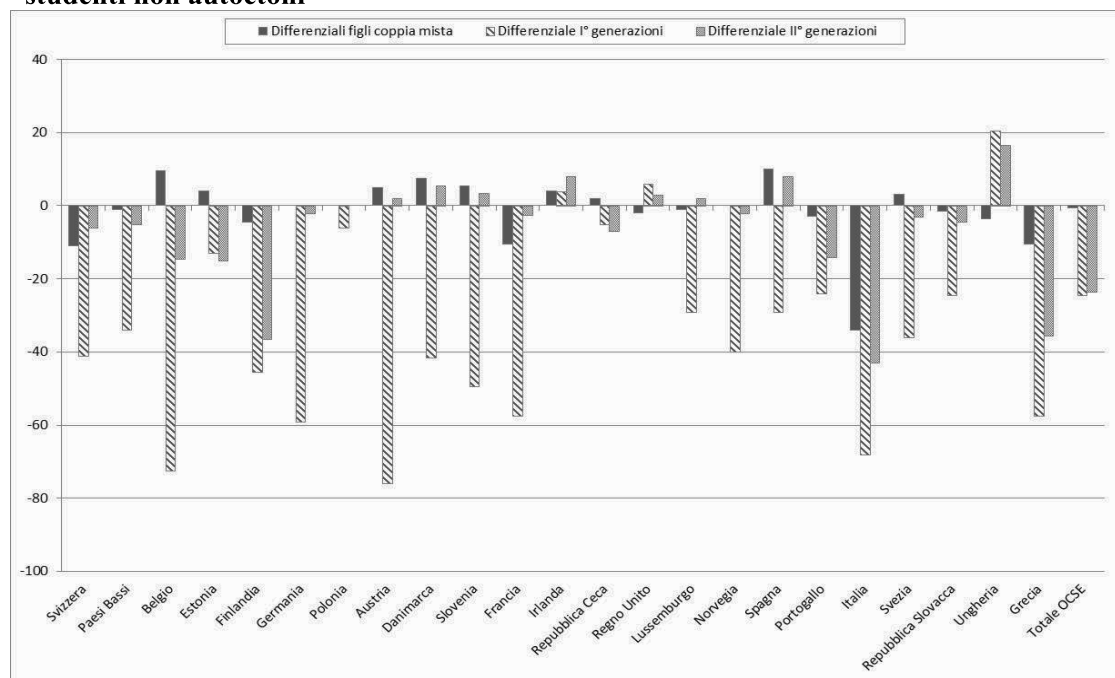
Tab. 6.5 - Media punteggio in Matematica per paese di rilevazione e provenienza

Paese di rilevazione	Studenti autoctoni	Studenti autoctoni nati all'estero	Studenti figli di coppia mista	Studenti imm. di I generazione	Studenti di II generazione	Totale osservazioni al netto dei missing
Svizzera	537	535	525	485	530	11.065
Paesi Bassi	526	520	522	489	518	4.085
Belgio	525	500	522	440	498	8.464
Estonia	522	512	521	504	502	4.725
Finlandia	542	531	532	491	500	8.687
Germania	521	519	520	461	518	4.085
Polonia	520	520	520	514	520	3.355
Austria	511	499	510	429	507	4.718
Danimarca	504	489	504	455	502	7.362
Slovenia	504	489	502	447	500	5.435
Francia	501	500	490	443	498	4.523
Irlanda	509	505	511	511	515	4.839
Repubblica Ceca	499	491	497	490	488	5.308
Regno Unito	496	490	491	499	496	12.505
Lussemburgo	545	517	530	502	533	5.183
Norvegia	494	490	492	452	490	4.116
Spagna	491	467	489	450	487	24.971
Portogallo	498	486	489	468	478	5.215
Italia	494	488	457	423	448	30.877
Svezia	486	480	486	447	480	4.360
Rep. Slovacca	483	480	480	457	477	3.580
Ungheria	478	489	480	504	500	4.757
Grecia	485	456	465	418	440	5.091
Ocse	497	490	493	469	470	470.440

Fonte: Elaborazione Cser su base dati PISA 2012

Gli studenti autoctoni con miglior performance in Matematica sono gli svizzeri nati nel paese da genitori svizzeri (537), con le seconde generazioni che si attestano a pochi punti di distanza (530) e con i nati nel paese con un solo genitore non svizzero che ottengono un punteggio pressoché uguale ai figli con entrambi i genitori svizzeri (535). Ben diversa la situazione di chi è migrante di prima generazione (485, quindi con un distacco di 52). Fra i paesi con i risultati peggiori, quelli che evidenziano un divario più marcato fra “autoctoni” e “prime generazioni” sono: Austria (-76), Belgio (-73), Italia (-68) e Germania (-59). Mentre il paese nel quale non sussistono divari fra gli studenti, in base alla discriminante autoctono e non, è la Polonia dove la sola differenza rilevabile è il dato (514) degli studenti di prima generazione, che si differenziano per soli 6 punti dagli autoctoni. I paesi nei quali le performance positive sono, invece, a favore degli studenti migranti sono: Irlanda (+4 per le prime generazioni e +8 per le seconde), Regno Unito (+6 per le prime generazioni e +3 per le seconde) e l’Ungheria (+21 prime generazioni, +17 seconde generazioni).

Fig. 6.3 - Differenziali di risultato fra le categorie “autoctoni/autoctoni nati all’estero” e “studenti non autoctoni”



Fonte: Elaborazione Cser su base dati PISA 2012

L’analisi dei risultati per genere indica una sostanziale difficoltà delle studentesse nell’ottenere punteggi alti (complessivamente la Media Ocse vede le femmine a 481 e i maschi a 499). Se si considerano i paesi oggetto di analisi, il punteggio più alto fra gli studenti è ottenuto dagli svizzeri (537), con una punta massima positiva per i nati da genitori svizzeri (549). Sebbene le studentesse svizzere registrino un risultato inferiore ai loro compagni, si attestano, comunque, sulla performance migliore fra le femmine (524), con un divario significativo fra le studentesse nate nel paese e quelle nate all’estero (-62); invece è poco significativo il divario fra i maschi (-16).

Al secondo posto fra i maschi si classificano gli studenti dei Paesi Bassi (528), con una differenza fra nati “nel posto” e non di -22 punti. Fra le studentesse il secondo

miglior risultato è ottenuto dalle finlandesi (520), con limitata variazione fra le studentesse nate nel paese e non (535 contro 515). Agli ultimi posti si classificano gli studenti greci, sia maschi che femmine (rispettivamente 457 e 449), con un gap ancora più significativo per i nati in altro paese (maschi 416 e femmine 420). La Svezia, pur collocandosi al terz'ultimo posto come performance generale, registra un risultato migliore per le femmine (480) e per i maschi (477); per le studentesse autoctone il punteggio sale (490), sia rispetto alla media che rispetto agli studenti autoctoni (470).

Tab. 6.6 - Punteggio medio in Matematica per paese e caratteristiche (luogo di nascita e genere)

<i>Genere</i>	<i>Punteggio medio in Matematica</i>	<i>Autoctoni/ Autoctoni nati all'estero</i>	<i>Figli coppie miste</i>	<i>Studenti I generazione</i>	<i>Studenti II generazione</i>
Femmine Svizzera	524	532	520	472	528
Maschi Svizzera	537	540	536	523	548
Femmine Paesi Bassi	518	533	531	490	530
Maschi Paesi Bassi	528	539	532	517	530
Femmine Estonia	518	525	521	511	519
Maschi Estonia	523	530	526	500	520
Femmine Finlandia	520	535	525	515	520
Maschi Finlandia	517	525	519	490	517
Femmine Polonia	516	520	520	514	518
Maschi Polonia	520	522	520	518	518
Femmine Belgio	512	521	515	500	510
Maschi Belgio	518	532	530	515	520
Femmine Germania	507	515	500	460	490
Maschi Germania	520	525	502	495	510
Femmine Austria	494	499	490	425	488
Maschi Austria	517	524	504	498	520
Femmine Slovenia	499	500	498	466	487
Maschi Slovenia	503	507	500	440	500
Femmine Irlanda	494	500	500	488	490
Maschi Irlanda	509	511	515	505	515
Femmine Danimarca	493	500	474	450	468
Maschi Danimarca	507	521	510	455	488
Femmine Rep. Ceca	493	500	493	481	492
Maschi Rep. Ceca	505	512	505	474	503
Femmine Francia	491	495	491	485	490
Maschi Francia	499	510	504	441	502
Femmine Regno Unito	488	482	480	490	491
Maschi Regno Unito	500	500	499	500	502
Femmine Lussemburgo	477	483	481	470	473
Maschi Lussemburgo	502	505	500	498	492
Femmine Italia	476	485	478	440	450
Maschi Italia	494	498	462	457	463
Femmine Grecia	449	452	444	415	433
Maschi Grecia	457	495	480	416	466
Femmine Norvegia	488	495	490	480	478
Maschi Norvegia	490	499	490	480	485
Femmine Portogallo	481	487	472	471	473
Maschi Portogallo	493	492	490	485	487
Femmine Rep. Slovacca	477	491	470	460	468
Maschi Rep. Slovacca	486	510	500	480	490
Femmine Spagna	476	490	482	435	447
Maschi Spagna	492	495	490	490	493
Femmine Svezia	480	490	463	470	475
Maschi Svezia	477	490	466	435	431
Femmine Ocse	481	497	480	470	469
Maschi Ocse	493	496	493	463	482

Fonte: Elaborazione Cser su base dati PISA 2012

Il confronto fra i risultati degli studenti per provenienza, se declinato per il titolo di studio (alto, medio e basso)¹² di almeno uno dei genitori, offre ulteriori possibilità di cogliere sfumature fra le differenze di performance. Emerge, infatti, come anche nei paesi che ottengono i migliori risultati permanga una forte difformità fra la performance degli studenti autoctoni e fra quelli nati altrove. Come illustrato nella tabella 6.7, le differenze di punteggio risultano importanti anche nei paesi con sistemi formativi che assicurano alti risultati agli studenti. Invece, sebbene permangano forti discrepanze fra gli esiti degli studenti originari del paese di rilevazione e quelli non originari, le disuguaglianze tendono a diminuire per i figli di genitori con un titolo di studio più elevato. Ad esempio per la Finlandia, che riguardo agli studenti autoctoni è la nazione con il miglior risultato, si registra un divario complessivo fra nati nel paese e non di -59 punti; mentre fra gli studenti con genitori con alto titolo di studio lo scostamento si assottiglia a -23 punti. Anche nel caso della Svizzera le differenze fra i figli con genitori ad alta scolarizzazione sono notevolmente più esigue (-10 punti) se confrontate con le difformità che emergono osservando il dato per la sola variabile provenienza (-52 punti).

Tab. 6.7 - Media punteggio in Matematica per paese, luogo di nascita di nascita dello studente e titolo di studio dei genitori

	Autoctoni e autoctoni nati all'estero			Studenti figli di coppia mista			Studenti di I o II generazione			Media
	Alto	Medio	Basso	Alto	Medio	Basso	Alto	Medio	Basso	
	Finlandia	553	513	500	545	500	489	530	450	
Svizzera	550	544	518	548	532	510	540	500	418	531
Germania	542	529	492	538	519	488	488	465	430	514
Belgio	541	527	498	541	525	486	488	450	440	515
Paesi Bassi	541	527	510	539	520	501	500	487	480	523
Estonia	540	536	489	533	521	478	514	500	498	521
Polonia	531	523	500	531	520	500	530	517	505	518
Slovenia	521	500	493	520	499	490	474	443	423	501
Austria	520	509	498	515	506	497	504	460	430	506
Francia	520	492	493	520	490	462	470	440	419	495
Danimarca	519	500	492	512	503	500	479	468	420	500
Irlanda	515	498	490	521	515	502	523	510	494	501
Norvegia	513	493	475	507	489	464	479	457	421	489
Lussemburgo	512	495	482	509	480	471	487	480	450	490
Repubblica Ceca	510	500	487	500	490	473	500	494	478	499
Regno Unito	507	492	488	511	496	489	510	500	487	494
Spagna	505	495	472	500	473	450	458	450	413	484
Portogallo	502	491	482	491	472	456	482	463	458	487
Re. Slovacca	499	480	470	490	468	453	475	461	436	482
Italia	510	484	475	499	465	440	453	448	422	485
Svezia	498	485	474	488	472	442	458	413	409	478
Ungheria	492	484	458	500	499	469	514	500	497	477
Grecia	469	455	447	471	441	423	435	420	399	453
Ocse	521	487	485	513	480	475	478	475	458	432

Fonte: Elaborazione Cser su base dati PISA 2012

I paesi con performance peggiori, rispetto alla media Ocse, evidenziano scarse differenziazioni in base al titolo di studio del genitore. La Grecia, ad esempio, che è il paese con punteggio più basso in Matematica (453), a livello di suddivisione fra studenti nati nel paese e non, registra una differenza di 39 punti a svantaggio degli studenti immigrati. Se si osserva il dato per titolo di studio del genitore questa differenza, nel caso di titoli di studio alti, diviene di 34 punti, nel caso di titolo di studio medio di 35

¹² Come già spiegato in precedenza, si specifica che, vista la difformità dei gradi di formazione, si è preferito aggregare per titolo alto (università), medio (secondo ciclo) e basso (primo ciclo).

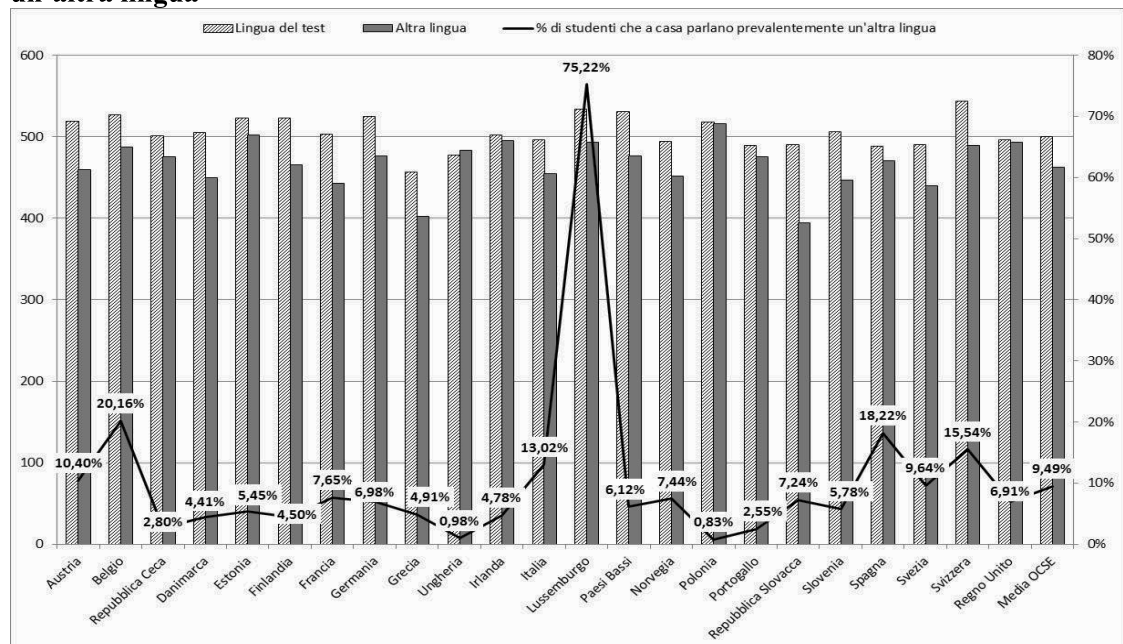
punti: non si rileva, dunque, una variazione significativa analizzando i risultati per titolo di studio. Il divario aumenta solo nel caso degli studenti con genitori in possesso di un titolo di studio basso: in questo caso i nati nel paese ottengono 48 punti in più rispetto agli studenti nati in altro paese.

Da rimarcare i casi in cui si registrano performance migliori per gli studenti non nati nel paese di rilevazione, ma con i genitori ad alta scolarizzazione: Ungheria (+22 punti), Irlanda (+8) e Regno Unito (+3). Inoltre, per le nazioni che hanno ottenuto le performance migliori, si segnalano le maggiori differenze fra studenti nati all'estero e autoctoni per il Belgio (-63), la Germania (-60) e la Slovenia (-57). Mentre i punteggi meno difforni sono stati registrati nel Regno Unito (-3), in Irlanda (-8), in Polonia (che ha omogeneità di risultato totale: questo paese a livello medio registra 518 punti sia per gli autoctoni che per i nati in altro paese), ed infine l'Estonia (-18). Fra i paesi che si attestano intorno alla media Ocse si ha la performance con maggiore divario in Francia (-58 punti) e quella con minore divario, sempre a favore degli studenti nati in altro paese, nel Regno Unito (+3 punti).

Infine, tra i paesi con i risultati più lontani dalla media Ocse si nota la sola eccezione dell'Ungheria che registra un dato positivo per gli studenti nati all'estero e le loro performance in Matematica (+26 punti). In Svizzera, che ricordiamo essere la prima classificata con una media di punteggio di 531, la differenza fra studenti nati e quelli non nati nel paese è comunque di 52 punti. Così come in Grecia, che è il paese europeo con la performance peggiore (453 punti), la distanza si attesta sui 39 punti.

Di seguito (Fig. 6.4) si propone un dato rilevato sempre nell'ambito dell'indagine PISA 2012 che evidenzia la disuguaglianza di punteggio ottenuto dagli studenti, distinti per provenienza e per lingua parlata al di fuori del contesto scolastico (e precisamente in famiglia).

Fig. 6.4 - Distribuzione dei punteggi medi ottenuti nella performance di Matematica dagli studenti, per lingua parlata in casa e percentuale di presenza di studenti che parlano un'altra lingua

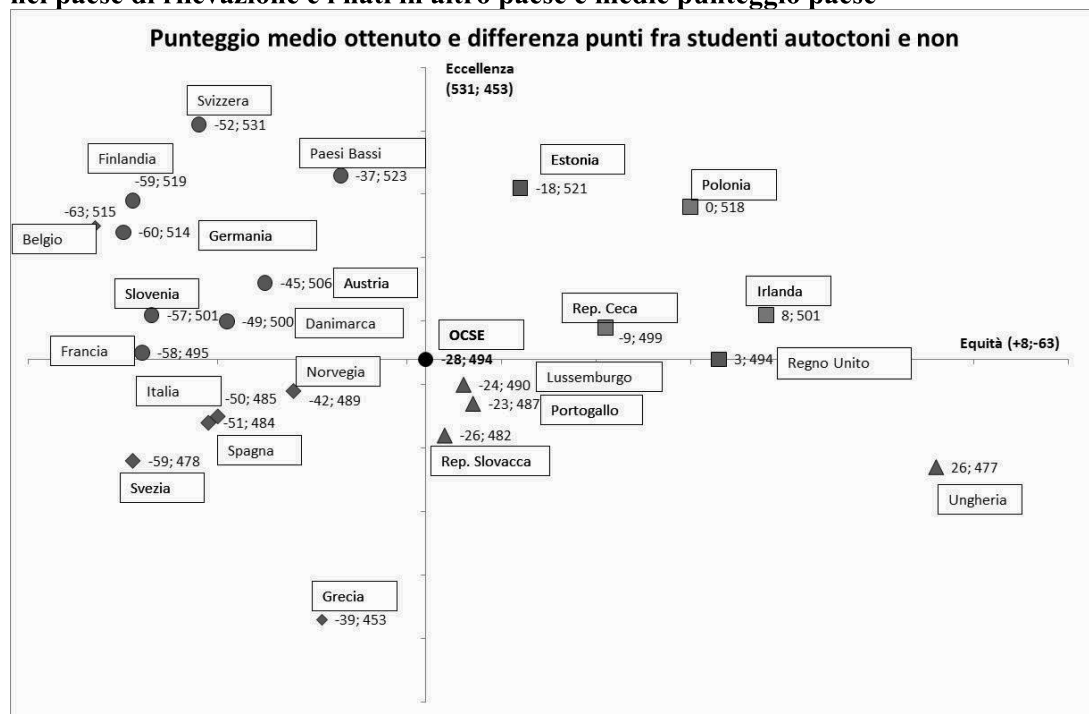


Fonte: Elaborazione Cser su base dati PISA 2012

I risultati vedono una maggiore omogeneità di risultati in quei paesi nei quali la percentuale di studenti che parlano un'altra lingua in casa è minima, come ad esempio la Polonia, la cui percentuale di studenti che dichiarano di parlare un'altra lingua è dello 0,83% e il punteggio ottenuto è di pari livello. Mentre il divario si acuisce in paesi in cui l'eterogeneità linguista è manifesta (come nel Lussemburgo dove il 75% degli studenti nati in altro paese dichiara di parlare un'altra lingua).

Con l'intento di trovare delle similitudini si è elaborato un grafico (Fig. 6.5) a dispersione avente sull'asse delle ascisse le differenze di punteggio ottenute nei diversi paesi fra studenti migranti e non (definiremo questo asse "Equità" nel risultato fra nativi e migranti rispetto alla Matematica¹³), mentre sull'asse delle ordinate la media punteggio per nazione (asse "Eccellenza" nella performance di Matematica), assumendo come punto di intersezione fra gli assi il punteggio medio Ocse.

Fig. 6.5 - Differenza di punteggio ottenuto nella performance di Matematica fra i nati nel paese di rilevazione e i nati in altro paese e medie punteggio paese



Fonte: Elaborazione Cser su base dati PISA 2012

Come si può notare dal grafico, nell'area in alto a sinistra si concentrano quei paesi che hanno ottenuto punteggi complessivi nel test di Matematica molto superiori alla media (da 500 a 531) e però conservano un grave gap di preparazione degli studenti non autoctoni (differenza di punteggio superiore ai -28 punti della media Ocse), con punte di differenza che vanno dal massimo dei -63 punti realizzati in Belgio, al picco minimo di -37 dei Paesi Bassi: i dati mostrano come questi paesi siano orientati all'eccellenza nei risultati scolastici, senza però essere riusciti a realizzare un modello di integrazione per gli studenti stranieri (*Excellent but Unequal Educational Oppor-*

¹³ Oecd (2012), *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, in www.oecd.org/edu/school/50293148.pdf.

tunity System). Nel quadrante in alto a destra ritroviamo le nazioni che, collocantesi al di sopra della media Ocse (in un *range* che va da 521 dell'Estonia a 499 della Repubblica Ceca), sono riuscite anche ad attenuare le differenze fra studenti autoctoni e non, mostrando anche delle aree di eccellenza degli studenti migranti per Irlanda e Regno Unito: in questo quadrante i dati indicano una più evidente propensione all'integrazione degli studenti non autoctoni (*Good and Equal Educational Opportunity System*). Nel quadrante in basso a destra si collocano quei paesi che sono prossimi alla media Ocse come scarto di punteggio fra le performance degli studenti autoctoni e non; questi però risultano al di sotto della media per risultato (dal 490 del Lussemburgo al 477 dell'Ungheria): complessivamente questi paesi realizzano performance appena inferiori alla media in Matematica, ma mostrano risultati soddisfacenti all'accompagnamento di tutti gli studenti verso l'acquisizione di competenze di base (*Fairly Good and Fairly Equal Educational Opportunity System*). Nel quadrante in basso a sinistra troviamo le nazioni che hanno ottenuto mediamente i peggiori risultati sia come performance in Matematica, sia come divario fra studenti autoctoni e migranti: questi sistemi scolastici appaiono i meno efficaci sia come risultati che come modello di integrazione (*Poor and Unequal Educational Opportunity System*).

6.5 Formazione e dialogo interculturale: una breve riflessione

Considerando che nella società odierna lo status di un individuo e il suo benessere sociale¹⁴ dipendono fortemente dall'accesso al mercato del lavoro (fattore a sua volta legato in parte alla qualità della scolarizzazione/formazione ricevuta), e vista la sempre maggiore consistenza degli studenti di provenienza da altri paesi e delle seconde generazioni, i paesi europei dovrebbero porre attenzione, oltre all'urgente questione delle politiche migratorie (ingresso e soggiorno, asilo e controlli alle frontiere), anche alle politiche relative ai processi di inclusione sociale e integrazione, di cui le politiche formative rappresentano uno dei nodi cruciali. Infatti, non solamente la formazione favorisce l'integrazione tramite l'acquisizione di competenze, ma la scuola stessa si pone come tramite tra i cittadini stranieri e la società ospitante, favorendo in modo diretto l'integrazione degli studenti e la loro inclusione sociale.

Un'importante riflessione da portare avanti riguarda, quindi, il ruolo che la scuola riveste nel processo di integrazione, non solo dello studente migrante ma dell'intero nucleo familiare. Lo studente migrante, come lo studente di seconda generazione, può diventare, e in molti casi svolge questa funzione, il primo "mediatore culturale" della famiglia, specialmente nei primi anni di immigrazione. Sia sotto il profilo linguistico sia nella socializzazione con il gruppo dei pari, è il soggetto all'interno della famiglia che più facilmente sarà deputato alle relazioni con le istituzioni, in grado di rappresentare e veicolare sia la propria cultura nei confronti del paese ospite, sia fungere da interlocutore tra i migranti di prima generazione in età adulta e la società di accoglienza. La scuola, pertanto, riveste un ruolo privilegiato nel processo di integrazione

¹⁴ S'intende "benessere sociale" secondo l'accezione di McDowell e Newell (1987) che descrive questo stato come "quella dimensione del benessere di un individuo che riguarda le sue relazioni con gli altri, come le altre persone reagiscono nei suoi riguardi e come egli interagisce con le istituzioni sociali e le norme della società". Si veda: McDowell I., Newell C. (1987), *Measuring Health. A Guide to Rating Scales and Questionnaires*, Oxford UP, New York.

e le evidenze dei dati, come quelli rilevabili nell'indagine PISA 2012, dove le difformità nei risultati scolastici si mostrano evidenti, dovrebbe porre all'attenzione delle istituzioni i "chiaroscuri" di un sistema formativo che necessita di maggiore attenzione all'inclusione, da promuoversi tramite politiche coordinate a livello europeo. Se si considera, inoltre, che in tutti i paesi europei di immigrazione, i migranti rappresentano la parte più giovane della popolazione e posseggono nel loro bagaglio culturale specificità proprie, non ultimo il plurilinguismo, che li rendono soggetti ad alto potenziale di inserimento nel mercato del lavoro.

Le varie riforme del sistema scolastico, operate da tutti i paesi dell'area di influenza della UE a partire dagli anni Ottanta, sono state tese principalmente a prolungare l'obbligo scolastico al fine di assicurare agli studenti almeno l'acquisizione di solide competenze di base, ad ampliare l'offerta formativa e ad evitare l'abbandono scolastico. Tutte queste iniziative sono rilevanti rispetto all'intera popolazione scolastica, ma il fenomeno migratorio ha posto ai sistemi scolastici e formativi altre sfide, fra cui la principale è quella di un'educazione interculturale che valorizzi le differenze favorendo l'apprendimento di tutti gli studenti. Il libro verde su "Istruzione e Migrazione", pubblicato durante l'anno europeo del dialogo interculturale (Consiglio d'Europa, 2008), ribadisce il ruolo fondamentale del dialogo interculturale in riferimento a tutti i diritti connessi alla cittadinanza, inclusa l'educazione e la formazione. Mantenere, quindi, una prospettiva interculturale nelle strategie educative, ponendo particolare attenzione al riconoscimento delle differenze, appare come la via più idonea per rispondere alle necessità di una società globale e soprattutto alle prospettive, professionali e sociali, delle nuove generazioni. È chiaro che una tale trasformazione, nel sistema educativo, chiama in gioco più soggetti, a partire dalle istituzioni preposte alla definizione delle strategie educative, passando per le istituzioni scolastiche, gli insegnanti e la loro formazione, fino al coinvolgimento delle famiglie. Tutti soggetti che sono fondamentali per la costruzione di un sistema educativo democratico e partecipato che si ponga come obiettivo non solo l'acquisizione di pari competenze, ma la formazione di un "cittadino interculturale"¹⁵.

¹⁵ Libro verde su "Istruzione e Migrazione", sviluppato durante l'anno europeo del dialogo interculturale (Consiglio d'Europa, 2008), in <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0423:FIN:EN:PDF>.

Riflessioni conclusive. Una “diversa normalità”

di *Elena Besozzi*

In questi ultimi vent'anni, la scuola italiana ha affrontato una profonda trasformazione nella composizione della sua popolazione scolastica, in relazione alla progressiva ed elevata presenza di alunni con cittadinanza non italiana, sovente coinvolti nei percorsi migratori dei loro genitori, ma, soprattutto negli anni più recenti, spesso nati nel nostro paese. Si tratta ormai di una componente strutturale, che, a partire dagli anni Novanta, ha delineato una visibile situazione emergenziale. Tuttavia, questa è progressivamente rientrata, a fronte dello sviluppo di capacità, da parte delle scuole e degli insegnanti di gestirla, sviluppando protocolli di accoglienza e buone pratiche di inclusione, con uno sforzo particolare soprattutto nell'ambito dell'acquisizione della “lingua per lo studio”, quindi di quella competenza basilare che garantisce un buon inserimento scolastico sotto il profilo dell'apprendimento, ma anche delle relazioni in classe.

Dall'analisi della serie storica, riguardante la consistenza della presenza di alunni con cittadinanza non italiana, negli ultimi anni si osserva un decremento degli ingressi (cfr. cap. 1 di M. Santagati), soprattutto di quei soggetti provenienti direttamente da un percorso migratorio, mentre sono progressivamente in aumento gli alunni di origine straniera nati in Italia (seconde e terze generazioni), che presentano caratteristiche in parte diverse rispetto ai compagni nati all'estero, mentre appaiono sempre più simili ai compagni italiani riguardo soprattutto alle possibilità di riuscita nell'apprendimento, ma anche ad atteggiamenti e comportamenti verso lo studio e ai consumi culturali.

Questa presenza sempre più consistente dei nati in Italia contribuisce senz'altro a depotenziare lo stato di emergenza e a far parlare di stabilizzazione e quindi di un ritorno a una sorta di normalizzazione delle condizioni di vita e di lavoro delle classi scolastiche (Besozzi, 2014), che mostrano una diminuzione del disagio e delle preoccupazioni legate alla situazione emergenziale e conducono a una rappresentazione di una *normale diversità*: in sostanza, a insegnanti e alunni (e genitori) risulta sempre più “normale” che in classe ci siano alunni di origine straniera, l'eterogeneità nella composizione appare un fatto acquisito per tutte quelle situazioni in cui si rileva una consistente presenza di alunni stranieri. La diversità viene in qualche misura incorporata nel contesto scolastico, così come è avvenuto per altre forme di diversità, come quella di genere (la presenza delle donne nel sistema scolastico) o quella legata alle diverse forme di disabilità (l'inserimento dei disabili nelle scuole normali). D'altro canto, occorre anche osservare che le nuove generazioni di alunni sia italiani sia stranieri possono essere considerati a tutti gli effetti dei “nativi interculturali”:

In epoche passate solo ad alcuni individui toccava in sorte di dover pensare a se stesse come a persone interculturali. In alcuni casi, si trattava di persone nate in élite abituate a una vita cosmopolita; molto più spesso, tali persone avevano dovuto attraversare culture diverse perché spinte dal bisogno o da situazioni di pericolo. Tuttavia, pur nel caso di una situazione così svantaggiata, tutte queste persone erano però anche l'avanguardia del futuro che avanzava. Comparata a questa situazione passata, ogni bambino odierno si trova già a essere, per così dire, un "interculturale nato". Quella compresenza di norme e volti diversi, che a chi è nato prima appare sorprendente e a volte minacciosa, è per lui la condizione naturale in cui trovarsi, un contesto che non richiede giustificazione, perché è quello in cui ci si è trovati a nascere (Leone, 2011, p. 24).

La rappresentazione di una normalizzazione si lega pertanto alla visibile e progressiva *somiglianza* tra gli alunni con cittadinanza non italiana e la popolazione scolastica autoctona, non tanto e solo riguardo agli esiti nell'apprendimento, piuttosto allo sviluppo di atteggiamenti, comportamenti, abitudini, capacità linguistiche, dove l'aspetto linguistico (favorito nei nati in Italia) gioca un ruolo fondamentale nell'accomunare ulteriormente e nel rendere la popolazione scolastica attuale nel suo complesso assuefatta e in larga misura disincantata di fronte a ciò che per gli adulti risulta "eccezionale", "straordinario" o "fuorviante". La normalizzazione è legata a sua volta alla stabilizzazione della popolazione immigrata e quindi agli insediamenti nei vari territori di famiglie ricongiunte o che hanno figli nel nostro paese. Le cosiddette seconde generazioni si presentano pertanto, almeno sul piano comportamentale, motivazionale, linguistico, molto simili agli autoctoni e questo evidentemente sembra facilitare il lavoro degli insegnanti, soprattutto quando fanno riferimento agli standard di apprendimento e quindi ad una salvaguardia di una positiva omogeneità dei risultati scolastici.

Tuttavia, proprio lo sviluppo di questa nuova configurazione della popolazione scolastica mostra chiaramente, come ben descritto nel cap. 1 di questo Rapporto, che il focus delle problematiche scolastiche solo sugli stranieri appare limitativo e quindi diventa importante un continuo confronto (a partire dai dati statistici) tra le diverse componenti della popolazione scolastica complessiva, attraverso il quale possono essere messi in evidenza tratti comuni, ma anche la grande eterogeneità dei percorsi di apprendimento e delle carriere, che mettono in luce l'esistenza di difficoltà di inserimento e di integrazione.

Pertanto, non ci si può fermare (e accontentare) di questa presa d'atto di una diversità "normalizzata", proprio perché può rivelarsi del tutto apparente e, a un esame più approfondito, rivelare l'esistenza di numerose criticità, come ben si desume dalla lettura attenta dei diversi capitoli di questo Rapporto. Per esempio, la diversificazione degli insediamenti dei flussi migratori nel nostro paese e quindi anche della popolazione scolastica immigrata o dei figli di immigrati nati in Italia mostra l'esistenza di realtà locali (urbane e non) con scuole a elevata presenza (oltre il 50%) di alunni con origine straniera (cfr. cap. 2 a cura di V. Ongini), che evidentemente comportano problemi in ordine alla strutturazione di competenze per la gestione delle classi, dei rapporti esterni con le famiglie, ecc. Gli alunni italiani possono finire con il diventare minoranza, con una sorta di ribaltamento delle problematiche dell'integrazione, dove l'interfaccia tra cultura italiana e le altre culture diventa di fatto una questione ineludibile e molto delicata, tanto sotto il profilo dei contenuti di apprendimento quanto dell'elaborazione di una esperienza di interculturalità che dia ampio spazio ai valori della convivenza

Anche la problematica riguardante gli esiti dell'apprendimento rimane tuttora in primo piano, a dimostrazione di quanto possa essere debole e superficiale il discorso di una effettiva "normalizzazione" della presenza degli alunni con cittadinanza non italiana. È pur vero che si può constatare il progressivo affievolirsi di fenomeni come il ritardo scolastico, che però permane ancora in termini decisamente elevati fra gli alunni con cittadinanza non italiana. Si tratta, come afferma R. Bertozzi (cfr. cap. 3), di una vera e propria "disuguaglianza strutturale", trasversale a tutti gli ordini di scuola. Ma è soprattutto la discrepanza tuttora evidente dei risultati scolastici a chiedere di non distogliere l'attenzione da un esame dei percorsi scolastici e della loro discontinuità, fino all'esistenza di fenomeni allarmanti come quello della mancata scolarizzazione o degli abbandoni precoci, che tendono poi a ingrossare le fila dei Neet (*Not in Employment, Education and Training*). L'esame dei risultati scolastici di alunni italiani e non italiani e l'approfondimento delle loro performance attraverso le prove Invalsi in Matematica e Italiano (cfr. cap. 4 di P. Barabanti), così come l'analisi delle scelte degli indirizzi nella scuola secondaria di secondo grado mostrano tutta la complessità di uno scenario che richiede non solo di essere monitorato, ma anche di essere preso in carico e gestito con strumenti e competenze forse in parte anche da rinnovare. E in questa direzione, paiono essere proprio i gruppi maggiormente a rischio di vulnerabilità – come gli alunni rom, i soggetti con disabilità, i minori non accompagnati – a trascinare e sollecitare una diversa presa in carico della scuola multiculturale.

In questa direzione pare importante individuare alcuni punti di riferimento che possono costituire l'asse portante di una fondazione di strategie e buone pratiche.

Innanzitutto, si tratta di rinforzare la *prospettiva comparativa*, che consente, come ben si evince dal contributo di P. Barabanti (cap. 4) e da quello relativo ad una analisi delle competenze dei quindicenni in Europa (cfr. cap. 6 di C. Perillo e R. Manenti), di inquadrare meglio le problematiche relative ad un contesto o situazione specifici e a trarre orientamenti e indicazioni per l'impostazione di politiche e strategie adeguate ad affrontare le persistenti disuguaglianze di opportunità nell'istruzione e formazione.

In secondo luogo, diventa rilevante mettere in primo piano una *visione ampia e prospettica delle carriere o percorsi scolastici*, tenendo in considerazione i passaggi da un ciclo all'altro, ma anche le scelte che vengono compiute, fino all'investimento nell'istruzione terziaria e con uno sguardo ampio sul diventare adulti, sul passaggio dalla formazione al lavoro e sulla formazione continua (un contributo in questa direzione è offerto dalle riflessioni sull'istruzione degli adulti nel cap. 5 curato da F. Farinelli).

In terzo luogo, occorre enfatizzare *il legame tra vita individuale e contesto di riferimento*, perché tutta la letteratura mostra la grande rilevanza di questo legame e di come "traiettorie e strategie – individuali e familiari – non sono date una volta per tutte, ma sono in continua evoluzione in relazione agli andamenti degli eventi e delle condizioni esterne" (Spanò, 2011, p. 202).

Alla luce di questi elementi di riferimento che abbiamo delineato, può essere ricollocato anche il tema del "diritto alla differenza" all'interno dei percorsi di integrazione reciproca tra autoctoni e stranieri.

Il passaggio che si ritiene possa essere evidenziato è quello *da una "normale diversità" a una "diversa normalità"*: un radicale cambiamento di prospettiva, peraltro già in atto in molte situazioni particolarmente impegnate sul fronte di un'attenzione ai percorsi individuali e quindi alla personalizzazione delle scelte, delle modalità e dei

tempi, dei ritmi di apprendimento, considerati all'interno di "ambienti", contesti che rendono possibili o inibiscono le capacità progettuali dei singoli soggetti, e, più precisamente, come direbbe A. Sen (2000), consentono lo sviluppo di "capacità di funzionamento", tenendo conto tanto delle caratteristiche individuali quanto della realtà contestuale e quindi delle opzioni disponibili.

Una "diversa normalità" contempla quindi la presa in carico di sé da parte del soggetto, ma anche l'ipotesi di un'interfaccia continua (pure di negoziazione) con gli altri e quindi di diversi sguardi sul mondo e di possibili interpretazioni di norme e regole, alla ricerca di una condivisione, non esente da conflitti, ma che comporta la necessità di individuare nuove modalità di mettersi in relazione (Mantovani, 2004).

Si tratta dell'assunzione di un quadro di riferimento innovativo, fondato sull'interculturalità non come mero discorso o narrazione, bensì come sfondo che delinea un sistema di appartenenze multiple e interdipendenti, ma anche l'ampia possibilità di scambio, di collaborazione, quindi un dinamismo nella costruzione dell'appartenenza e dell'integrazione. In realtà, se l'interculturalità fa da sfondo normale delle scuole contemporanee, *la scuola interculturale invece si costruisce giorno per giorno*, dove ciascuno è esposto e contagiato, dalla presenza dell'altro, all'attivazione e all'impegno personale.

L'integrazione è quindi quotidianamente *messa alla prova* in quanto implica un itinerario di *educazione alla relazione con l'altro*, in cui si realizza un'esperienza che poggia su punti salienti come il riconoscimento, il rispetto, la reciprocità, la responsabilità (Besozzi, 2012, pp. 36-37).

La quotidianità scolastica infatti attiva direttamente non solo la motivazione e lo sforzo nello studio, ma anche l'esperienza della convivenza e l'acquisizione di competenze in ordine ai diritti-doveri di cittadinanza. Di fatto, le condizioni e modalità con le quali si realizza l'apprendimento vengono in primo piano, per essere ridefinite alla luce di una nuova situazione di eterogeneità e pluralità di lingue, culture, religioni, stili di vita, che chiedono un'attenzione esplicita al clima di classe e ai rapporti interpersonali nel corso dei processi di insegnamento e apprendimento.

Il passaggio ineludibile è pertanto dalla presa d'atto della scuola multietnica (normalizzazione della pluralità di presenze) alla *costruzione di una scuola interculturale*, centrata sull'esperienza quotidiana dello scambio, del dialogo, del crescere insieme, dove non ci si accontenta di prendere atto di una "normale diversità", bensì si accoglie l'ipotesi che solo l'apprezzamento di una "diversa normalità" può – valorizzando la pluralità di diversità e di differenze presenti tanto fra gli alunni stranieri quanto fra gli italiani – dare ampio spazio alla realizzazione di percorsi di vita centrati sulla costruzione di sé come soggetti consapevoli, competenti, responsabili, capaci di vivere in un mondo plurale nel quale riversare le proprie doti e capacità. Ma la costruzione di una scuola interculturale non è solo valorizzazione di una "diversa normalità", bensì anche di una *comunanza* che trova il suo presupposto in una vicinanza o somiglianza intra-generazionale, vera e propria risorsa nel passaggio di qualità verso la "costruzione di un bene comune".

Bibliografia

- Besozzi E. (2012), *La centralità delle relazioni nei processi di integrazione e nella costruzione di cittadinanza*, in Besozzi E., Colombo M. (a cura di) (2012), *Relazioni interetniche e livelli di integrazione nelle realtà scolastico/formative della Lombardia*, Rapporto 2011, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multi-etnicità, Milano, pp. 21-37.
- Besozzi E. (2014), *Introduzione. L'integrazione scolastica alla prova*, in Colombo M., Santagati M.G. (2014), *Nelle scuole plurali. Misure di integrazione degli alunni stranieri*, Franco Angeli, Milano, pp. 9-23.
- Colombo M., Santagati M.G. (2014), *Nelle scuole plurali. Misure di integrazione degli alunni stranieri*, Franco Angeli, Milano.
- Leone G. (a cura di) (2011), *Vivere l'interculturalità. Ricerche sulla vita quotidiana*, Edizioni Unicopli, Milano.
- Mantovani G. (2004), *Intercultura. È possibile evitare le guerre culturali?*, Il Mulino, Bologna, 2004.
- Sen A., *Lo sviluppo è libertà*, Mondadori, Milano.
- Spanò A. (a cura di) (2011), *Esistere, coesistere, resistere. Progetti di vita e processi di identificazione dei giovani di origine straniera a Napoli*, Franco Angeli, Milano.

Diversi da chi? Un nuovo capitolo per la Buona scuola

a cura dell'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura del Miur, Roma, 13 novembre 2014

1. Nella scuola: esercizi di mondo

Una “Buona scuola” è una scuola buona *per tutti e attenta a ciascuno*.

L'approccio universalista della nostra scuola si deve oggi misurare e coniugare con le *specificità* e le storie di coloro che la abitano e con le trasformazioni della popolazione scolastica intervenute in questi anni. Una di queste trasformazioni, forse la più rilevante, riguarda la presenza crescente nelle aule scolastiche dei bambini e dei ragazzi che hanno una storia, diretta o familiare, di migrazione. *Gli alunni con cittadinanza non italiana sono più di 800.000 nell'anno scolastico 2013/2014 (il 9% sul totale della popolazione scolastica), più della metà sono nati in Italia*. I processi migratori in atto a livello globale hanno modificato anche la scuola e la sollecitano a nuovi compiti educativi. Dipendono infatti anche dalla scuola la velocità e la profondità dell'integrazione di una componente ormai strutturale della popolazione. Dipende dagli esiti dell'esperienza scolastica dei figli dei migranti la possibilità di un paese di contare, per il suo sviluppo economico e civile, anche sulle intelligenze e sui talenti dei “nuovi italiani”. È nella scuola che gli studenti con cittadinanza non italiana possono imparare una concittadinanza ancorata al contesto nazionale e insieme aperta a un mondo sempre più grande, interdipendente, interconnesso. Nella scuola infatti tutti questi bambini e i ragazzi si “allenano” a convivere in una pluralità diffusa. È infine anche nella scuola che famiglie e comunità con storie diverse possono imparare a conoscersi, superare le reciproche diffidenze, sentirsi responsabili di un futuro comune.

2. Diffondere le buone pratiche

Una “Buona scuola” deve contare su *insegnanti e dirigenti competenti* e saper coinvolgere tutto il personale scolastico.

Sono molte le istituzioni scolastiche – del primo e del secondo ciclo, così come del comparto delle scuole per adulti che, da sole o in rete, e spesso col sostegno fattivo di Enti locali, università, terzo settore – hanno negli ultimi anni saputo costruire risposte efficaci alle nuove esigenze. Queste esperienze, costruite sul campo, offrono un ricco repertorio di indicazioni e di suggerimenti. Ma non sempre esse sono conosciute e diffuse: occorre dunque passare dal “brusio” delle buone pratiche a una voce forte e

condivisa, sviluppando una formazione capillare e non sporadica dei dirigenti scolastici e degli insegnanti, animata in primo luogo da coloro che si sono formati sul campo.

3. Una “Buona scuola” è la scuola che produce uguaglianza. Dieci attenzioni e proposte

I percorsi scolastici degli alunni con cittadinanza non italiana e i loro risultati di apprendimento presentano criticità diffuse e acute, e comunque una “disparità” rispetto agli alunni italiani che, sia pure in forme attenuate, riguarda anche i bambini e i ragazzi nati in Italia o che ci sono arrivati da piccoli. È uno svantaggio che deve essere contrastato. Citiamo alcune criticità e alcune possibili risposte.

1. *Ribadire il diritto all’inserimento immediato degli alunni neoarrivati.* Il diritto/dovere di tutti alla scuola non può più essere compromesso, come talora avviene, dalle inaccettabili difficoltà di inserimento immediato dei bambini e ragazzi stranieri che arrivano ad anno scolastico iniziato. È necessario che l’amministrazione scolastica acquisisca per tempo dalle Prefetture tutte le informazioni utili sugli arrivi dei minori “ricongiunti”; è necessario che in tutte le aree territoriali più interessate dai flussi migratori la formazione delle classi eviti i livelli di saturazione che impediscono l’accoglienza dei neoarrivati; è necessario che i dispositivi di ricerca delle scuole e delle classi in cui inserire i nuovi alunni non comportino “liste di attesa” e trasferimenti da una scuola all’altra che fanno perdere tempo, motivazione, fiducia nelle istituzioni

Nelle situazioni in cui si registra da tempo, e dunque si può prevedere per il futuro, un rilevante flusso di alunni stranieri, alleggerire il numero degli alunni per classe per consentire l’inserimento immediato dei nuovi arrivati.

In queste zone e per queste scuole prevedere un organico funzionale aggiuntivo anche per lo sviluppo di laboratori di L2 per i neoarrivati.

2. *Rendere consapevoli dell’importanza della scuola dell’infanzia.* La mancata partecipazione di quasi un quarto dei bambini con cittadinanza non italiana, fra i 3 e i 5 anni, residenti in Italia, alla scuola per l’infanzia, un luogo educativo cruciale ai fini dell’apprendimento linguistico e di una buona integrazione, deve essere contrastata. Lo si può fare attraverso il coinvolgimento delle comunità straniere e del privato sociale, con misure che rendano sostenibili le tariffe di iscrizione alle scuole non gestite dal pubblico, con il coordinamento locale delle diverse tipologie di scuola per l’infanzia.

Informare e coinvolgere i genitori migranti sull’importanza della scuola dell’infanzia.

Facilitare in maniera concreta ed efficace l’accesso dei bambini e delle famiglie con origini migratorie all’intero sistema delle scuole dell’infanzia: statali, comunali e paritarie.

3. *Contrastare il ritardo scolastico.* La normativa sull'inserimento scolastico degli alunni con cittadinanza non italiana prevede la determinazione della classe sulla base del criterio dell'età. I dati ministeriali rilevano ancora un tasso preoccupante (seppure in diminuzione) di "ritardo scolastico" in ingresso che, non solo non evita, ma in molti casi favorisce ulteriori ritardi dovuti alle bocciature/ripetenze, con effetti di demotivazione al proseguimento degli studi. Non costituisce motivo sufficiente di deroga alla normativa la non conoscenza dell'italiano dell'alunno neoinserito per il quale occorre, anzi, prevedere piani didattici personalizzati finalizzati al riallineamento con i comuni obiettivi di apprendimento.

Aggiornare e diffondere indicazioni normative chiare, coerenti e prescrittive sulle modalità di inserimento e di valutazione degli alunni stranieri neoarrivati.
Attivare, per i neoarrivati in periodo prescolastico, interventi di formazione linguistica prima dell'inserimento scolastico.
Predisporre un sito dedicato sul tema dell'inserimento degli alunni neoarrivati contenente: normative, protocolli di accoglienza; progetti esemplari e buone pratiche efficaci; esempi positivi di modalità organizzative, materiali didattici e plurilingue.

4. *Accompagnare i passaggi; adattare il programma e la valutazione.* Si osservano esiti scolastici negativi da parte dei bambini e dei ragazzi con cittadinanza non italiana, anche se nati in Italia, soprattutto alla fine del primo anno della scuola secondaria di primo grado e della secondaria di secondo grado. Ogni istituto scolastico deve essere "allenato", in questi passaggi nevralgici, alla predisposizione di piani personalizzati che comportino, se necessario, anche modifiche transitorie e non permanenti dei curricoli. La valutazione di fine anno deve essere coerente con i piani personalizzati e tener conto dei progressi effettivi registrati a partire dalle situazioni in ingresso.

Definire in maniera chiara – e coerente con "l'adattamento del programma" previsto dalla normativa – le modalità di valutazione per gli allievi di recente immigrazione, prevedendo, ove necessarie, deroghe dalla normativa standard e apposite flessibilità agli esami di fine ciclo per gli allievi inseriti per la prima volta nel sistema scolastico.
Accompagnare con cura i passaggi da un tipo di scuola all'altro.

5. *Organizzare un orientamento efficace alla prosecuzione degli studi. Investire sul protagonismo degli studenti.* Le ragazze e i ragazzi con cittadinanza non italiana tendono a proseguire gli studi iscrivendosi (o sono orientati a farlo) in larga maggioranza, anche per chi ha ottenuto buoni risultati negli esami di terza media, ai percorsi o agli istituti professionali. È opportuno quindi che sia attivato un orientamento agli studi più efficace attraverso l'informazione plurilingue alle famiglie sulle caratteristiche dei percorsi di studio e, dove occorre, attraverso misure di diritto allo studio. Sono da tenere sotto controllo gli eventuali stereotipi di varia natura impliciti nei consigli di orientamento. A fronte, inoltre, del grande numero di abbandoni precoci (e quindi di giovani adulti privi di qualifiche e di diplomi) va valorizzato il ruolo delle nostre scuole di seconda opportunità (Cpia). È importante inoltre sviluppare e promuovere modalità di coinvolgimento diretto degli studenti,

italiani e stranieri, attraverso esperienze di *peer education*, ricorrendo, per esempio, a studenti delle seconde generazioni come tutor di studenti neo-arrivati, per sostenerli nei laboratori, nell'apprendimento dell'italiano, nell'orientamento.

Informare in maniera accurata (anche con opuscoli plurilingue) le famiglie e gli alunni con cittadinanza non italiana sul sistema scolastico italiano e sulle opportunità di istruzione superiore.

Organizzare la fase di orientamento e delle scelte scolastiche coinvolgendo anche i mediatori linguistico-culturali e giovani tutor di origine immigrata.

6. *Sostenere l'apprendimento dell'italiano L2, lingua di scolarità.* Alla base dei cammini scolastici rallentati vi è spesso una competenza ridotta in italiano, anche delle cosiddette seconde generazioni. Le difficoltà linguistiche hanno a che fare, soprattutto, con la competenza nella lingua per lo studio che è essenziale alla riuscita scolastica. Di qui l'esigenza di istituire negli istituti scolastici i "laboratori linguistici permanenti", animati da insegnanti specializzati nell'insegnamento dell'Italiano lingua 2, capaci anche di coordinare il lavoro di semplificazione linguistica dei contenuti delle diverse discipline e di facilitare l'apprendimento dei linguaggi specifici delle discipline di studio. Anche a questa priorità, molto evidente nelle aree maggiormente interessate alla scolarizzazione dei ragazzi con cittadinanza non italiana, deve essere destinata la predisposizione di un organico "funzionale". Questa scelta è accompagnata da un nuovo e sistematico impegno nella formazione dei docenti; in primo luogo, ma non esclusivamente, degli insegnanti di italiano. Se la loro specializzazione è indispensabile, è però da evitare che venga delegata solo a loro la responsabilità dell'apprendimento della lingua di scolarità.

Organizzare nelle scuole laboratori linguistici di italiano L2 per le diverse fasi dell'apprendimento e per livelli e scopi differenti.

Prevedere nel tempo extrascolastico, in collaborazione con le associazioni, il volontariato e il privato sociale, forme di aiuto allo studio, protrate e continuative.

Formare i docenti sui temi dell'insegnamento/apprendimento dell'italiano come seconda lingua.

7. *Valorizzare la diversità linguistica.* L'integrazione scolastica dei bambini e dei ragazzi con cittadinanza non italiana ha seguito in questi anni modalità prevalentemente di tipo "compensativo", sottolineando soprattutto le carenze e i vuoti e riconoscendo molto poco i saperi acquisiti e le competenze di ciascuno, ad esempio, nella lingua materna. La diversità linguistica rappresenta infatti un'opportunità di arricchimento per tutti, sia per i parlanti plurilingue, che per gli autoctoni, i quali possono precocemente sperimentare la varietà dei codici e crescere più aperti al mondo e alle sue lingue.

Attivare dentro le scuole corsi opzionali di insegnamento delle lingue d'origine, anche in collaborazione con i governi dei paesi di provenienza.
Sperimentare l'insegnamento a tutti gli alunni di lingue straniere non comunitarie (cinese, arabo, russo).
Conoscere, riconoscere e valorizzare le forme di bilinguismo presenti fra gli alunni della classe.
Formare i docenti sul tema della diversità linguistica e del plurilinguismo.

8. *Prevenire la segregazione scolastica.* Si riscontrano in alcune scuole fenomeni di concentrazione della presenza di alunni con cittadinanza non italiana. Oltre al dato demografico e residenziale, legato agli insediamenti abitativi delle famiglie migranti in un determinato territorio, possono avere un peso le preoccupazioni dei genitori italiani sulla qualità dell'apprendimento nelle classi (troppo) multiculturali. Si tratta di agire con tutti gli attori coinvolti per garantire in tutte le scuole una buona qualità dell'insegnamento/apprendimento, in maniera esplicita e trasparente e investendo maggiori risorse nelle situazioni più difficili, affinché il diritto alla scuola di qualità valga dovunque e per tutti.

Promuovere accordi a livello locale, al fine di rendere operativi i criteri di equo-eterogeneità nella formazione delle classi, evitando o riducendo i casi di concentrazione delle presenze.
Prevedere interventi specifici per le situazioni dove si registra un'alta presenza di alunni con cittadinanza non italiana.

9. *Coinvolgere le famiglie nel progetto educativo per i loro figli.* Le scuole devono diventare presidi di socialità, luoghi di scambio e di confronto. Il dialogo costante fra la scuola e le famiglie con cittadinanza non italiana deve inoltre essere denso e ravvicinato nei momenti topici della scolarità dei figli: l'ingresso, i momenti della valutazione, l'orientamento e le scelte. Ma un'attenzione costante va data alle interazioni quotidiane e di routine, che devono essere quanto più inclusive e facilitate: attraverso i messaggi plurilingue, attraverso strumenti formali o informali di mediazione linguistico-culturale e soprattutto attraverso gli atteggiamenti di vicinanza. Le recenti normative sulla regolarizzazione degli immigrati chiedono inoltre alle istituzioni scolastiche – e non solo ai Cpia – di avere un'attenzione particolare alla formazione linguistica degli adulti con origini migratorie. Anche le scuole dei figli, aperte al territorio e ai bisogni della comunità plurale, possono offrire opportunità in questo senso. Una particolare attenzione va posta sulla partecipazione scolastica di bambini e ragazzi appartenenti ai gruppi rom e sinti e al coinvolgimento delle loro famiglie.

Promuovere l'informazione e facilitare la partecipazione delle famiglie con cittadinanza non italiana attraverso i messaggi plurilingue e le attività di mediazione linguistico-culturale.
Incoraggiare la rappresentanza dei genitori stranieri.
Attivare opportunità di apprendimento dell'italiano per i genitori stranieri, con particolare attenzione alle madri che non lavorano e hanno minori occasioni di socialità.

10. *Promuovere l'educazione interculturale nelle scuole.* I giovani di oggi hanno bisogno di esperienze relazionali e di strumenti culturali per imparare ad interagire senza timori e con mentalità aperta con una cultura, un'informazione, un'economia sempre più contrassegnate dalla duplice dimensione del globale e del locale. Le classi multiculturali sono un contesto prezioso per abituare tutti, fin dai primi anni di vita, a riconoscersi ed apprezzarsi come uguali e diversi. La presenza degli studenti con cittadinanza non italiana, se valorizzata da un approccio educativo interculturale, offre opportunità importanti alla modernizzazione e all'arricchimento del profilo culturale della scuola italiana.

Sensibilizzare tutti gli insegnanti sul tema della pedagogia e della didattica interculturale.
Sperimentare percorsi di educazione alla con-cittadinanza.

Gli alunni con cittadinanza non italiana occasione di cambiamento per tutta la scuola. Le classi e le scuole "a colori" sono lo specchio di come sarà l'Italia di domani. Per questo possono diventare (e in parte già lo sono) laboratori di convivenza e di nuova cittadinanza.



Publicato da
Fondazione Ismu
Via Copernico 1 - 20125 Milano
www.ismu.org - ismu@ismu.org

ISBN 9788898409051