



Progetto co-finanziato  
dall'Unione Europea



*Ministero dell'Istruzione*



MINISTERO  
DELL'INTERNO

## FONDO ASILO, MIGRAZIONE E INTEGRAZIONE 2014 – 2020

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

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



Report ISMU  
3/2021

a cura di Mariagrazia Santagati e Erica Colussi

**Alunni con background migratorio in Italia.  
Generazioni competenti**

Rapporto nazionale



Progetto co-finanziato  
dall'Unione Europea



*Ministero dell'Istruzione*



MINISTERO  
DELL'INTERNO

## FONDO ASILO, MIGRAZIONE E INTEGRAZIONE 2014 – 2020

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

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



Report ISMU  

---

3/2021

a cura di Mariagrazia Santagati e Erica Colussi

**Alunni con background migratorio in Italia.  
Generazioni competenti**

Rapporto nazionale

Collaborazione con IIS Cine TV R. Rossellini – Roma nell’ambito del Progetto FAMI 1597  
“Azioni e strumenti di governo per la qualificazione del sistema scolastico in contesti multiculturali”  
Obiettivo Specifico 2 “Integrazione e migrazione legale”  
Obiettivo Nazionale 3 “Capacity building – lettera J”  
“Governance dei servizi” – m\_pi.AOODPIT. REGISTRO DECRETI DIPARTIMENTALI.R.0001792.04-12-2018  
CUP B51117000010007

Fondazione Ismu  
Via Copernico, 1 - 20125 Milano  
Tel. 02.678779.1  
Fax. 02.67877979  
[www.ismu.org](http://www.ismu.org)

Editing: Susanna Compostella

Progetto grafico e impaginazione: Graphidea srl  
© Copyright Fondazione Ismu, Milano 2021

Foto di copertina di Francesca Pettinato, bambina afghana nel campo profughi del Porto Pireo, Atene, Maggio 2016

ISBN 9788831443142

Stampato a Milano  
Graphidea srl

# - INDICE -

## **INTRODUZIONE**

**5**

*di Erica Colussi e Mariagrazia Santagati*

## **PRIMA PARTE – IL QUADRO GENERALE**

### **1. La scuola multiculturale al tempo del Covid-19. Rischi di retrocessione e passi in avanti** **11**

*di Mariagrazia Santagati*

1. Alunni con background migratorio di fronte all'emergenza sanitaria
2. La pandemia, un test per le scuole multiculturali
  - 2.1 *"Come eravamo". Lo scenario scolastico pre-pandemico*
  - 2.2 *L'effetto della pandemia sugli apprendimenti*
3. Voci dall'emergenza: difficoltà educative in contesti locali e multiculturali
  - 3.1 *Alunni non italofoni tra nuove e vecchie distanze*

### **2. Alunni con background migratorio. Un focus sugli esiti** **27**

*di Maria Gemma De Sanctis*

1. Scolarità e ritardi nei percorsi di studio degli studenti di origine immigrata. A.S. 2018/19 e 2019/20
  - 1.1 *Tassi di scolarità per età*
  - 1.2 *Irregolarità nel percorso scolastico e abbandono scolastico precoce*
2. Uno sguardo ai risultati scolastici attraverso le fonti ministeriali
  - 2.1 *I tassi di ammissione e non ammissione nelle classi non terminali*
  - 2.2 *Risultati agli esami di Stato*

## **SECONDA PARTE – IL SUCCESSO SCOLASTICO DEGLI STUDENTI APPARTENENTI A MINORANZE LINGUISTICO-CULTURALI**

### **3. Le competenze degli studenti eccellenti** **55**

*di Paolo Barabanti*

1. La dimensione cognitiva nei percorsi scolastici
2. Gli studenti *top performer* di prima e di seconda generazione
3. Alla ricerca degli studenti eccellenti di origine immigrata
  - 3.1 *Nel primo ciclo di istruzione*
  - 3.2 *Nei licei, istituti tecnici o professionali*



4. I divari nelle competenze linguistiche e matematiche: il genere conta
5. Lo status socioeconomico dei *top performer*: studenti resilienti o avvantaggiati fra italiani e non
6. Elevate competenze in Lettura, Matematica e Scienze: una comparazione fra i quindicenni dei Paesi dell'Unione Europea
7. Conclusioni

#### **4. Uscire dall'invisibilità. Le strategie di successo degli studenti Sinti**

**79**

*di Rita Bertozzi e Tatiana Saruis*

1. Minoranze linguistico-culturali ed educazione
2. Una ricostruzione sintetica delle politiche scolastiche per gli alunni Rom, Sinti e Caminanti (RSC) in Italia
  - 2.1. *I primi interventi per la scolarizzazione dei bambini e ragazzi RSC*
  - 2.2. *Gli alunni RSC a scuola negli anni 2000*
  - 2.3. *La Strategia Nazionale di Inclusione 2012-2020: problematiche invariate rispetto all'istruzione*
3. Dall'insuccesso alla continuità scolastica: dati istituzionali e contro-tendenze
  - 3.1 *Insegnanti, famiglie e altri fattori cruciali per il successo formativo: evidenze dalle ricerche internazionali*
4. Alunni Sinti che investono in istruzione. Un'indagine nel contesto reggiano
  - 4.1 *Cosa rappresenta il successo? L'impegno scolastico degli studenti intervistati*
  - 4.2 *Rimanere a scuola tra paure e attese: "la prima volta che ho detto sono Sinta"*
  - 4.3 *"Ma un Sinto dove vuoi che vada?". Chi osa studiare, un esempio alternativo per la comunità di origine*
5. Conclusioni

### **TERZA PARTE – OLTRE I CONFINI**

#### **5. Mobilità e dialogo interculturale nelle esperienze di educazione non formale. Il contributo dei programmi europei per i giovani**

**99**

*di Maurizio Merico e Serena Quarta*

1. Obiettivi e risultati di Erasmus+/Youth in Action
2. Approccio e metodologia di ricerca
3. Il profilo dei beneficiari di Erasmus+/Youth in Action
4. Esperienza di apertura alla diversità culturale e di dialogo nella mobilità europea
5. Promozione della partecipazione democratica e di atteggiamenti antirazzisti
6. La mobilità giovanile come risorsa educativa
7. Conclusioni

# - INTRODUZIONE -

di Erica Colussi e Mariagrazia Santagati\*

Questo Rapporto nazionale sugli *Alunni con background migratorio in Italia* è il terzo realizzato da Fondazione ISMU, nell'ambito del Progetto "Azioni e strumenti di governo per la qualificazione del sistema scolastico in contesti multiculturali", finanziato dal Fondo Asilo Migrazione e Immigrazione (FAMI).

Il primo Rapporto 1/2019, dedicato a *Emergenze e traguardi*, ha ricostruito l'evoluzione del fenomeno degli alunni con cittadinanza non italiana e della trasformazione multiculturale del sistema scolastico italiano, nei diversi ordini e gradi di istruzione, comparando le traiettorie dei nuovi arrivati e quelle dei nuovi nati di origine immigrata nella scuola italiana, che talvolta rischiano di perdersi e abbandonare precocemente gli studi, ma spesso perseverano anche in percorsi scolastici di medio e lungo periodo.

Il secondo Rapporto 2/2020 – *Le opportunità oltre gli ostacoli* – si è focalizzato sulle difficoltà e gli ostacoli che gli alunni di origine immigrata continuano a incontrare nelle loro traiettorie formative, nei percorsi di apprendimento e nelle scelte di indirizzi di studio, con una particolare attenzione ai più vulnerabili, come i minori stranieri non accompagnati (MSNA); ma anche alle opportunità che il sistema scolastico, le istituzioni scolastico-formative, le comunità locali offrono loro.

Il sottotitolo del presente Rapporto 3/2020 – *Generazioni competenti* –, come di consueto, richiama al tema centrale di questa pubblicazione: approfondire ed evidenziare i talenti e le competenze che caratterizzano gli alunni con background migratorio, cruciali per il loro successo scolastico e biografico e per lo sviluppo dei territori in cui crescono. Le competenze – seppur difficili da definire e circoscrivere – sono qui intese come una risorsa collettiva, relazionale e plurale: possono essere apprese attraverso l'esperienza e la pratica da studenti, lavoratori e cittadini, e consentono di affrontare positivamente contesti formativi, di vita e di lavoro sottoposti a continui cambiamenti<sup>1</sup>. Cruciali sono quelle "competenze-chiave di cittadinanza", comprendenti conoscenze, abilità e atteggiamenti appropriati, per la realizzazione personale, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione, sanciti dalla Raccomandazione Europea sulle competenze-chiave per l'apprendimento permanente (2006).

Ancor più ampia l'indicazione dell'Unesco che, fra gli obiettivi dell'educazione alla cittadinanza globale, inserisce la maturazione di competenze per affrontare le sfide globali, l'attivazione di abilità sociali, cognitive ed emotive, lo sviluppo di pensiero critico e creativo, di capacità analitiche volte a incoraggiare partecipazione responsabile, a livello locale, nazionale e globale, ai fini della promozione di un mondo più inclusivo, pacifico e sostenibile<sup>2</sup>.

---

\* *Erica Colussi*, antropologa culturale con una specializzazione in lingua e cultura cinese. Ricercatrice, formatrice e coordinatrice dal 2013 delle attività formative del Settore Educazione di Fondazione ISMU.

*Mariagrazia Santagati*, responsabile scientifico del Settore Educazione di Fondazione ISMU, ricercatrice universitaria e docente di Sociologia dell'educazione presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore.

1 Per la definizione del complesso concetto di competenza, si fa riferimento in particolare a Viteritti A. (2018), "Di cosa parliamo quando parliamo di competenze?", in Fondazione Agnelli, *Le competenze. Una mappa per orientarsi*, Bologna, il Mulino, pp. 11-44.

2 Cfr. Unesco (2014), *Global Citizenship Education: Preparing learners for the challenges of the 21st century*, Paris.

In questo quadro, il rapporto tra migrazione, apprendimento e competenze risulta essere piuttosto controverso, in quanto le ricadute della migrazione sulle competenze di minori, giovani e adulti migranti non sono certo univoche.

Da un lato, la migrazione produce molteplici effetti negativi sul piano formativo, in quanto le competenze nella lingua madre, il livello di istruzione e l'esperienza sviluppata all'estero dagli emigrati sono spesso considerate delle "non risorse" che non possono essere utilizzate nella formazione e nella transizione al lavoro nel Paese di accoglienza<sup>3</sup>. Agli immigrati, considerati deficitari di competenze, è richiesto di apprendere una nuova lingua e nuovi comportamenti, di comprendere nuove regole, di adattarsi ad altri valori e spazi sociali. Dall'altro lato, tuttavia, la migrazione può avere implicazioni positive, quando include il recupero di conoscenze e competenze pregresse, lo sviluppo di nuove abilità culturali e linguistiche, la capacità di comunicare in lingue diverse, l'abitudine a gestire situazioni di rischio o di incertezza, l'attitudine alla riflessività. I migranti si trovano a fronteggiare e arginare nella loro vita le ricadute della migrazione, evitando eccessivi svantaggi sociali per sé e per i propri figli, ma nello stesso tempo attraversano un'esperienza che li forma e permette di sviluppare strategie per gestire, resistere e superare le difficoltà<sup>4</sup>.

La migrazione in sé risulta essere una risorsa biografica importante per l'apprendimento, che permette l'acquisizione di abilità, conoscenze e competenze di tipo cognitivo nel corso della vita, stimolo per sviluppare altre risorse non cognitive (grinta/persistenza, spirito di iniziativa, ecc.) e la possibilità di attingere a risorse esperienziali (migrazione, povertà, senso di privazione), esercitando un'agency nel modellare, pensare e migliorare la propria vita<sup>5</sup>. Oltre agli svantaggi, la migrazione offre anche la possibilità di sviluppare maggiore creatività e capacità immaginativa, possibilità di allargare i propri orizzonti e scoprire novità e diversità, propensione al cambiamento e all'apprendimento continuo. Gli alunni che crescono in contesti sociali e scolastici multiculturali maturano capacità che li rendono in grado di adattarsi e combinare più culture, genialità e intelligenze che permettono di passare e padroneggiare tante lingue diverse che, con competenze interculturali elevate sviluppate in famiglia, a scuola e nella migrazione, saranno professionalmente più adeguate ad affrontare un futuro globale di iper-mobilità e super-diversità, in cui saranno maggiormente in grado di comprendere visioni del mondo differenti per giungere alla costruzione di ciò che si è e si vuole diventare.

Il Report n. 3/2021 è strutturato in tre parti ed è stato realizzato dai ricercatori di Fondazione ISMU, in una proficua e stretta collaborazione con esperti del Ministero dell'Istruzione, con il contributo di numerosi e rilevanti accademici appartenenti a diverse università italiane.

La **Prima Parte** del Rapporto – *Il quadro generale* – comprende due capitoli. Nel **primo capitolo** si presenta lo scenario scolastico pre-pandemico tramite alcuni dei dati più significativi riguardanti gli alunni di origine immigrata e i loro percorsi scolastici. Si considera, inoltre, l'impatto della pandemia da Covid-19, ragionando sui problemi e sul peggioramento di studenti e studentesse, in particolare minori con background migratorio, che si è manifestato con effetti negativi sugli apprendimenti. Si sottolineano però anche le molteplici risorse che essi, supportati da altri attori

---

3 Questa chiave di lettura è sviluppata in Morrice L. (2014), *The learning migration nexus: towards a conceptual understanding*, "European Journal for Research on the Education and Learning of Adults", 5(2), pp. 149-159.

4 Sulle risorse formative dei migranti nel sistema pubblico italiano, si veda Colombo M., Scardigno F. (a cura di) (2019), *La formazione dei rifugiati e dei minori stranieri non accompagnati. Una realtà necessaria*, Vita e Pensiero, Milano.

5 Questa analisi è sviluppata in Santagati M. (2019), *Autobiografie di una generazione Su.Per. Il successo degli studenti di origine immigrata*, Vita e Pensiero, Milano.

cruciali quali dirigenti, insegnanti, famiglie, organizzazioni di terzo settore, ecc., hanno mostrato a fronte dell'emergenza educativa collettiva, preoccupandosi di mantenere l'aggancio scolastico, educativo e relazionale con tutti gli alunni particolarmente svantaggiati, anche attraverso le loro famiglie, e cercando nuove opportunità formative e sociali di relazione e apprendimento. I contesti socio-formativi, locali e multiculturali costituiscono il punto di osservazione scelto per guardare a trasformazioni che hanno interessato l'intero Paese, seppure in maniera differenziata, e che hanno messo a dura prova la tenuta della "scuola inclusiva".

Nel **secondo capitolo** si focalizza l'attenzione sugli esiti degli alunni di origine immigrata per gli a.s. 2018/19 e 2019/20, attraverso l'analisi dei dati sui risultati e sulle irregolarità nei loro percorsi di studio. Si analizzano inoltre i tassi di ammissione e non ammissione nelle classi non terminali della scuola secondaria, alla luce anche dell'Ordinanza Ministeriale 11/2020 concernente la valutazione (sospesa) per l'a.s. 2019/20 in seguito alla pandemia. Interessante è infine la riflessione sugli esami di Stato che riporta un calo del tasso di diplomati registrato nell'a.s. 2019/20, a fronte di un'ammissione obbligatoria, evidenziando un processo per cui le scuole si sono trovate probabilmente a bocciare gli studenti direttamente all'esame finale.

La **Seconda Parte** del Rapporto – dal titolo *Il successo scolastico degli studenti appartenenti a minoranze linguistico-culturali* – sviluppa, in due capitoli, un originale itinerario di riflessione sulle competenze cognitive degli studenti eccellenti (*top performer*) tra gli alunni di prima e seconda generazione e sulle strategie di successo, anche inaspettato, che questi ragazzi e ragazze di origine immigrata e appartenenti a minoranze linguistico-culturali mettono in campo. Le riflessioni vengono proposte alla luce di una chiave di lettura sviluppata negli anni nell'ambito dell'analisi sugli alunni con background migratorio da Fondazione ISMU nei Rapporti nazionali, nel Rapporto sulle migrazioni e in specifiche ricerche locali<sup>6</sup> per cui i ragazzi e le ragazze con background migratorio, seppur in molti versi svantaggiati, penalizzati e bisognosi di sostegno, presentano risorse e apprendono competenze cognitive e non, che permettono loro di raggiungere il successo formativo e non solo.

Nel **terzo capitolo** si rivolge una specifica attenzione ai cosiddetti "studenti resilienti" – ovvero giovani che, nonostante il background familiare svantaggiato, riescono a raggiungere risultati elevati. Si sottolinea il "diritto all'eccellenza" anche per gli studenti con background familiare svantaggiato o immigrato, al fine di valorizzare il potenziale degli studenti più brillanti e talentuosi e di non sprecarne le risorse, utili per l'intera collettività. L'idea di studente eccellente è quella che lo considera, nello stesso tempo, portatore di competenze cognitive – *hard skills* – e di competenze non cognitive – conosciute anche come *soft skills* oppure socio-emotive o *character skills*<sup>7</sup> –, risorse della personalità, emotive e motivazionali, competenze sociali e comunicative, comprese nella categoria più ampia delle competenze trasversali, che hanno un effetto parimenti importante sui percorsi di istruzione e di transizione al mercato del lavoro. Nello specifico, l'attenzione è rivolta agli studenti con background migratorio: tradizionalmente ci si sofferma sui loro insuccessi scolastici,

---

6 Si vedano, per esempio, nell'ambito degli studi a cura di Fondazione ISMU, i capitoli sulla scuola dei *Rapporti annuali sulle migrazioni*, i precedenti *Rapporti sugli alunni con background migratorio*, n. 1/2019 e 2/2020, così come gli approfondimenti tematici, fra cui il recente testo a cura di Santagati M., Barzaghi A. (2021), *Studio conoscitivo sui minori stranieri non accompagnati in Italia e l'accesso all'istruzione*, Progetto ALI - Ministero dell'Istruzione, Fondazione ISMU, Milano.

7 Cfr. Maccarini A. (2021), *L'educazione socio-emotiva. Character skills, attori e processi nella scuola primaria*, Il Mulino, Bologna; Visentin M., Colarusso S., Giancola O., "Explicit and Implicit Effects of Socioemotional Skills. An Analysis of 2018 PISA Data", in *Proceedings of the 2nd International Conference of the Journal Scuola Democratica "Reinventing Education"*, VOL. 1, *Citizenship, Work and The Global Age*, pp. 167-177.



trascurando l'analisi delle loro possibilità di riuscita. Importante invece è far emergere e indagare anche la dimensione del successo che può aiutare ad abbattere certi pregiudizi e stereotipi sociali, indebolendo così l'idea, da un lato, che gli studenti di origine immigrata siano solo soggetti portatori di difficoltà e bisogni a cui rispondere e identificando, dall'altro, le potenzialità su cui fare leva, con possibili ricadute positive sui compagni di classe e sul contesto scolastico ma, più in generale, su tutta la comunità locale.

Il **quarto capitolo** approfondisce le traiettorie scolastiche degli alunni appartenenti alle popolazioni Rom, Sinti e Caminanti (RSC). Non si tratta propriamente, in tutti i casi, di alunni con background migratorio, ma questi gruppi costituiscono, senza dubbio, le minoranze linguistico-culturali maggiormente marginalizzate in Italia, così come nel resto d'Europa. Si tratta di studenti caratterizzati da diversità culturali mai pienamente accettate e riconosciute come inconciliabili con la cultura della maggioranza. Lo studio qualitativo originale, presentato nel Rapporto, ha finalità esplorative e ricostruisce la transizione alla scuola secondaria di secondo grado degli alunni Sinti in un'area del Nord Italia, mirando a cogliere i fattori che contribuiscono al loro successo (spesso inatteso), nonché ponendo l'attenzione all'*agency* e alle storie di studenti che trovano emancipazione nell'istruzione e contestano le percezioni negative diffuse nei loro confronti, sia nei contesti scolastici sia nelle proprie comunità di appartenenza, attraverso dolorose strategie di invisibilità, ma anche con buoni esiti scolastici e significativi traguardi raggiunti.

Il rapporto si conclude con la **Terza Parte** – *Oltre i confini* – che propone uno sguardo internazionale sui programmi europei di mobilità e studio all'estero (Erasmus+/Youth in Action) per i giovani.

Il **quinto capitolo** descrive il contributo che tali esperienze di educazione non formale portano ai ragazzi e alle ragazze in termini di promozione della mobilità e del dialogo, sviluppando competenze interculturali e favorendo l'emergere o il consolidarsi del senso di appartenenza a una comunità più ampia e transnazionale.

Nel complesso, questo Rapporto raccoglie e fa sintesi di molti dati, voci, esperienze dei protagonisti della scuola e della formazione: come di consueto, ci auguriamo possa essere oggetto di discussione e di dibattito e che possa essere utile per tutti coloro che si occupano di alunni con background migratorio, a livello professionale ma non solo. La consapevolezza che ci guida si fonda sull'importanza del legame e dello scambio continuo fra chi studia il fenomeno e chi opera e gestisce i processi migratori e formativi. È questo il nesso su cui ancora è necessario lavorare, e ancor più in seguito all'emergenza pandemica che pare aver messo in pausa i processi di miglioramento nell'integrazione degli alunni non italiani dell'ultima decade, con rilevazioni sempre più puntali di dati, con una valutazione costante dei punti di debolezza e di forza del sistema formativo, coinvolgendo e dando voce ai diversi attori che si muovono dentro e fuori la scuola (studenti, insegnanti, famiglie, ecc.), delineando prospettive di intervento che possano essere discusse e condivise fra tutti coloro che sono coinvolti nella rete formativa attorno agli alunni, affinché si possa essere pronti ad affrontare vecchie e nuove emergenze.

PRIMA PARTE

IL QUADRO GENERALE



# - CAPITOLO 1 -

## La scuola multiculturale al tempo del Covid-19. Rischi di retrocessione e passi in avanti

di Mariagrazia Santagati

### 1. Alunni con background migratorio di fronte all'emergenza sanitaria

L'anno scolastico 2019/20 rappresenta, senza dubbio, uno spartiacque nell'esperienza scolastica di milioni di alunni, genitori e insegnanti in Italia: la chiusura nazionale delle scuole, avvenuta dal 9 marzo al 10 settembre 2020, è stata una misura adottata per ridurre la diffusione del virus Covid-19, che ha provocato un drastico cambiamento nel mondo della scuola, con conseguenze nel medio e lungo periodo ancora non del tutto emerse e indagate.

Alcune settimane dopo la chiusura nazionale, le scuole hanno implementato la Didattica a Distanza (DAD), attività formative svolte anche con ICT e ambienti *e-learning*, utilizzando soprattutto lezioni live in videoconferenza; esercizi e materiali per lo studio assegnati e trasmessi attraverso registro elettronico, chat di WhatsApp o piattaforme digitali; attività di contatto e di socializzazione con gli alunni<sup>1</sup>.

Sebbene queste misure siano parse in larga parte necessarie e inevitabili, diversi studi hanno cominciato ad approfondire gli effetti indiretti della prolungata chiusura delle scuole sugli alunni, in termini di apprendimento e di benessere complessivo<sup>2</sup>, presupponendo implicazioni più o meno gravi a seconda delle attività introdotte dalle scuole e delle caratteristiche personali e familiari degli studenti.

Fra coloro che hanno subito maggiormente l'interruzione delle normali attività didattiche, vi sono gli alunni svantaggiati (fra cui coloro che hanno uno svantaggio linguistico o un background migratorio) che hanno potuto contare, in misura minore, su dispositivi e connessioni Internet adeguati a seguire le lezioni, sul supporto dei genitori nello studio date le scarse competenze linguistiche degli adulti, su spazi della casa adatti allo studio<sup>3</sup>. Anche dall'indagine condotta dall'Indire su circa 3.700 docenti di ogni ordine e grado, nel giugno 2020, è emerso che i figli degli immigrati sono stati maggiormente esclusi dalla DAD: il 13,3% degli educatori delle scuole dell'infanzia considerava tra i non partecipanti alle attività previste dalla DAD i bimbi di origine immigrata e

---

1 Cfr. Mascheroni G. et al. (2021), *Learning at a distance. Children's remote learning experiences in Italy during the COVID-19 pandemic*, Unicef Office of Research – Innocenti, Firenze.

2 Si veda Schleicher A. (2020), *The impact of Covid-19 on education. Insights from education at a glance 2020*, OECD, Paris; Colombo M., Rinaldi E., Poliandri D. (2020), *Gli impatti dell'emergenza COVID-19 sul sistema scolastico-formativo in Italia*, "Scuola democratica", Early Access, 1-11.

3 Come si evince dallo studio di Save the Children (2020), *L'impatto del coronavirus sulla povertà educativa*, disponibile online in [https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/limpatto-del-coronavirus-sulla-poverta-educativa\\_0.pdf](https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/limpatto-del-coronavirus-sulla-poverta-educativa_0.pdf).

altrettanto dichiaravano il 14,6% dei maestri della primaria, il 17,1% dei docenti della secondaria di primo grado e l'8,1% dei professori della secondaria di secondo grado<sup>4</sup>. Prima dell'avvio della scuola in presenza con l'inizio del nuovo a.s. 2020/21, nel documento *È la lingua che ci fa uguali. Note per ripartire senza dimenticare gli alunni stranieri*, l'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'intercultura ha evidenziato le criticità che la pandemia avrebbe amplificato, in un sistema scolastico già tutt'altro che capace di garantire pari opportunità formative a tutti gli studenti. Il grave ritardo scolastico, l'elevata percentuale di abbandoni scolastici precoci, i livelli di apprendimento più bassi che caratterizzano gli alunni di origine immigrata rispetto agli autoctoni, nonché altre caratteristiche del difficile percorso scolastico degli alunni con cittadinanza non italiana, inducono a ipotizzare, come sostengono i ricercatori del CNR<sup>5</sup>, una loro particolare fragilità nell'emergenza sanitaria. In questo periodo, inoltre, per molti alunni è mancata nella scuola a distanza la consueta risposta ai bisogni educativi speciali di cui sono portatori: ad esempio la pratica della lingua italiana e le attività di potenziamento sull'Italiano L2 si sono ridotte o interrotte, così come sono diminuiti gli spazi di interazione tra italofoni e non italofoni, cruciali per motivare l'apprendimento di una lingua seconda.

Molti minori fragili, come nel caso dei minori stranieri non accompagnati, hanno vissuto una sospensione dei loro percorsi di apprendimento, data la collocazione in strutture di accoglienza senza una rete Internet adeguata o viste le difficoltà delle istituzioni scolastico-formative nel rintracciarli e raggiungerli<sup>6</sup>.

Anche l'a.s. 2020/21, dopo poche settimane dall'inizio, si è caratterizzato per uno scenario incerto: a fronte di nuove ondate pandemiche (dall'autunno 2020 al marzo 2021) si è decisa una chiusura diversificata delle scuole, sulla base dei livelli di contagio nei territori e dei livelli scolastici: sono state le scuole secondarie di secondo grado a ricorrere maggiormente alla DAD e, successivamente, sono state introdotte regole più rigide per la chiusura di tutte le scuole nelle cosiddette "zone rosse", pari a metà del territorio nazionale tra marzo e metà aprile 2021<sup>7</sup>.

## 2. La pandemia, un test per le scuole multiculturali

In questo scenario, si è continuato il monitoraggio statistico sugli alunni con cittadinanza non italiana<sup>8</sup>, guardando all'andamento delle presenze, alle difficoltà ed eventuali retrocessioni subite nelle loro traiettorie formative in un tempo emergenziale, ma anche alle possibilità e ai passi in avanti compiuti da studenti, famiglie e istituzioni scolastico-formative che tengono e resistono anche in tempi di crisi.

---

4 Indire (2020), *Indagine tra i docenti italiani. Pratiche didattiche durante il lockdown*, disponibile online in <http://www.indire.it/wp-content/uploads/2020/07/Pratiche-didattiche-durante-il-lockdown-Report-2.pdf>.

5 Si fa riferimento a Milione, A., Landri P. (2021), *L'inclusione scolastica degli alunni con background migratorio nell'emergenza sanitaria covid-19: una battuta d'arresto?*, in Bonifazi C., Cadeddu M. E., Marras C., *Migrazioni di virus. Numeri e linguaggi*, CNR Edizioni, Roma, pp. 59-76.

6 Santagati M., Barzaghi A. (2021), *Studio conoscitivo sui minori stranieri non accompagnati in Italia e l'accesso all'istruzione*, Progetto ALI - Ministero dell'Istruzione, Fondazione ISMU, Milano,

7 Pavolini E., Argentin G. et al. (2021), *Tutti a casa. Il sistema di istruzione italiano alla prova del Covid-19*, "Politiche Sociali", 2, pp. 255-280.

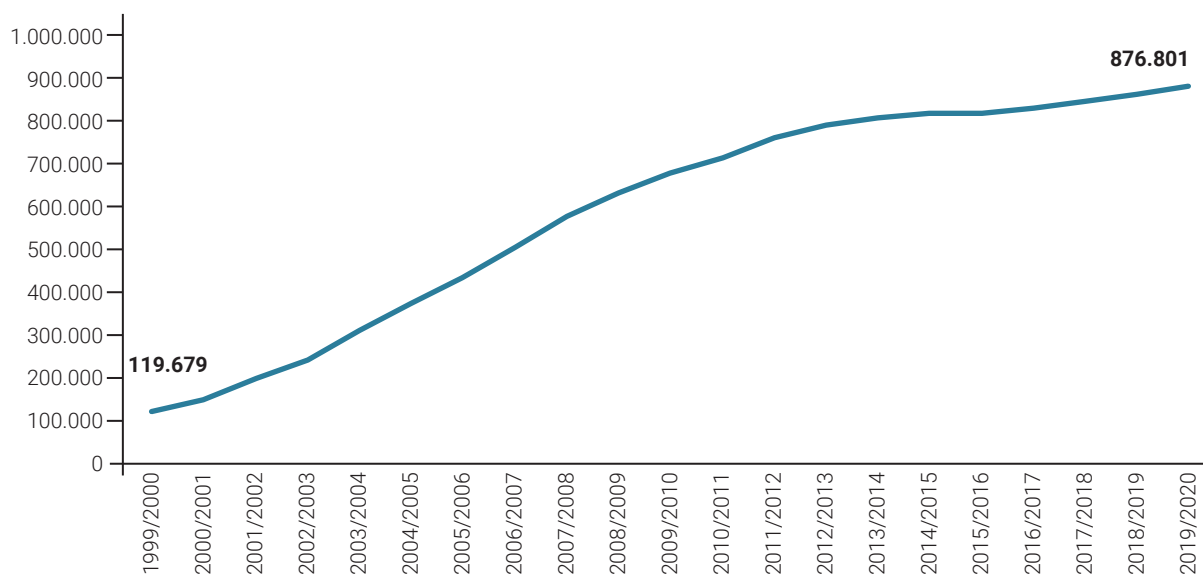
8 È uscito di recente il notiziario statistico del Ministero dell'Istruzione (2021), *Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.s. 2019/20*, Ufficio Gestione Patrimonio Informativo e Statistica, Roma. Si veda anche Santagati M. (2020), *La scuola*, in Fondazione ISMU, *XXVII rapporto sulle migrazioni 2020*, FrancoAngeli, Milano, pp. 141-156.



## 2.1 "Come eravamo". Lo scenario scolastico pre-pandemico

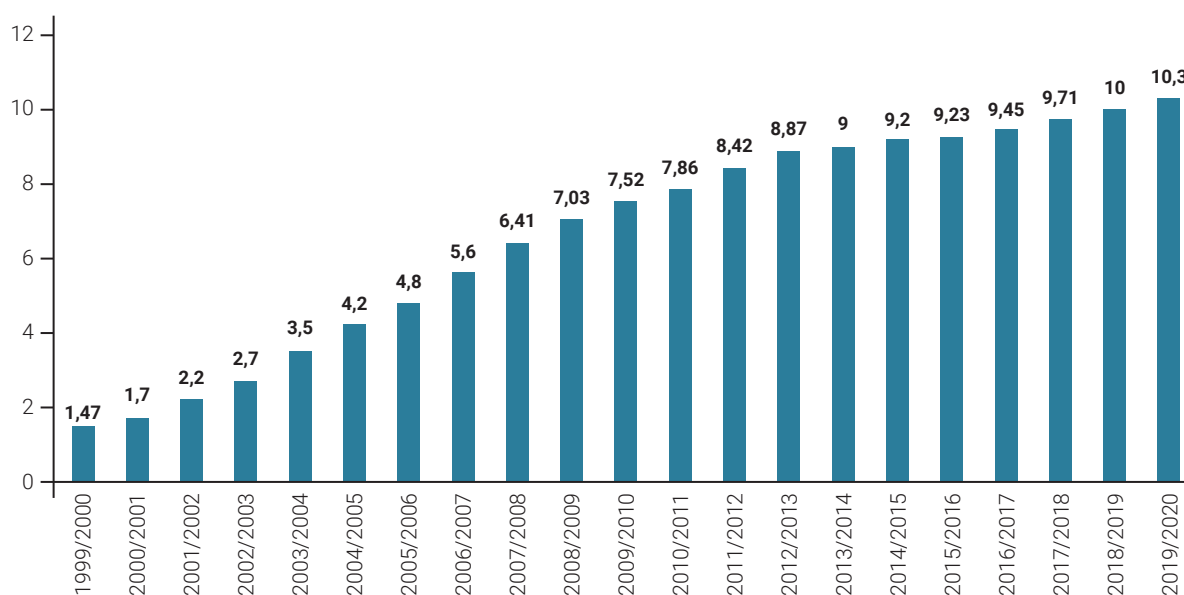
Nel complesso, i dati relativi alle ultime due decadi registrano un incremento che, tuttavia, si è ridotto nel tempo a livello dei ritmi di crescita della popolazione scolastica non italiana: nel 1999/2000 è stata superata la soglia delle 100mila presenze, nel 2006/07 delle 500mila, nel 2013/14 degli 800mila studenti con background migratorio, per giungere nell'ultimo a.s. 2019/20 alle 876.801 unità (Fig. 1). Nello stesso periodo di tempo si è passati da un'incidenza percentuale di 1,4 alunni con background migratorio ogni 100 al 10,3 dell'ultimo a.s. in cui sono stati rilevati i dati (Fig. 2).

**Figura 1. Alunni con background migratorio in Italia. A.s. 1999/2000-2019/20. V.a.**



Fonte: elaborazioni ISMU su dati Ministero dell'Istruzione - Ufficio Statistica e studi

**Figura 2. Alunni con background migratorio ogni 100 alunni in Italia. A.s. 1999/2000-2019/20. V.%**

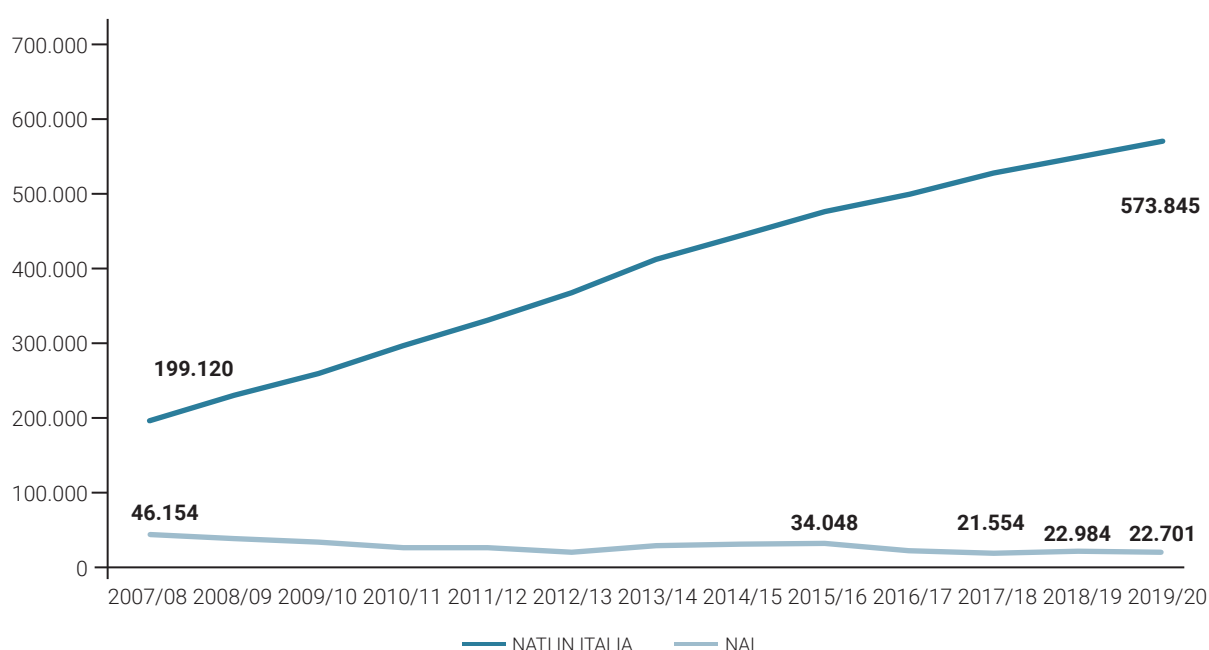


Fonte: elaborazioni ISMU su dati Ministero dell'Istruzione - Ufficio Statistica e studi

Il più significativo cambiamento dell'ultimo decennio è rappresentato dalla crescita progressiva degli alunni con background migratorio nati in Italia, le cosiddette "seconde generazioni", che dall'a.s. 2016/17 hanno superato la quota 500mila, arrivando a 502mila presenze nel 2017/18, 553mila nel 2018/19 e a 573.845 nell'a.s. 2019/20, numero corrispondente al 65,4% del totale della popolazione scolastica non italiana.

A fronte di questo andamento, i neoentrati nel sistema scolastico (conosciuti anche come NAI, ovvero neoarrivati nella scuola italiana) si sono distinti per un trend oscillante, complessivamente decrescente nel lungo periodo: dall'a.s. 2007/08 al 2017/18 sono diminuiti di 24.600 unità (rappresentavano il 5,3% degli alunni stranieri) e si sono assestati attorno (oltre) le 22mila presenze (pari al 2,6% del totale dei non italiani) (Fig. 3).

**Figura 3. Alunni CNI nati in Italia e neoarrivati nel sistema scolastico. A.s. 2007/08-2019/20. V.a.**



Fonte: elaborazioni ISMU su dati Ministero dell'Istruzione - Ufficio Statistica e studi

Per quanto riguarda le problematiche e i risultati raggiunti dagli alunni con background migratorio, la tabella successiva (Tab. 1) fa il punto della situazione nella fase pre-Covid. Sono presentati indicatori che, generalmente, si utilizzano per identificare le diseguali opportunità sperimentate dagli studenti con background migratorio nel loro percorso scolastico-formativo.

In circa un ventennio si è assistito a un notevole miglioramento in tutti gli aspetti sotto elencati: una riduzione del ritardo scolastico, dell'abbandono scolastico precoce - *Early School Leavers*, della quota di giovani in condizione di NEET - *Not in Employment, Education or Training*; un incremento dell'accesso all'istruzione liceale, nonché del livello di apprendimento in Italiano e in Matematica secondo le rilevazioni INVALSI. Nonostante ciò, i divari tra italiani e non italiani rimangono elevati e significativi.

Ad esempio, per quanto riguarda il ritardo scolastico, la quota di studenti di origine immigrata che frequenta classi inferiori alla propria età anagrafica nelle scuole secondarie di secondo grado è di tre volte superiore alla percentuale di studenti italiani nella medesima condizione. Un ampio divario si riscontra anche considerando la percentuale di giovani 18-24enni che hanno lasciato

presto gli studi con un titolo non superiore alla licenza media: l'incidenza di questo gruppo scarsamente qualificato fra i non italiani è di tre volte maggiore che fra gli italiani.

**Tabella 1. Indicatori relativi alle traiettorie scolastiche di alunni italiani e non. A.s. 2018/19<sup>9</sup>**

<i>Indicatori</i>	<i>Alunni italiani</i>	<i>Alunni con background migratorio</i>	<i>Divario tra alunni italiani e non</i>
Studenti in ritardo nelle secondarie di II grado - MIUR 2020, a.s. 2018/19	19,3%	57%	-37,7
Early School Leavers (18-24 anni) - Eurostat, 2019	11,3%	32,3%	-21
Studenti iscritti ai licei - MIUR 2020, a.s. 2018/19	52,2%	31,2%	21
Punteggi ottenuti nelle prove INVALSI di Italiano - V superiore <i>INVALSI 2018/19</i>	201	1G: 184 2G: 193	Ita-1G: 17 Ita-2G: 8
Punteggi ottenuti nelle prove INVALSI di Matematica - V superiore <i>INVALSI 2018/19</i>	201	1G: 192 2G: 196	Ita-1G: 9 Ita-2G: 5
Punteggi ottenuti nelle prove INVALSI di Inglese (Listening) - V superiore <i>INVALSI 2018/19</i>	200	1G: 205 2G: 208	Ita-1G: -5 Ita-2G: -8

Fonte: elaborazioni ISMU su dati secondari

Per quello che concerne la transizione tra il primo e secondo ciclo di istruzione, l'analisi dei dati identifica da tempo una canalizzazione formativa degli studenti con background migratorio nelle filiere tecnico-professionali e una presenza più ridotta nei licei. Pur evidenziando che, nel corso delle ultime due decadi, l'accesso ai licei è aumentato soprattutto per gli studenti con background migratorio ma nati in Italia, nell'a.s. 2018/19 la quota degli iscritti ai licei ha raggiunto il 31% circa fra i non italiani, mentre fra gli italiani gli indirizzi liceali rappresentano la preferenza della maggioranza degli studenti.

Un ulteriore tassello nella descrizione del *gap* scolastico tra italiani e non è offerto dall'analisi dei punteggi medi ottenuti dagli alunni nei test INVALSI. Soffermandosi sui dati riguardanti la V secondaria di secondo grado, notiamo che i divari sono piuttosto ampi in Italiano e soprattutto nel confronto tra italiani e studenti nati all'estero; il divario persiste in misura minore anche nei punteggi di Matematica, ma si riduce ulteriormente tra gli studenti di origine immigrata di seconda generazione, nati e scolarizzati in Italia.

La fotografia che ne emerge, in sintesi, evidenzia in fase pre-Covid la persistenza di divari e svantaggi scolastici a sfavore degli alunni di origine immigrati rispetto ai nativi: tuttavia, se guardiamo ad esempio all'ultima decade, è innegabile la diminuzione significativa e progressiva dei tassi di ritardo e la flessione (seppur in misura minore) della quota di *early school leavers*.

Nel contempo, si è assistito a un aumento rilevante della percentuale di studenti liceali fra i non italiani, così come sono migliorati i punteggi ottenuti nelle rilevazioni INVALSI, soprattutto fra le seconde generazioni. Se si considerano poi i punteggi ottenuti nelle prove di ascolto di lingua straniera in Inglese, notiamo come gli alunni di origine immigrata si distinguano per performance migliori degli italiani, siano essi nati all'estero o nati in Italia.

9 Tutte le elaborazioni dei dati INVALSI del cap. 1 sono di Paolo Barabanti, che ringrazio molto per il consueto e generoso contributo. Riguardo alle competenze degli alunni con background migratorio, si rimanda al capitolo 3, sempre di Barabanti, del presente Rapporto.

## 2.2 L'effetto della pandemia sugli apprendimenti

A partire dalla sospensione della scuola in presenza, misura introdotta per contenere la diffusione del Coronavirus durante l'a.s. 2019/20 e considerando gli ulteriori interventi per la gestione dell'emergenza sanitaria nel corso dell'a.s. 2020/21, già nel 2020 si è cominciato a discutere della possibile *learning loss*, ovvero la perdita di apprendimento per milioni di alunni, derivante dalla situazione emergenziale.

Le prime stime del fenomeno, durante la pandemia, sono state ricavate considerando le ricerche esistenti sull'impatto di esperienze simili alla chiusura delle scuole (assenteismo, vacanze estive, scioperi di insegnanti o altro<sup>10</sup>).

Nelle carriere degli studenti si è calcolata una perdita di circa l'equivalente di un anno scolastico, con l'accumulo di lacune difficilmente recuperabili nelle *skills* cognitive degli alunni svantaggiati e, pertanto, con un corrispondente aggravamento delle disuguaglianze scolastiche nel medio e lungo periodo, soprattutto per i bambini svantaggiati e appartenenti a minoranze. In Italia non sono state sviluppate analisi specifiche rispetto agli effetti della pandemia sugli alunni con background migratorio, anche se diversi enti pubblici e privati, università e centri di ricerca hanno tratteggiato uno scenario di aumento della povertà materiale ed educativa delle famiglie con bambini e dei bambini appartenenti alle fasce deboli, fra cui anche i non italiani<sup>11</sup>.

Anche docenti e dirigenti non adeguatamente preparati ad affrontare l'emergenza, dal punto di vista delle competenze professionali necessarie, non sono sempre riusciti a tenere agganciati gli studenti in condizione di svantaggio socioeconomico, linguistico, culturale, all'interno del più ampio gruppo degli alunni con bisogni educativi speciali<sup>12</sup>.

I dati relativi all'a.s. 2019/20 mettono in luce, per quanto riguarda gli stranieri, una certa stabilità nel ritardo scolastico che continua a rimanere estremamente elevato alle secondarie di secondo grado (Tab. 2).

È necessario segnalare anche un certo incremento dei tassi di promozione, data l'ammissione di tutti gli studenti della scuola secondaria di primo e secondo grado alla classe successiva, in deroga ai requisiti ordinari di ammissione (cfr. Decreto-legge n. 22, 8/4/2020), con eventuale recupero l'anno successivo e il superamento della sospensione del giudizio per gli studenti delle superiori.

Si immagina, tuttavia, che i dati sui tassi di bocciatura dell'a.s. 2020/21 potranno mostrare un notevole incremento, con l'annullamento della deroga prevista per l'anno precedente.

---

10 Per le stime delle perdite di apprendimento, si veda Cucco B., Gavosto A., Romano B. (2021), *How to Fight Against Drop Out and Demotivation in Crisis Context: Some Insights and Examples from Italy*, in Burgos D., Tlili A., Tabacco A. (eds.) *Radical Solutions for Education in a Crisis Context. Lecture Notes in Educational Technology*, Springer, Singapore.

11 Per approfondire l'amplificarsi delle disuguaglianze sul fronte delle famiglie, cfr. Pitzalis M., Spanò E. (2021), *Stay home and be unfair: The amplification of inequalities among families with young children during COVID-19*, "European Journal of Education", 56, pp. 595-606; Cordini M., De Angelis G. (2021), *Families between care, education and work: The effects of the pandemic on educational inequalities in Italy and Milan*, "European Journal of Education", 56, pp. 578-594.

12 Sugli insegnanti, si vedano: Inapp (2021), *La scuola in transizione: la prospettiva del corpo docente in tempo di Covid-19*, Policy Brief n. 22, inapp.org; Censis (2020), *La scuola e i suoi esclusi. Italia sotto sforzo. Diario della transizione 2020*, disponibile online in <https://www.censis.it/formazione/1-la-scuola-e-i-suoi-esclusi>.

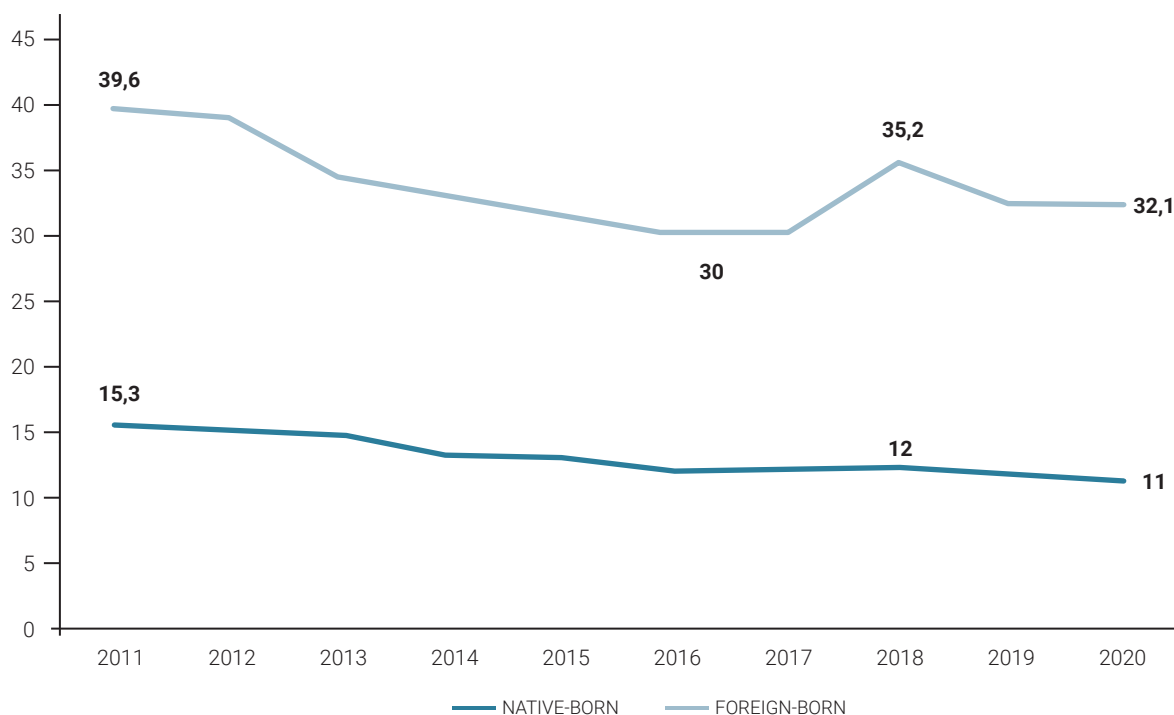
**Tabella 2. Indicatori relativi alle traiettorie scolastiche di alunni italiani e non. A.s. 2019/20**

Indicatori	Alunni italiani	Alunni con background migratorio	Divario tra alunni italiani e non
Studenti in ritardo nelle secondarie di II grado - MIUR 2020, a.s. 2019/20	18,8%	56,2%	-37,4
Early School Leavers (18-24 anni) - Eurostat, 2020	11%	32,1%	-21,1
Studenti iscritti ai licei - MIUR 2020, a.s. 2019/20	52,1%	30,5%	21,6
Punteggi ottenuti nelle prove INVALSI di Italiano - V superiore INVALSI 2020/21	191	1G: 173 2G: 178	Ita-1G: 18 Ita-2G: 13
Punteggi ottenuti nelle prove INVALSI di Matematica - V superiore INVALSI 2020/21	191	1G: 183 2G: 186	Ita-1G: 8 Ita-2G: 5
Punteggi ottenuti nelle prove INVALSI di Inglese (Listening) - V superiore INVALSI 2020/21	201	1G: 204 2G: 203	Ita-1G: -3 Ita-2G: -2

Fonte: elaborazioni ISMU su dati secondari

Per quanto riguarda l'abbandono scolastico, i dati mettono in luce che il divario fra gli stranieri e gli italiani è rimasto costante negli ultimi due anni (2019 e 2020); se si guarda all'ultimo decennio, l'andamento della distanza tra italiani e non, a svantaggio dei non italiani è stato oscillante, raggiungendo nel 2018 una differenza massima di 23,2 punti (Fig. 4).

**Figura 4. Early School Leavers per luogo di nascita. 2011-2020. V.%**



Fonte: elaborazioni ISMU su dati Eurostat

Dall'analisi dei dati INVALSI relativi alla V superiore (a.s. 2020/21), si nota in Italiano un peggioramento generale nelle performance di italiani (di meno 10 punti), prime generazioni (-11 punti)

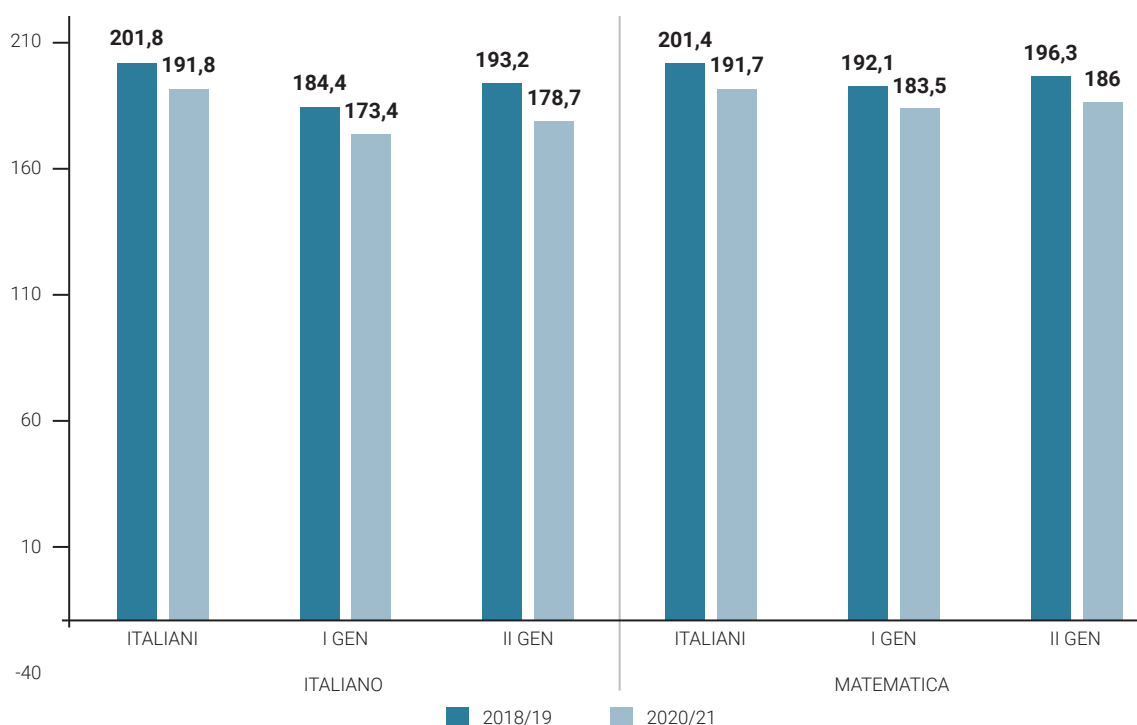


e seconde generazioni (circa -15 punti). In Matematica, il peggioramento si aggira attorno ai -10 punti per tutti e tre i sotto-gruppi, mentre per quanto riguarda l'Inglese si assiste a una sostanziale tenuta dell'apprendimento sul fronte *Listening*, a parte un lieve peggioramento delle seconde generazioni (Fig. 5).

Nel complesso, il grave peggioramento in Italiano, soprattutto delle seconde generazioni, fa ipotizzare che questo processo sia stato l'effetto della mancata socialità con i compagni e dell'assenza della consueta immersione linguistica all'interno del gruppo classe, elemento fondamentale per mantenere una fluente competenza in italiano.

Un simile livellamento al ribasso sul fronte della Matematica, invece, fa presumere che siano mancati per tutti tempi adeguati e metodi per procedere, senza troppi arretramenti, sul fronte delle competenze logico-matematiche, indipendentemente dal background migratorio o meno.

**Figura 5. Punteggi ottenuti nelle prove INVALSI di Italiano e Matematica in V superiore per luogo di nascita. A.s. 2018/19 e 2020/21**

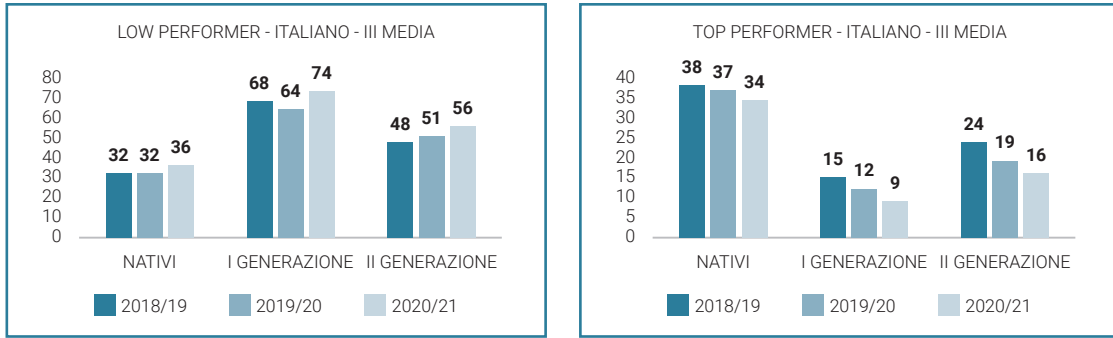


Fonte: elaborazioni ISMU su dati INVALSI

Un ultimo elemento da considerare nella descrizione del *gap* scolastico tra italiani e non italiani è offerto dalle quote di studenti *low performer* e *top performer* tra italiani<sup>13</sup> e prima e seconda generazione di immigrati, al fine di considerare nello stesso tempo le retrocessioni, ma anche i passi in avanti realizzati in questo difficile ed emergenziale periodo scolastico e nelle traiettorie di apprendimento degli alunni. Se si guarda al grado 8 (terza media) comparando i risultati del 2018/19, e del 2020/21, è possibile osservare un complessivo aumento di *low performer*, in particolare fra le prime generazioni, nonché un decremento di *top performer*, fra le prime e seconde generazioni (Fig. 6). Su distanze inferiori, la stessa tendenza riguarda anche *low* e *top performer* in Matematica (Fig. 7).

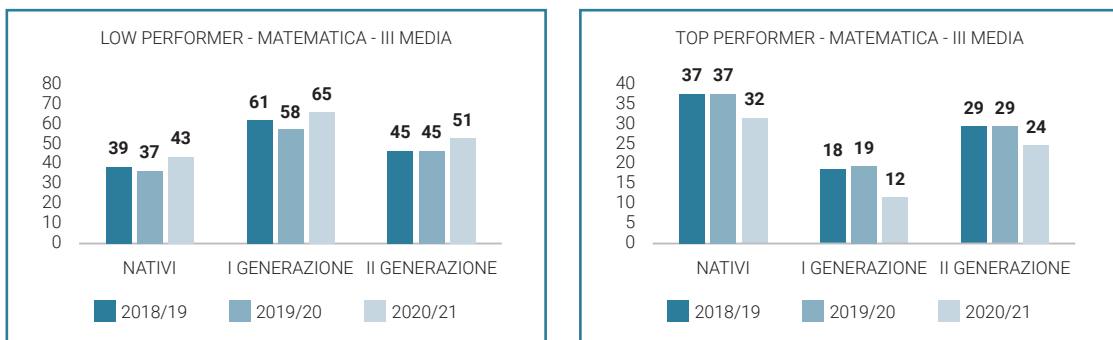
13 Studenti *top performer* sono coloro i cui risultati conseguiti nella prova di Italiano o Matematica permettono loro di collocarsi al livello massimo di competenza previsto per la prova stessa; al contrario, studenti *low performer* ottengono risultati che li collocano al livello più basso di competenza previsto per la prova considerata.

**Figura 6. Low e top performer in Italiano in III media per luogo di nascita. 2018/19-2020/21. V.%**



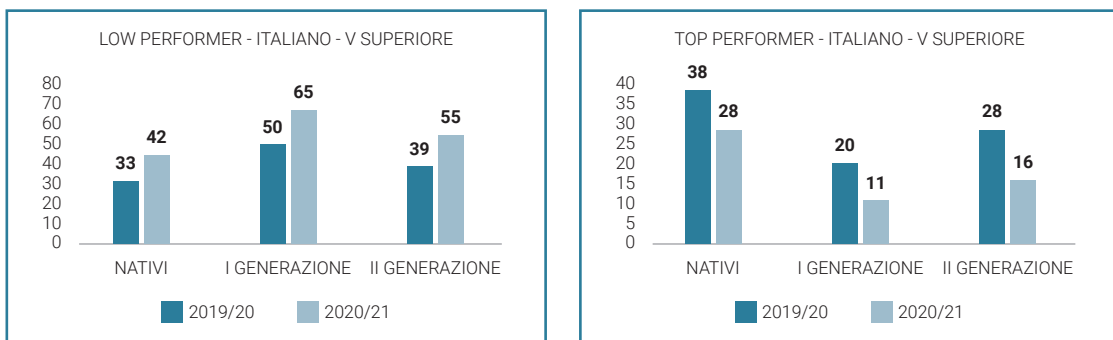
Fonte: elaborazioni ISMU su dati INVALSI

**Figura 7. Low e top performer in Matematica in III media per luogo di nascita. 2018/19-2020/21. V.%**



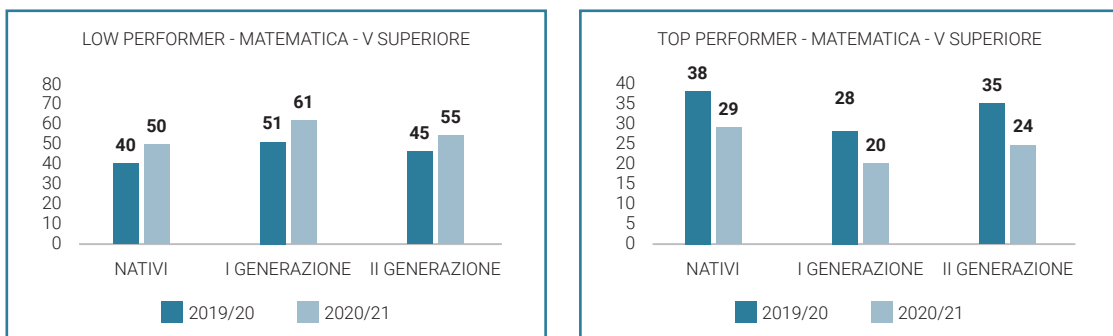
Fonte: elaborazioni ISMU su dati INVALSI

**Figura 8. Low e top performer in Italiano in V superiore per luogo di nascita. 2018/19-2020/21. V.%**



Fonte: elaborazioni ISMU su dati INVALSI

**Figura 9. Low e top performer in Matematica in V superiore per luogo di nascita. 2018/19-2020/21. V.%**



Fonte: elaborazioni ISMU su dati INVALSI

Passando a considerare il grado 13 (V superiore) e quindi gli apprendimenti maturati alla fine del secondo ciclo, si possono comparare gli ultimi due anni scolastici: anche in questo caso, in Italiano si osserva l'aumento dei *low performer* e la diminuzione della quota di *top performer* (Fig. 8). Su distanze inferiori, la stessa tendenza riguarda anche *low* e *top performer* in Matematica (Fig. 9).

### **3. Voci dall'emergenza: difficoltà educative in contesti locali e multiculturali**

L'ultimo paragrafo del capitolo propone un'analisi dell'emergenza educativa, che si è delineata in conseguenza al diffondersi della pandemia, analizzando come i protagonisti del sistema scolastico ed educativo (dirigenti, insegnanti, alunni, famiglie, organizzazioni di terzo settore, ecc.) siano stati sfidati dall'emergenza sanitaria. I contesti socio-formativi, locali e multiculturali costituiscono un importante punto di osservazione per guardare a trasformazioni che hanno interessato l'intero Paese, seppure in maniera differenziata, e che hanno messo a dura prova la tenuta della "scuola inclusiva".

Il modello inclusivo distintivo della scuola italiana sancisce l'accesso universalistico di tutti nella scuola comune, con una particolare attenzione agli alunni con BES, ovvero bisogni educativi speciali (disabilità, disturbi dell'apprendimento, svantaggi economici, linguistici, ecc.). Tale modello – praticato nella quotidianità della scuola –, tuttavia, è stato messo a dura prova dall'impatto della pandemia, in cui le attività di didattica a distanza hanno creato difficoltà soprattutto per i più deboli e fragili; nello stesso tempo – e questa è l'ipotesi –, i soggetti e le istituzioni hanno mostrato molteplici risorse, a fronte dell'emergenza collettiva, cercando e offrendo nuove opportunità formative e sociali.

L'analisi che segue è frutto di una riflessione plurale e collettiva che ha evidenziato come gli alunni, e in particolare coloro che hanno origine immigrata, hanno vissuto e sofferto la fase della chiusura totale delle scuole (secondo quadrimestre dell'a.s. 2019/20) e l'avvio del nuovo a.s. 2020/21, in alternanza tra presenza e didattica a distanza, trovando anche supporti per continuare a frequentare la scuola<sup>14</sup>.

Nel complesso, sono stati ascoltati 20 interlocutori privilegiati, tra docenti e dirigenti dalla scuola primaria fino alla secondaria di secondo grado; genitori, rappresentanti di genitori e studenti; referenti dell'associazionismo culturale e interculturale che operano nell'extrascuola.

#### **3.1 Alunni non italofoni tra nuove e vecchie distanze**

La pandemia ha provocato, secondo i nostri interlocutori, un cambiamento epocale che ha investito il mondo della scuola, paragonabile in un certo senso a quanto avvenuto 30 anni fa con l'arrivo

---

14 Ciò che segue si basa su quanto emerso e condiviso in diversi dibattiti pubblici e colloqui informali, tra cui i webinar *La scuola inclusiva al tempo del Covid. Distanze, difficoltà e risposte in contesti locali e multiculturali* (organizzato dal Settore Educazione di Fondazione ISMU in collaborazione con Fondazione Ambrosianeum, Centro di ricerca WWELL e CIRMIB dell'Università Cattolica del Sacro Cuore, 19/05/2021); *La scuola e l'intercultura ai tempi del Covid* (FAMI PRIMM 2020 Regione Marche, Università di Urbino, 28/05/2021). In particolare, ringraziamo per il contributo alla riflessione Alba Angelucci, Valentina Barberini, Paolo Bavastro, Eduardo Barberis, Annamaria Borando, Fioralba Duma, Simohamed Kaabour, Rosangela Lodigiani, Paola Massaro, Antonella Piccolo, Vittorio Sergi, Elisa Roson, Domenico Squillace, Andrea Tiritiello, Elvira Zaccagnino.

degli alunni stranieri e la trasformazione multiculturale delle classi, momento nel quale le istituzioni scolastico-formative, i dirigenti e gli insegnanti si sono trovati a riflettere sul proprio modo di intendere l'insegnamento e l'apprendimento, ritornando a riflettere sulle priorità e le finalità sociali della scuola<sup>15</sup>.

*Nella scuola è avvenuto un secondo scossone, il primo ce lo avevano dato, con il loro arrivo, i bambini, i ragazzi e le bambine di altra lingua e di altra cultura, quando loro sono arrivati circa 35 anni fa (...) il loro arrivo ci ha riportato alla questione di fondo della scuola, qual è il compito della scuola all'interno della società? Il mondo che arrivava dentro la classe ha messo in discussione il nostro modo di insegnare, ci siamo dovuti interrogare su cosa significa insegnare la lingua italiana, come prima e seconda lingua (...) e pensate al nostro eurocentrismo che andava messo in discussione (...) [La pandemia] è il secondo scossone che arriva (...) perché davanti a una didattica che diventa incorporata (...) questo secondo scossone ci fa delle domande (...) ci ha rifatto ragionare, per chi lo ha voluto fare, su quali sono le priorità da portare avanti (docente, primaria).*

Le "didattiche dell'emergenza", come vengono definite da una docente di una scuola con alte percentuali di alunni non italo-foni, non sono certo nuove: la didattica dell'accoglienza interculturale, l'istruzione nei campi profughi, le scuole nei container nelle zone dei terremoti, la scuola in ospedale, fino ad arrivare a una didattica a distanza "obbligata" dalla pandemia da Covid-19 sono emergenze diverse eppure simili, in cui si verifica un'interruzione del percorso scolastico standard, a causa dell'allontanamento di un singolo o di un gruppo dall'istruzione di base, per un periodo di tempo più o meno lungo, in seguito a un evento catastrofico naturale, a una malattia, ma anche in seguito alla mobilità umana.

Queste situazioni temporanee o prolungate creano spaesamento e destabilizzazione e necessitano di serie riflessioni per essere affrontate in modo adeguato.

*Per noi è stato un momento di "didattiche dell'emergenza", non è una cosa nuova soprattutto per la scuola di base, pensiamo a situazioni come quelle del terremoto o quando un bambino o una bambina si deve allontanare per tanto tempo a causa di una malattia, però come sempre un'urgenza ci ha convocati e, soprattutto all'inizio, ci siamo sentiti spaesati, abbiamo rattoppato le questioni e ancora adesso (...). non ci stiamo mettendo la giusta riflessione, stiamo prendendo delle scorciatoie pensando al ritorno di una normalità se poi questa espressione ha un senso, mentre per vivere un'esperienza per renderla tale, bisogna che noi ci riflettiamo sopra (docente, primaria).*

A partire dalla prima chiusura nazionale delle scuole italiane (marzo 2020), la questione "alunni con background migratorio" è rimasta piuttosto sullo sfondo. Il dibattito pubblico si è polarizzato attorno a posizione anti-DAD e pro-DAD, al tema della didattica digitale, dei devices e delle piattaforme, piuttosto che affrontare anche la questione del come includere tutti gli alunni nelle attività proposte. Diversità e differenze non sono state al centro dell'agenda pubblica della scuola, sin dall'inizio della pandemia, e non ci si è interrogati a fondo, cercando di comprendere le reali implicazioni di quanto accaduto sugli alunni più svantaggiati quali gli alunni con background migratorio.

*La pandemia ha portato molto spesso le scuole a ragionare in maniera introspettiva e ha polarizzato il dibattito soltanto su alcuni degli aspetti che emergevano di più: "la DAD è giusta, non è giusta? come ci dobbiamo organizzare? Il tema della sicurezza a scuola, il tema del rientro, il tema della sicurezza, il tema degli spostamenti e quindi della mobilità scolastica" (...) il dibattito si è polarizzato molto su alcuni attori, tagliando fuori tutti quanti gli altri (...) i più fragili (...) fatti fuori dal dibattito generale perché il tema della DAD è stato affrontato sugli strumenti e non su quanto poteva includere*

---

15 L'impatto della pandemia sui vari attori della scuola emerge ad esempio anche in altri studi: Santagati M., Barabanti S. (2020), *(Dis)connessi? Alunni, genitori e insegnanti di fronte all'emergenza Covid-19*, "Media Education", n. 2, pp. 109-125, disponibile online in <https://oaj.fupress.net/index.php/med/article/view/9646/9017>.

*tutti, cioè il tema dell'inclusione e di tutti, quel tutti ad un certo punto è sparito dalla declinazione: chi sono questi tutti? Li abbiamo visti poco per volta sparire (operatore della cultura).*

*Il mio è un punto di vista (...) che è stato molto critico nei confronti della didattica digitale (...) ma per molto tempo questo tema è stato eluso, quantomeno si è creata una contrapposizione tra sì DAD e no DAD che ha reso difficile anche capire quali erano le reali implicazioni di quello che stava succedendo (docente, sec. II grado).*

Gli alunni in difficoltà sono pian piano spariti dalla scena: da un lato, la diversità culturale è scomparsa nei fatti, poiché nel primo lockdown molti degli alunni che non riuscivano a collegarsi alle videolezioni sincrone e non sono comparsi sugli schermi erano proprio gli alunni di origine immigrata, con difficoltà socioeconomiche, senza dispositivi né connessioni Internet. Dall'altro lato, la diversità culturale è sembrata scomparire anche nelle interazioni tra studenti e insegnanti, e fra pari, poiché l'interazione su uno spazio a due dimensioni come lo schermo ha creato omologazione, appiattendo, se non addirittura annullando, le possibilità di percepire i marcatori di differenza che si manifestano nella dimensione interattiva.

*Sulla didattica a distanza è stato detto e scritto tantissimo (...) però ho visto scomparire completamente l'elemento della diversità culturale (...). Nella prima superiore in cui lavoravo durante il primo lockdown, l'ho vista proprio scomparire fisicamente perché l'elemento del gap socioeconomico ha portato tantissimi studenti a scomparire dai collegamenti (...) guarda caso erano proprio quelli "brutti e scuri" che non avevano la connessione Internet sufficiente o che si sono trovati più in difficoltà (...). Ma è scomparsa la diversità culturale anche perché questa modalità di interazione asciuga (...) riduce, appiattisce quelli che sono quei marcatori di differenza che si manifestano nell'interazione tra pari, nell'interazione tra studenti e insegnanti (...) nello strumento che stiamo utilizzando, questa diversità e le sue (...) stravaganze o le sue imprevedibilità vengono abbastanza ridotte (docente, sec. II grado).*

L'impatto della pandemia sulla scuola e, successivamente, della didattica a distanza sugli studenti ha avuto la funzione di evidenziare non solo le fragilità degli alunni, ma piuttosto le fragilità della scuola pubblica, evidenziando privilegi e punti deboli nei meccanismi di funzionamento del sistema scolastico. In questo scenario, la DAD si è rivelata, come affermato da un dirigente scolastico, come "scialuppa di salvataggio", importante, utile e indispensabile per garantire la continuità del servizio scolastico.

*La pandemia è iniziata in un modo un po' romantico, "siamo tutti sulla stessa barca", "ce la faremo" (...) ma poi ha evidenziato ancora di più quelle grandi lacune del sistema scolastico italiano (...) quelle miopie delle istituzioni italiane (...) durante questa pandemia abbiamo un po' aperto tutti gli occhi su quali sono i nostri privilegi e quali invece sono i punti deboli della nostra società (referente organizzazione di terzo settore).*

*L'esperienza della didattica a distanza è un'esperienza sulla quale si sta riflettendo da un anno a questa parte, una cosa che ci ha colti di sorpresa, è una cosa che per carità meno male che c'era, se non ci fosse stata la DAD avremmo tirato giù le saracinesche a scuola (...) e avremmo aperto saltuariamente un po' a settembre, un po' a gennaio un po' ad aprile, adesso la scuola sarebbe chiusa, finita, senza didattica a distanza (...). Ciò nonostante, malgrado l'utilità, malgrado la funzione di supplenza che ha svolto, la DAD è un po' come le scialuppe di salvataggio del Titanic v insomma no, non è per tutti (dirigente, sec. II grado).*

Nello stesso tempo, per restare nella metafora, sulla scialuppa non tutti sono riusciti a salire e salvarsi dal naufragio: la DAD è stata un'esperienza positiva, interessante, divertente per tutti quegli studenti che non avevano certo bisogno di quelle attività, ovvero che avrebbero comunque potuto progredire e andare avanti con l'apprendimento anche in una situazione di "assenza di scuola", utilizzando altre risorse familiari e personali.

Al contrario, chi non ha una stanza tutta per sé, una buona connessione Internet, genitori competenti e supportivi, fratelli che possono aiutare su tutte le materie, ecc. (aspetti di cui sono privi



molti alunni stranieri), difficilmente è riuscito a fruire appieno della DAD. Di conseguenza, classi che, apparentemente, in presenza erano costituite da studenti allo stesso livello, si sono differenziate molto al loro interno e solo una minoranza è stata in grado di rimanere agganciata e seguire l'evolversi del percorso scolastico.

*La DAD finisce per funzionare molto bene, si possono fare cose molto belle a distanza, molto interessanti, divertenti, con quei ragazzi che ne hanno meno bisogno, che comunque sarebbero andati bene, che se la sarebbero cavata anche se non avessero inventato Zoom, il computer e se fossimo stati chiusi per un anno e mezzo letteralmente (dirigente, sec. II grado).*

*La DAD nega questo assunto fondamentale della scuola come luogo di crescita, la didattica a distanza non funziona e non può funzionare perché (...) tutte quelle condizioni predisponenti a farla bene la DAD, una stanza tutta per sé, una connessione molto buona, dei genitori che ti stanno dietro, magari un paio di fratelli che fanno un'ingegneria e un altro lettere classiche, così che possono usare, aiutare più o meno in tutte le materie, un hardware buono ecc. (...) tutte 'ste robe in una classe di 30 alunni alcuni ce l'hanno, molti ne hanno alcune, alcuni altri non hanno manco una di queste cose: quindi la classe ideale che erano in 30 e tutti allo stesso livello in presenza, diventa una classe di 7-8 alunni (dirigente, sec. II grado).*

Tra coloro che hanno manifestato le difficoltà maggiori, troviamo proprio i figli delle famiglie immigrate: sin dalle primarie, i loro problemi scolastici nella DAD sono connessi all'assenza di condizioni adeguate a seguire le lezioni, ma soprattutto all'interruzione di un processo personale di crescita e di ricerca di equilibrio tra gli spazi relazionali e culturali dentro e fuori dalla famiglia. A causa dell'emergenza pandemica, si è verificata la sospensione della scuola in presenza, l'aumento del tempo in famiglia, la riduzione dell'esercizio quotidiano nella lingua italiana e la competenza nella L2 si è progressivamente e drasticamente ridotta a causa delle mutate situazioni di vita.

*I bimbi che avevano maggiore difficoltà erano quelli delle famiglie immigrate, che hanno delle diverse priorità, è vero hanno un cellulare (...) ma questo è il loro legame con la terra d'origine per le loro connessioni familiari, non certo adatto per l'insegnamento. Che cosa è avvenuto per questi bimbi e bimbe in particolare? Si è interrotto un processo impegnativo e personale che loro fanno, loro vivono un dentro-fuori continuamente e sono loro che creano questo dentro e fuori anche per le famiglie, un dentro che è la famiglia con i suoi riferimenti culturali e un fuori che è il mondo sociale, il nuovo mondo dove il progetto migratorio della loro famiglia li ha portati, sbattuti (...) allora questi bambini hanno visto interrotta questa loro ricerca di equilibrio e per ognuno di loro ha significato qualcosa di diverso e ho in mente precisi bambini, chi è stato proprio ringhiottito nel caos familiare (...). Questo è pesato a livello linguistico perché (...) la competenza linguistica si è ridotta, non tanto perché abbiano usato la lingua materna quanto piuttosto perché l'esercizio quotidiano della lingua italiana si è ridotto (...) le tante fasi didattiche a distanza sono state un'esperienza veramente difficile per tutti noi, che ha impedito di continuare ad evolvere in questo loro progetto (docente, primaria).*

La didattica a distanza, inoltre, non è stata un'attività adatta per chi non parla bene la lingua italiana e utilizza anche altri codici per comunicare, poiché l'interazione è più rigida e asciutta attraverso uno schermo: è un dato di fatto, come afferma anche un docente di scuola secondaria di secondo grado, che chi aveva un background immigrato e condizioni socioeconomiche svantaggiate ha fatto notevoli passi indietro. Gli allievi non italiani sono stati fra coloro che hanno pagato maggiormente i costi di questa didattica emergenziale nella scuola italiana, dal punto di vista dell'apprendimento e degli esiti: non si tratta solo dei neoarrivati, ma anche di coloro che nati in Italia sono carenti di "determinate strutture profonde della lingua".

La pandemia, apparentemente democratica e non discriminante nel suo modo di raggiungere e contagiare tutti con la diffusione del virus, in realtà pare avere impatti non democratici e discriminatori nella scuola.

*Nella dinamica digitale, nella dinamica dove le regole del gioco sono molto più dure e, in qualche maniera si fanno meno sconti rispetto all'interazione a tu per tu, perché chi non sa parlare bene la lingua è davanti ad uno schermo (...) chi nell'interazione privilegia altri codici, come fa a ricostruirli nel digitale, chi ha condizioni socioeconomiche svantaggiate, lo sappiamo ormai tutti, è un dato che nel digitale fa dei passi indietro (...) non è come quando siamo tutti seduti nella stessa stanza fisica (docente, sec. II grado).*

*Il problema sono i fragili, il problema sono i ragazzi che hanno più bisogno della scuola da un punto di vista di apprendimento e sono ragazzi fragili per vari motivi. Fra i vari motivi e fragilità possibili dal punto di vista scolastico c'è la fragilità come dire culturale di provenienza, il fatto di ragazzi non madrelingua italiana anche se sono nati in Italia, i ragazzi che sognano, litigano con i genitori in un'altra lingua e hanno ascoltato la fiaba dei genitori da bambini e da neonati in un'altra lingua; questi ragazzi che parlano perfettamente italiano anche se sono ancora carenti di determinate strutture profonde della lingua che sono ragazzi con background migratorio, background diretto ma anche indiretto, seconde ma anche le terze generazioni. Questi ragazzi sono fra quelli che stanno pagando, io lo vedo anche nel risultato scolastico (dirigente, sec. II grado).*

Fra i molti giovani non italiani, supportati anche nell'extrascuola con sostegno linguistico e laboratori di supporto allo studio, si coglie la fatica, l'ansia e la frustrazione di non riuscire più a seguire le attività scolastiche, di non rispettare consegne e compiti, dell'essere soli nello studio con il rischio di allontanarsi ulteriormente e, talvolta in maniera definitiva, dallo studio. La "scuola da casa" ha privato studenti che avevano già minori opportunità delle esperienze sociali e culturali offerte dalla scuola, esperienze che altri si possono permettere (anche a pagamento) grazie a risorse familiari. Li ha privati anche del sostegno quotidiano dei docenti di classe, dei facilitatori linguistici e di personale specializzato per operare con loro: questo ha provocato una diminuzione delle opportunità, un amplificarsi delle disuguaglianze, con la perdita di molti progressi scolastici raggiunti con fatica e investimento da parte di alunni stranieri, famiglie e docenti. Sono anche venute meno le proposte pomeridiane e gratuite di studio assistito, a causa delle restrizioni imposte dai protocolli di sicurezza.

*Degli 80 ragazzi presenti in quel periodo nelle nostre attività, la metà era completamente sprovvista di strumenti. E durante tutto quel periodo abbiamo visto proprio con i nostri occhi la fatica, quell'ansia (...) la disperazione dei ragazzi nel dover sostenere questa distanza e dover sostenere lo studio solitario; anche la difficoltà nel rispettare consegne e compiti che erano proprio difficili da gestire; insomma, una solitudine che ha avuto proprio come conseguenze per molti, un allontanamento ulteriore dallo studio e quella crescente angoscia e frustrazione (referente organizzazione di terzo settore).*

*Restano dei limiti grandissimi per la nostra scuola che sono quelli di aver dovuto rinunciare a proposte di formazione aggiuntive che richiedono il rimescolamento delle classi (...) i gruppi di studio assistito erano a classi mescolate e non possono essere più fatti (...) quelle attività di studio assistito erano rivolte a quegli alunni con un ISEE piuttosto basso, erano attività gratuite e di inclusione (docente, sec. I grado).*

*Siamo rimasti a casa per un po' di tempo e chiaramente i ragazzi, le ragazze, comunque gli alunni e le alunne non hanno potuto in qualche maniera vivere quelle esperienze che assicurava la scuola anche a coloro che non potevano permettersi certe attività; e poi è venuto ancor di più a mancare il sostegno, perché quando si va a scuola chiaramente ci sono delle figure che sono di riferimento, i docenti, e poi ci sono quelle figure che servono a sostenere il processo didattico educativo di ragazzi o ragazze che hanno delle situazioni e condizioni diverse rispetto alla maggioranza; quindi il sostegno per una persona che abbia una disabilità, il sostegno per un alunno o un'alunna che sta imparando l'italiano. Cosa è successo? Quello che è apparso ancor più evidente è che (...) chi non aveva finisce per non avere ancor di più, per perdere quel poco che aveva e chi aveva qualcosa potrebbe in qualche maniera acquistare; questo chiaramente è quello su cui noi dobbiamo realmente ragionare e capire come arginare l'amplificarsi delle disuguaglianze (referente organizzazione di terzo settore).*

La pandemia ha creato spiazzamento e disorientamento, ha portato a seguire "in diretta" il processo attraverso cui sempre più studenti stranieri (e non solo) si sono persi e sganciati dall'esperienza scolastica, a causa di un aumento di situazioni di isolamento, di disagio, di difficoltà linguistica, di problemi familiari di disoccupazione e malattia.

*La percentuale di studenti dispersi è piuttosto alta perché è molto difficile tenere agganciati questi ragazzi che davvero a casa non hanno possibilità e non hanno gli strumenti (...) il periodo pandemico è indiscutibile che abbia acuito, noi lo abbiamo proprio toccato con mano, moltissime situazioni di povertà educativa, cioè non ha aiutato gli studenti che già avevano difficoltà linguistiche e poi in DAD si sono trovati – indipendentemente dal fatto di avere da parte della scuola il computer, il tablet, la connessione (...) – si sono trovati spiazzati. Questo periodo ha davvero fatto emergere, fatto venir fuori tante situazioni di disagio, di ragazzi neoarrivati: molti bambini, molti studenti stranieri ma anche in tante famiglie italiane, di genitori che hanno perso il lavoro, di genitori in condizione di malattia o di fragilità, abbiamo vissuto proprio da vicino tante esperienze di questo tipo (dirigente, istituto comprensivo).*

Anche i miglioramenti degli ultimi anni e le traiettorie di successo di molti alunni di origine straniera nelle scuole di alta qualità paiono aver subito dei rallentamenti: le alte aspirazioni, le motivazioni alla riuscita scolastica, le ambizioni coltivate nel tempo, grazie al prezioso supporto di istituzioni scolastiche e docenti illuminati, si sono affievolite in condizioni di scoraggiamento generalizzato, isolamento, crisi sanitaria cui si sono sommate crisi economica, dell'occupazione, di prospettive e speranze per il futuro. Resistenza, determinazione, tenacia, possibilità di attingere a risorse esperienziali proprie e della propria famiglia (migrazione, senso di privazione, povertà, ecc.), senza dubbio, costituiscono risorse importanti per affrontare l'avversità create dalla pandemia e adattarsi al cambiamento, con un atteggiamento propositivo<sup>16</sup>: non si tratta, tuttavia, di risorse inesauribili.

*La maggior parte del dropout scolastico, dell'insuccesso scolastico tocca soprattutto gli alunni di origine straniera così come tutto il processo di orientamento spesso finisce per spingere i ragazzi verso certi percorsi; beh, anche questo è venuto fuori in questo periodo e in qualche maniera anche l'ambizione su cui si è lavorato per molto tempo è venuta a mancare, proprio per questa condizione di isolamento. Noi abbiamo mandato una comunicazione al Ministro a proposito del famoso piano nazionale di ripresa e resilienza indicando che fra i fattori indicati mancava quello dell'origine etnica, perché chiaramente c'è da avere un'attenzione anche in quel senso lì (referente organizzazione di terzo settore).*

A fronte di ciò, molte istituzioni scolastiche si sono impegnate in una “piccola opera quotidiana di resistenza”, per non perdere quanto raggiunto in anni di lavoro e di impegno in campo interculturale e per l'integrazione degli alunni di origine immigrata, e soprattutto per non sprecare le risorse e le intelligenze delle nuove generazioni che crescono, in quanto la scuola è stata e può essere ancora ambito fondamentale per la ricostruzione e l'uscita dalla crisi, recuperando la sua funzione di “ascensore sociale che è stato per generazioni”.

Secondo gli intervistati, il sistema scolastico è chiamato non tanto a teorizzare un “progetto di inclusione”, quanto a sperimentare, vivere e far vivere il “processo di inclusione”: la scuola è ancora l'ambito in cui la diversità culturale può configurarsi come leva del cambiamento, in quanto è un'istituzione universale e aperta a tutti, nonché è l'indiscussa palestra di educazione alla cittadinanza e di democrazia.

*Questa fragilità nella fase a distanza sta colpendo in maniera non indiscriminata, in maniera molto discriminante, la difficoltà di apprendimento, la difficoltà sociale sta colpendo tutti in maniera democratica, le difficoltà di apprendimento stanno colpendo invece in maniera non democratica, in maniera discriminante sta picchiando sui ragazzi più fragili, ecco la scuola deve assolutamente attrezzarsi per recuperare questa direzione, per resistere mettere in atto come stiamo facendo noi in piccola un'opera di resistenza perché, per le fasce più deboli dal punto di vista sociale la scuola è ancora il famoso ascensore sociale che è stato per generazioni (dirigente, sec. Il grado).*

---

16 Sul successo degli alunni di origine immigrata, cfr. Santagati M. (2021), *Writing Educational Success. The Strategies of Immigrant-Origin Students in Italian Secondary Schools*, “Social Sciences”, 10(180), pp. 1-18, disponibile online in <https://doi.org/10.3390/socsci10050180>.

*Oggi la scuola deve mettere a sistema non il progetto di inclusione ma il processo di inclusione, che credo sia diverso; non è fare il progettino che poi viene applicato, viene approvato dal Ministero che ci permette di finanziare alcune cose (...) ma attivare dei processi dove l'inclusione è sperimentata, ragionando sulla domanda: vogliamo che la diversità culturale sia un punto di forza del nostro Paese? Se vogliamo questo, la scuola è la più grande palestra democratica, aperta a tutti secondo la nostra Costituzione, dove provarci, sperimentare e stare nel cambiamento e la diversità diventa la leva del cambiamento (operatore della cultura).*

Se è vero che i minori migranti ci mostrano che, talvolta, i percorsi di istruzione si possono interrompere e sospendere per periodi variabili di tempo per molti (e non solo per i migranti), come è successo nella pandemia, rendendo vulnerabile un'intera generazione di alunni in crescita<sup>17</sup>, è opportuno ricordare in conclusione che i destini non sono segnati, gli agganci educativi si possono recuperare e rinsaldare, attraverso risposte *ad hoc* che, infatti, sono state attivate nel pubblico e nel privato sociale, rivolte ai soggetti più in difficoltà. L'elenco delle iniziative fornito dai nostri interlocutori è ampio: l'aiuto nei compiti e il supporto allo studio online da parte di docenti e volontari, le ore di recupero dei docenti utilizzate per gli alunni NAI e BES, la *peer education* con il coinvolgimento di giovani universitari attivisti di associazioni di seconde generazioni, il coinvolgimento di mediatori, le attività e il sostegno individuale tramite WhatsApp, i laboratori artistici e linguistici per rielaborare il vissuto, sono solo alcune delle attività per gli studenti di origine immigrata in risposta alla pandemia<sup>18</sup>. Tuttavia, è necessario ancora riflettere molto e comprendere in profondità quanto è accaduto, per intervenire in maniera efficace e non sprecare quanto consolidato in queste due decenni nell'integrazione scolastico-formativa in Italia, soprattutto mettendosi in ascolto di ciascuno studente, di qualsiasi provenienza e origine.

*A volte nelle vite di minori e adulti si può restare anche per lungo tempo senza scuola e senza formazione, questo i migranti ce lo fanno vedere, ce lo insegnano, lo soffrono. Questi bambini rimangono sospesi non perché c'è la pandemia come oggi che ci tocca, oggi siamo vulnerabili anche noi, però c'è chi è vulnerabile più di frequente nella propria esperienza di vita eppure (...) possiamo dirci insomma che non si è persi per sempre per strada, ci sono degli agganci, ci sono degli agganci nuovi, strade nuove che si aprono e questo mi sembra che venga molto forte anche dal messaggio della scuola, degli attori principali della scuola, delle componenti, ragazzi, genitori, insegnanti, dirigenti, viene fuori questo, cioè queste storie non sono già scritte, noi sappiamo che cosa è successo finora, ma il futuro di fatto dipende anche da come ci muoveremo nell'immediato e come riusciremo anche a non sprecare questa risorsa preziosissima che sono i bambini, che sono i ragazzi, questa risorsa preziosa e scarsa e che sono veramente il più grande investimento possibile (operatore della cultura).*

---

17 Una visione simile è espressa in Zanfrini L. (2020), *C'è un altro mondo che è nelle nostre condizioni, sempre. Cominceremo a capirlo?*, "Il Foglio", 1 aprile 2020.

18 All'analisi degli interventi elaborati nel contesto scolastico ed extrascolastico per fronteggiare gli effetti della pandemia sugli alunni con background migratorio è dedicato uno specifico approfondimento nel Report n. 4 su *Alunni con background migratorio. Tra famiglia e scuola* (a cura di M. Santagati e E. Colussi), in fase di elaborazione.

## - CAPITOLO 2 -

### **Alunni con background migratorio. Un focus sugli esiti**

*di Maria Gemma De Sanctis\**

Il quadro più recente sulle dimensioni e sulle caratteristiche degli studenti con background migratorio si riferisce all'a.s. 2019/20 ed è descritto nella pubblicazione del Ministero dell'Istruzione su *Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.s. 2019/20*, elaborato dall'Ufficio Statistica e studi e divulgato nel settembre 2021. La dinamica dell'ultimo decennio si caratterizza per una crescita annuale piuttosto contenuta della presenza di alunni con cittadinanza non italiana, arrivando a una pressoché stabilizzazione.

A seguito di un lieve aumento, di oltre 19 mila unità rispetto all'a.s. 2018/19 (+2,2%), gli studenti di origine immigrata presenti in Italia sono circa 877mila, pari al 10,3% della popolazione scolastica nazionale. Un aspetto caratterizzante è la costante diminuzione del flusso di studenti provenienti dall'estero a fronte di un contestuale aumento degli studenti di cittadinanza non italiana nati in Italia.

Dall'a.s. 2010/11 e in dieci anni scolastici, gli studenti di cittadinanza non italiana di prima generazione sono diminuiti complessivamente di circa 108mila unità, a fronte di un aumento di 274mila nati in Italia. La quota sul totale delle seconde generazioni è andata perciò progressivamente aumentando fino a raggiungere l'attuale 65,4%.

#### **1. Scolarità e ritardi nei percorsi di studio degli studenti di origine immigrata. 2018/19 e 2019/20**

##### **1.1 Tassi di scolarità per età**

Nonostante la crescita in valore assoluto degli studenti di origine immigrata presenti nelle scuole italiane, diversi indicatori sulla partecipazione scolastica mostrano che in Italia l'accesso all'istruzione riguarda un numero tuttora parziale rispetto al potenziale dei bambini e giovani presenti nel Paese. Inoltre, per molti che vi accedono il percorso formativo si dimostra un cammino faticoso in cui accumulano ritardi e scoraggianti insuccessi.

Esaminando il tasso di scolarità per classi di età della popolazione e comparando studenti italiani e non, i dati evidenziano un divario nella frequenza scolastica dei giovani non italiani rispet-

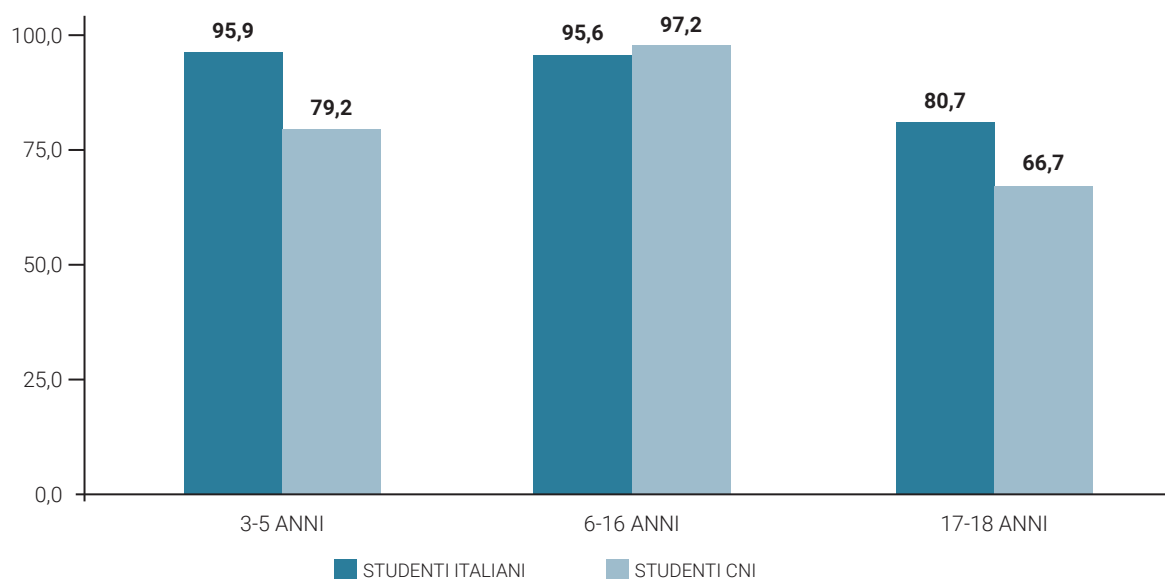
---

\* *Maria Gemma De Sanctis*, laureata in Scienze Statistiche Demografiche, è stata funzionario statistico presso la Direzione generale per la digitalizzazione, i sistemi informativi e la statistica del MIUR. Ha collaborato e collabora a diversi progetti dell'OCSE (Progetto INES, Progetto TALIS) e altri progetti internazionali di Eurostat e della IEA.

to agli italiani, soprattutto nei livelli scolastici corrispondenti alle età di frequenza scolastica non obbligatoria.

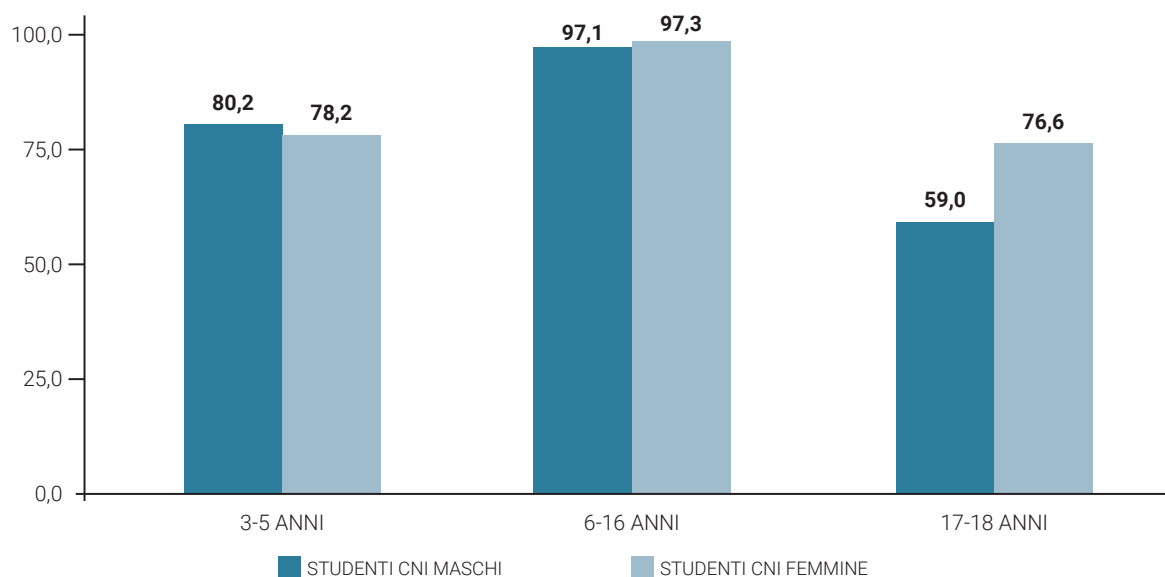
Un primo divario significativo si registra nella scuola per l'infanzia. Il tasso di scolarità dei bambini con background migratorio tra i 3 e i 5 anni è uguale al 79% circa, laddove fra i bambini italiani raggiunge il 96%. Estendere la partecipazione alla scuola per l'infanzia a tutti bambini non italiani rappresenta una priorità, se si considera il ruolo cruciale che svolge questo ambito educativo nel favorire l'apprendimento spontaneo e precoce della lingua italiana e i futuri risultati di apprendimento scolastico (Fig. 1 e 2).

**Figura 1. Tasso di scolarità per classi di età e cittadinanza. A.s. 2018/19. V.%**



Fonte: Elaborazioni su dati Istat e Ministero Istruzione

**Figura 2. Tasso di scolarità studenti CNI per genere e classi di età. A.s. 2018/19. V.%**



Fonte: Elaborazioni su dati Istat e Ministero Istruzione

Nella classe di età 17-18 anni si osserva che il tasso di scolarità dei giovani italiani è uguale all'80,7%, mentre quello dei giovani con cittadinanza non italiana è uguale al 66,7%, inferiore ovvero di 14 punti percentuali. Se si considera che nella fascia di età 6-16 anni il tasso di scolarità indica anche per i giovani stranieri livelli di copertura scolastica prossimi all'intera popolazione giovanile, la flessione tra i 17 e i 18 anni è significativa di un diffuso disagio fra gli studenti di origine immigrata, che li spinge ad abbandonare o interrompere gli studi una volta raggiunta l'età del non obbligo, rinunciando a conseguire il diploma di secondaria di secondo grado.

## 1.2 Irregolarità nel percorso scolastico e abbandono scolastico precoce

L'andamento delle iscrizioni per età conferma, d'altra parte, che il numero di studenti non italiani con un percorso scolastico irregolare continua a rimanere su livelli critici (Tab. 1).

**Tabella 1. Alunni per età, cittadinanza, genere e regolarità del percorso scolastico.  
A.s. 2018/19. V.%**

Età	Alunni regolari o in anticipo	Alunni in ritardo					Totale Alunni
		Totale alunni in ritardo	In sezioni di scuola dell'infanzia	In classi di scuola primaria	In classi di Secondaria I grado	In classi di Secondaria II grado	
Alunni totali MF							
6 anni	98,8	1,2	1,2				100,0 520.383
7 anni	98,2	1,8		1,8			100,0 529.347
8 anni	97,7	2,3		2,3			100,0 544.885
9 anni	97,3	2,7		2,7			100,0 553.877
10 anni	97,0	3,0		3,0			100,0 560.963
11 anni	96,6	3,4		3,4			100,0 560.096
12 anni	94,6	5,4		0,4	4,9		100,0 561.504
13 anni	92,7	7,3		0,2	7,0		100,0 559.113
14 anni	91,0	9,0			9,0		100,0 541.917
15 anni	83,5	16,5			2,1	14,4	100,0 524.940
16 anni	80,8	19,2			0,7	18,5	100,0 501.717
17 anni	78,8	21,2				21,2	100,0 485.925
18 anni	75,9	24,1				24,1	100,0 442.530
19 e oltre		100,0				100,0	100,0 211.279
Alunni italiani MF							
6 anni	98,9	1,1		1,1			100,0 458.859
7 anni	98,8	1,2		1,2			100,0 469.181
8 anni	98,6	1,4		1,4			100,0 484.978
9 anni	98,5	1,5		1,5			100,0 492.827
10 anni	98,3	1,7		1,7			100,0 500.956

segue nella pagina successiva



segue da pagina precedente

Età	Alunni regolari o in anticipo	Alunni in ritardo					Totale Alunni
		Totale alunni in ritardo	In sezioni di scuola dell'infanzia	In classi di scuola primaria	In classi di Secondaria I grado	In classi di Secondaria II grado	
11 anni	98,2	1,8		1,8			100,0 503.239
12 anni	96,7	3,3		0,2	3,1		100,0 506.085
13 anni	95,2	4,8		0,2	4,6		100,0 505.844
14 anni	94,0	6,0			6,0		100,0 494.020
15 anni	86,4	13,6			1,2	12,4	100,0 484.494
16 anni	84,0	16,0				16,0	100,0 465.054
17 anni	81,6	18,4				18,4	100,0 453.001
18 anni	78,7	21,3				21,3	100,0 413.114
19 e oltre		100,0				100,0	100,0 175.692
				Alunni CNI MF			
6 anni	98,0	2,0	2,0				100,0 61.524
7 anni	94,0	6,0		6,0			100,0 60.166
8 anni	90,4	9,6		9,6			100,0 59.907
9 anni	88,1	11,9		11,9			100,0 61.050
10 anni	85,7	14,3		14,3			100,0 60.007
11 anni	82,7	17,3		17,3			100,0 56.857
12 anni	75,8	24,2		2,2	21,9		100,0 55.419
13 anni	69,4	30,6		0,9	29,7		100,0 53.269
14 anni	60,6	39,4			39,4		100,0 47.897
15 anni	48,1	51,9			12,4	39,5	100,0 40.446
16 anni	43,5	56,5			3,8	52,8	100,0 36.663
17 anni	40,4	59,6			0,0	59,6	100,0 32.924
18 anni	36,2	63,8			0,0	63,8	100,0 29.416
19 e oltre		100,0			0,0	100,0	100,0 35.587
				Femmine CNI			
6 anni	98,7	1,3		1,3			100,0 29.482
7 anni	94,9	5,1		5,1			100,0 28.842
8 anni	91,5	8,5		8,5			100,0 28.776
9 anni	89,2	10,8		10,8			100,0 29.269
10 anni	86,8	13,2		13,2			100,0 28.810
11 anni	84,2	15,8		15,8			100,0 27.367
12 anni	79,3	20,7		2,0	18,7		100,0 26.539
13 anni	73,8	26,2		0,8	25,4		100,0 25.501
14 anni	66,6	33,4			33,4		100,0 23.006

segue nella pagina successiva

segue da pagina precedente

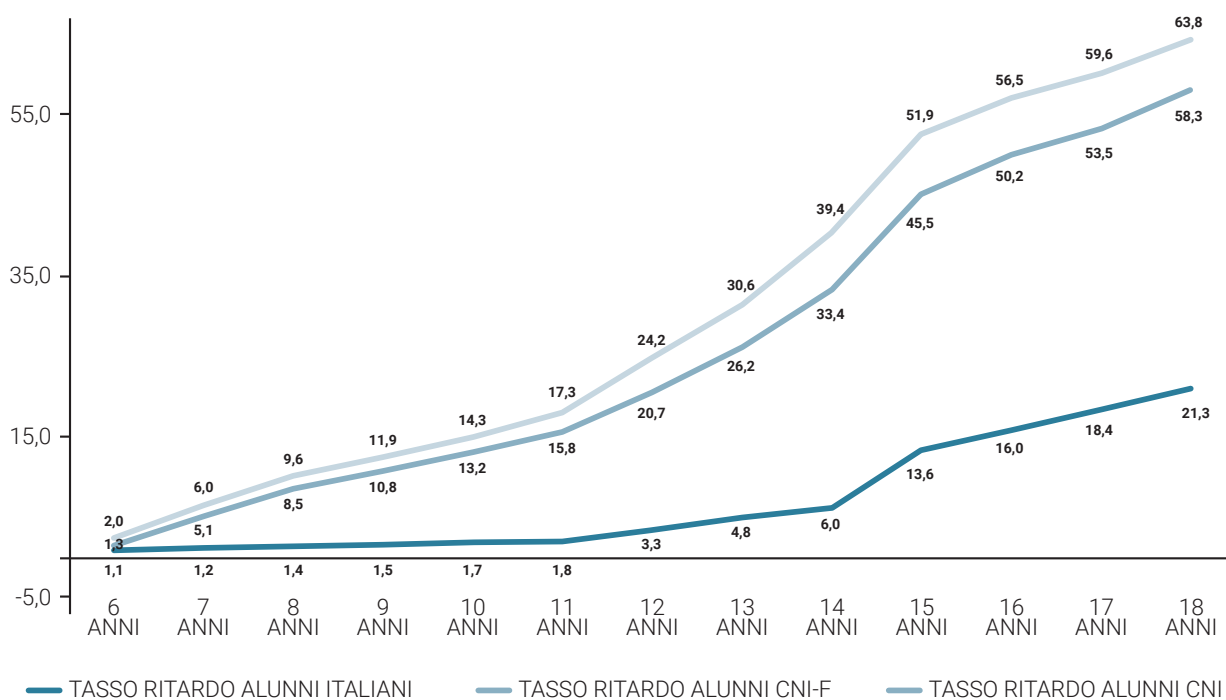
Età	Alunni regolari o in anticipo	Alunni in ritardo					Totale Alunni	
		Totale alunni in ritardo	In sezioni di scuola dell'infanzia	In classi di scuola primaria	In classi di Secondaria I grado	In classi di Secondaria II grado		
15 anni	54,5	45,5			9,3	36,3	100,0	19.641
16 anni	49,8	50,2			3,0	47,3	100,0	17.868
17 anni	46,5	53,5			0,0	53,5	100,0	16.346
18 anni	41,7	58,3			0,0	58,3	100,0	14.845
19 e oltre		100,0			0,0	100,0	100,0	15.849

Fonte: Elaborazioni su dati Ministero Istruzione

Nell'a.s. 2018/19 sembra, anzi, attenuarsi la tendenza, registrata negli anni precedenti, alla riduzione degli studenti in una situazione di ritardo della classe frequentata rispetto all'età anagrafica. All'età di 7 anni figura in ritardo scolastico il 6% dei bambini non italiani contro l'1,2% dei bambini italiani e all'età di 11 anni la percentuale sale al 17,3%.

Ciò vuol dire che, diversamente da quanto dispone la normativa sulle iscrizioni, sin dall'istruzione primaria i bambini sono inseriti in classi non corrispondenti all'età anagrafica. All'età di 14 anni gli studenti non italiani in ritardo sono una proporzione del 39,4% (40,7% nel 2017/18), mentre dai 15 anni in su, la maggioranza degli studenti di origine immigrata frequenta la scuola in situazione di ritardo (Fig. 3).

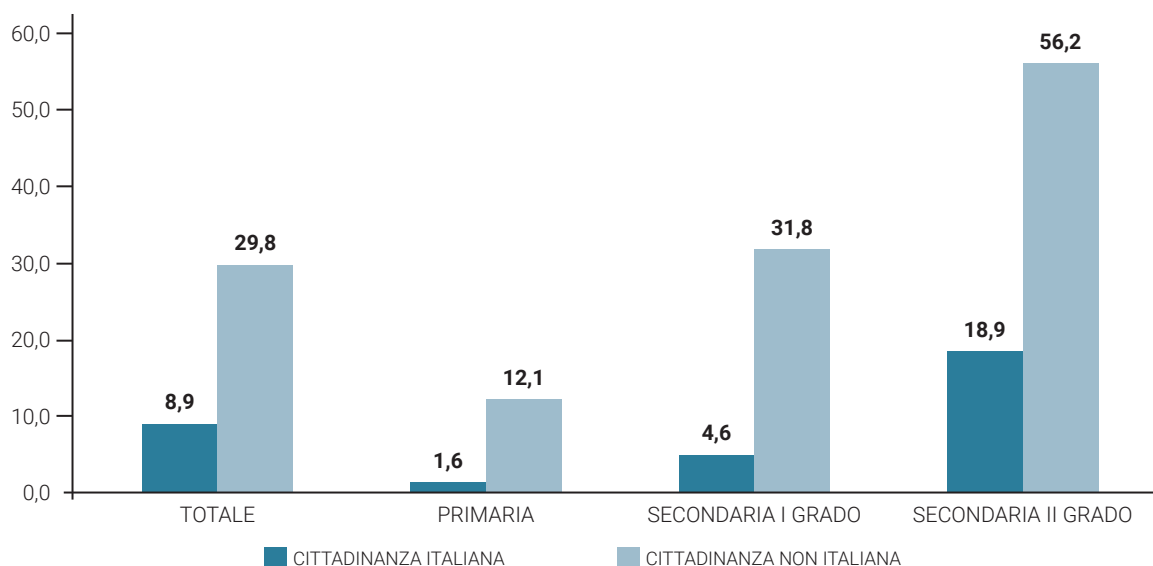
**Figura 3. Ritardi scolastici per età, genere e cittadinanza. A.s. 2018/19. V.%**



Fonte: Elaborazioni su dati Ministero Istruzione

La figura 4 sintetizza la situazione dei ritardi per livello scolastico per il successivo a.s. 2019/20. Nella scuola primaria sono in ritardo il 12,1% degli allievi di origine straniera contro l'1,6% degli allievi italiani. Nella scuola secondaria di primo grado, con durata degli studi di soli tre anni, gli alunni in situazione di ritardo sono diventati il 31,8% (gli italiani il 4,6%); nella secondaria di secondo grado la percentuale dei ritardi dei giovani non italiani è salita al 56,2% contro il 18,9% degli studenti italiani (Fig. 4).

**Figura 4. Alunni in ritardo nel percorso scolastico rispetto alla propria età per cittadinanza. A.s. 2019/20. V%**



Fonte: Elaborazioni su dati Ministero Istruzione

È comprensibile che per molti studenti gli insuccessi avuti durante il percorso scolastico e i ritardi accumulati possano orientarli verso scelte rinunciarie di non prosecuzione degli studi. Che sia questo il possibile iter, è avvalorato dall'indicatore degli *Early Leavers from Education and Training* (ELET), utilizzato a livello europeo per misurare l'abbandono scolastico precoce. In termini numerici, l'indicatore è espresso dalla percentuale di giovani tra i 18-24 anni che si sono fermati al diploma di secondaria di primo grado. Gli ultimi dati pubblicati da Eurostat, riferiti al 2020, indicano per l'Italia un tasso di abbandono uguale a 13,1%, livello che pone l'Italia al quartultimo posto della graduatoria dei 27 paesi UE, superiore di 3 punti percentuali alle media europea, uguale a 10,1% (Tab. 2).

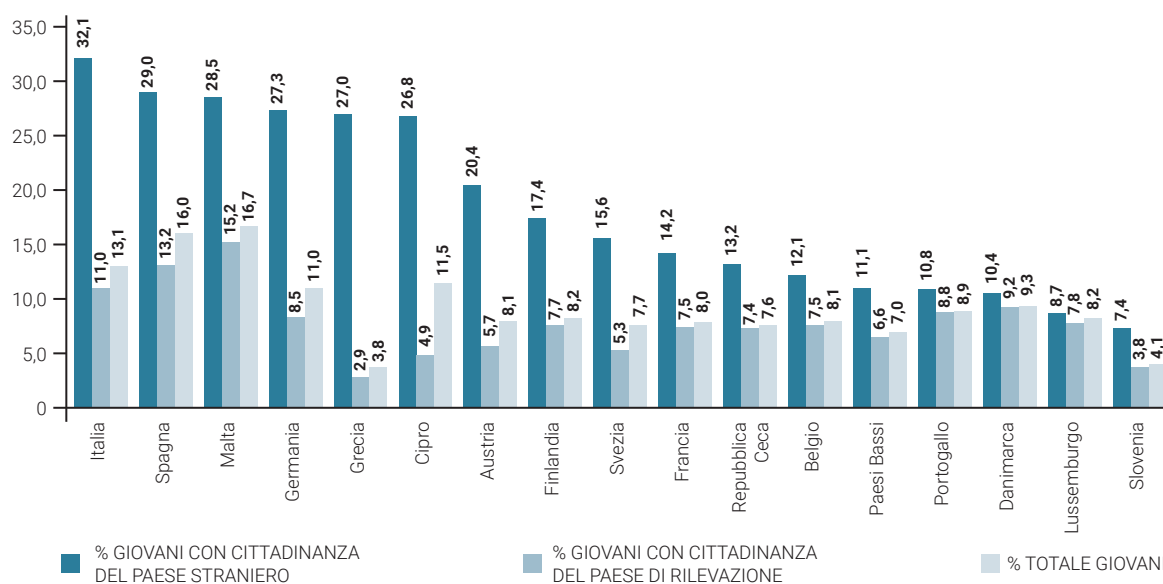
**Tabella 2. Giovani dai 18-24 anni che abbandonano prematuramente gli studi per genere e Paese di nascita. Anno 2020. V.%**

	Paese di nascita		
	Paese straniero	Paese di rilevazione	Totale
		Italia	
<b>Totale</b>	<b>32,1</b>	<b>11,0</b>	<b>13,1</b>
Maschi	34,6	13,4	15,6
Femmine	29,2	8,4	10,4
	Media UE (27)		
<b>Totale</b>	<b>22,9</b>	<b>8,8</b>	<b>10,1</b>
Maschi	25,1	10,6	12,0
Femmine	20,4	6,9	8,1

Fonte: Elaborazioni su dati Eurostat

L'Italia è quindi ancora distante dal raggiungere l'obiettivo, proposto dalla Commissione Europea nel campo dell'istruzione, di ridurre l'abbandono scolastico a meno del 10% entro il 2020 in tutti gli Stati membri dell'Unione Europea. Inoltre, quando si esamina l'indicatore in base al Paese di nascita dei giovani, emerge con nettezza il divario tra i giovani con background migratorio e i giovani italiani. Per i primi l'indice si innalza al 32,1%, per i secondi si ferma all'11%, con una differenza, quindi, di oltre 20 punti percentuali. Da notare infine che, a livello europeo, l'Italia è il Paese con l'indice ELET riferito ai giovani di origine immigrata più elevato, almeno tra i Paesi con dati disponibili per il confronto (Fig. 5).

**Figura 5. Giovani dai 18-24 anni che abbandonano prematuramente gli studi per Paese di cittadinanza. Anno 2020. V.%**



Fonte: Elaborazioni su dati Eurostat

## 2. Uno sguardo ai risultati scolastici attraverso le fonti ministeriali

Le informazioni disponibili in tema di risultati scolastici sono di diversa provenienza. In primis, ci sono i dati del Ministero dell'Istruzione riguardanti sia le valutazioni attribuite agli alunni in sede di scrutinio per l'ammissione alla classe successiva o all'esame di Stato, sia le valutazioni relative alle prove degli esami di Stato conclusivi del primo ciclo (ex licenza media) e del secondo ciclo (ex diploma di maturità). Queste valutazioni, determinando il livello di successo o insuccesso della carriera scolastica degli studenti, influenzano le loro scelte riguardo alla prosecuzione (o meno) degli studi e/o la tipologia di percorso formativo da intraprendere.

Una seconda area di informazioni è costituita dai risultati degli studenti alle prove INVALSI. Si tratta delle prove standardizzate nazionali, elaborate dall'Istituto Nazionale di Valutazione, volte a rilevare le competenze degli alunni in Italiano, Matematica e lingua Inglese.

A differenza dei risultati agli scrutini e agli esami finali, che esprimono la valutazione degli apprendimenti da parte degli insegnanti (o della commissione d'esame), i test INVALSI mirano a fornire una misura obiettiva del livello di competenze acquisite dagli studenti e a supportare in tal modo il processo di autovalutazione delle istituzioni scolastiche.

I risultati degli studenti non italiani agli scrutini e agli esami di Stato sono qui di seguito analiz-

zati e confrontati con quelli degli studenti italiani, utilizzando le informazioni di fonte ministeriale riferite prevalentemente all'a.s. 2018/19. È forse utile ricordare che, per questo anno scolastico, le norme applicate per lo svolgimento degli scrutini ed esami sono state quelle previste dal D.lgs. 62/2017<sup>1</sup> e dal DPR n. 122/2009, mentre per l'a.s. 2019/20 gli scrutini e gli esami si sono svolti nel quadro delle specifiche misure e deroghe sulla valutazione degli alunni autorizzate dal D.L. 22/2020<sup>2</sup> e dalle successive ordinanze emanate dal Ministero dell'Istruzione.<sup>3</sup>

Considerata la situazione emergenziale in cui si sono trovati a operare studenti e insegnanti con la didattica a distanza nel corso del 2020, il Ministero ha teso ad attenuare il rigore di alcuni requisiti previsti per l'ammissione degli studenti agli scrutini/esami e modificato le stesse modalità di svolgimento degli esami.

I dati per l'a.s. 2018/19, quindi, prospettano un quadro dei risultati scolastici precedente gli effetti delle deroghe introdotte nel successivo a.s. 2019/20, con riguardo alle modalità di svolgimento degli scrutini e degli esami. Da questo punto di vista si può dire che i dati dell'a.s. 2018/19 sui risultati scolastici degli studenti non italiani e il divario che mostrano rispetto agli studenti italiani, non risentendo della discontinuità occorsa nel periodo pandemico, mostrano in termini più netti la dialettica stretta che intercorre tra i risultati stessi e le problematiche di inclusione, integrazione, ritardo e abbandono scolastico.

## **2.1 I tassi di ammissione e non ammissione nelle classi non terminali**

### **Scuola secondaria di I grado**

Nella scuola secondaria di primo grado, i risultati relativi agli scrutini del I e II anno di corso segnalano una situazione di svantaggio degli studenti di origine immigrata, rispetto agli studenti italiani, più forte nel caso degli studenti nati all'estero.

Nell'a.s. 2018/19 hanno superato il primo anno di corso il 98,4% degli studenti italiani e il 93,4% degli studenti non italiani, percentuale che scende al 91,6% nel sottogruppo dei nati all'estero, mentre sale al 94,4% per i nati in Italia. Lo stesso si osserva per gli studenti del secondo anno: l'ammissione al terzo è ottenuta dal 98,4% degli studenti italiani, dal 95,8% degli studenti con cittadinanza non italiana ma nati in Italia e dal 93,4% degli studenti nati all'estero (Tab. 3).

Nel complesso, tra il primo e secondo anno di scuola secondaria di primo grado è bocciato il 6% circa degli studenti con background migratorio, contro l'1,6% degli studenti italiani.

---

1 D.lgs. n. 62 del 13 aprile 2017 "Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera i), della legge 13 luglio 2015, n. 107".

2 Decreto-legge 8 aprile 2020 n. 22, convertito in legge 6 giugno 2020, n. 41, recante "Misure urgenti sulla regolare conclusione e l'ordinato avvio dell'anno scolastico e sullo svolgimento degli esami di Stato". In tema di specifiche misure di valutazione degli alunni, l'articolo 1 c.1 del decreto autorizza il Ministro dell'Istruzione a emanare una o più ordinanze, volte a adottare per l'anno scolastico 2019/20 specifiche misure sulla valutazione degli alunni e sullo svolgimento degli esami di Stato conclusivi del primo e del secondo ciclo di istruzione. Le ordinanze devono, tra l'altro, disciplinare i requisiti di ammissione alla classe successiva per le scuole secondarie e all'esame conclusivo del primo e del secondo ciclo di istruzione, nonché disciplinare le prove dell'esame di Stato conclusivo del primo ciclo di istruzione, anche prevedendo l'eliminazione di una o più di esse e rimodulando le modalità di attribuzione del voto finale.

3 Il Ministero dell'Istruzione ha successivamente emanato le ordinanze OM 9/2020 Esami di Stato nel primo ciclo di istruzione; OM 10/2020 Esami di Stato nel secondo ciclo di istruzione; OM 11/2020 Valutazione finale degli alunni per l'anno scolastico 2019/20.

**Tabella 3. Scuola secondaria di I grado. Studenti ammessi alla classe successiva per cittadinanza e luogo di nascita. A.s. 2018/19. V.% (per 100 scrutinati)**

Anno di corso	Cittadinanza italiana	Cittadinanza non italiana		
		Totale	Nati in Italia	Nati all'estero
Sec. I grado	98,4	94,1	95,0	92,6
1° anno	98,4	93,4	94,4	91,6
2° anno	98,4	94,8	95,8	93,4

Fonte: Ministero Istruzione, Notiziario "Esiti dell'esame di Stato e degli scrutini nella scuola secondaria di I grado" a.s. 2018/19, marzo 2020

### Scuola secondaria di II grado

In generale, la scuola secondaria di secondo grado si contraddistingue per una maggiore selettività rispetto alla secondaria di primo grado. Nell'a.s. 2018/19, su cento studenti di origine immigrata scrutinati la quota dei non ammessi è pari al 17% contro il 7,6% degli studenti italiani (Tab. 4).

**Tabella 4. Scuola secondaria II grado. Studenti ammessi per anno di corso e cittadinanza. A.s. 2018/19 e 2019/20. V.% (per 100 scrutinati)**

	Totale		Studenti con cittadinanza non italiana		Studenti con cittadinanza italiana		Differenza studenti ammessi CI-CNI (V.%)
	Studenti ammessi	Non ammessi	Studenti ammessi	Non ammessi	Studenti ammessi	Non ammessi	
	A.s. 2019/20*						
<b>Totale</b>	<b>98,6</b>	<b>1,6</b>	<b>96,6</b>	<b>4,0</b>	<b>98,7</b>	<b>1,4</b>	<b>2,1</b>
1 anno **	97,8	2,3	95,5	4,8	98,1	2,0	2,6
2 anno	98,8	1,3	97,0	3,3	99,0	1,1	2,0
3 anno ***	98,8	1,5	97,0	4,0	98,9	1,3	1,9
4 anno	99,1	1,3	97,8	3,4	99,1	1,2	1,3
	A.s. 2018/19						
<b>Totale</b>	<b>91,7</b>	<b>8,3</b>	<b>83,0</b>	<b>17,0</b>	<b>92,4</b>	<b>7,6</b>	<b>9,4</b>
1 anno **	88,2	11,8	76,6	23,4	89,3	10,7	12,7
2 anno	92,3	7,7	84,6	15,4	92,9	7,1	8,3
3 anno ***	92,3	7,7	85,5	14,5	92,8	7,2	7,3
4 anno	94,6	5,4	89,6	10,4	94,9	5,1	5,3

\* Sono esclusi i dati della Valle D'Aosta.

\*\* Negli ammessi sono conteggiati anche gli studenti dei nuovi indirizzi professionali per i quali è prevista la revisione del Progetto Formativo Individuale.

\*\*\* Sono esclusi gli studenti che sostengono gli esami per la qualifica triennale IeFP in sussidiarietà.

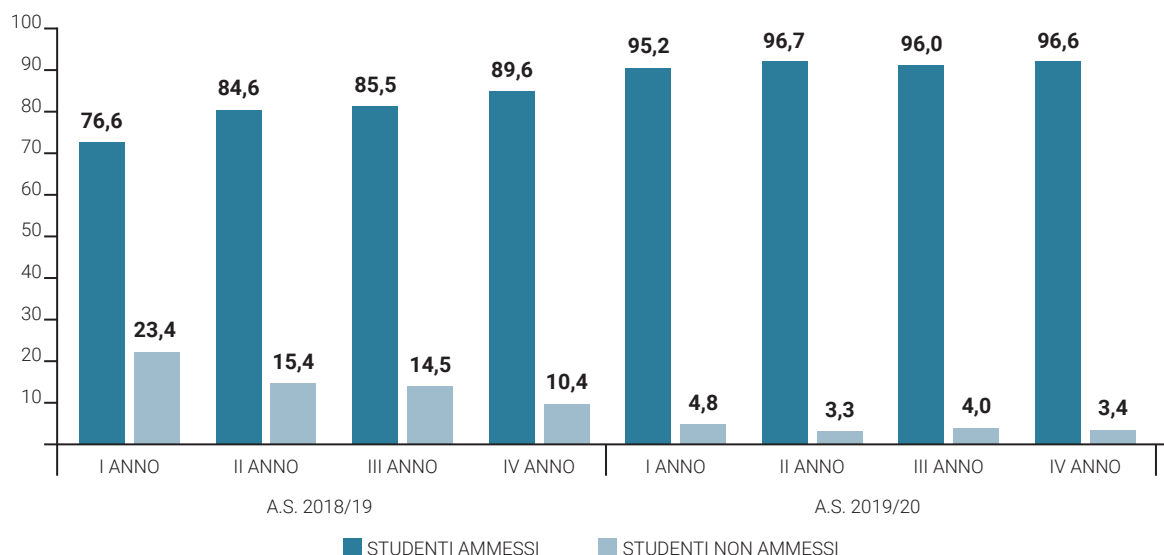
Fonte: Elaborazioni su dati Ministero Istruzione

Per la secondaria di secondo grado è possibile un confronto con l'a.s. 2019/20. È immediato rilevare il notevole calo degli studenti non ammessi e il corrispondente aumento degli studenti ammessi rispetto al 2018/19. In media, per i quattro anni di corso non terminali, la percentuale degli studenti ammessi all'anno successivo è cresciuta fino al 98,7% per gli studenti italiani e fino al 96,6% per gli studenti con background migratorio.

Questa dinamica è senz'altro dovuta agli effetti dell'Ordinanza Ministeriale 11/2020 concernente la valutazione delle classi non terminali per l'a.s. 2019/20. L'ordinanza ha disposto sia una deroga in merito all'applicazione del criterio del minimo di frequenza scolastica da parte dello studente (almeno tre quarti dell'orario annuale) per la partecipazione allo scrutinio finale, sia l'ammissione degli alunni alla classe successiva, derogando al criterio del conseguimento di una votazione non inferiore a sei decimi sia nel comportamento sia nelle discipline<sup>4</sup>.

Inoltre, in base all'ordinanza, uno studente può non essere ammesso alla classe successiva, limitatamente ai casi in cui "(...) i docenti del consiglio di classe non siano in possesso di alcun elemento valutativo relativo all'alunno, per cause non imputabili alle difficoltà legate alla disponibilità di apparecchiature tecnologiche, bensì a situazioni di mancata o sporadica frequenza delle attività didattiche, perduranti e già opportunamente verbalizzate per il primo periodo didattico. In questo caso il consiglio di classe, con motivazione espressa all'unanimità, può non ammettere lo studente alla classe successiva"<sup>5</sup>. Un aspetto costante della valutazione degli studenti non italiani nella secondaria di secondo grado è la crescita del tasso di ammissione alla classe successiva col crescere della classe frequentata, parallelamente a una riduzione del divario con gli studenti italiani. Come illustra la Figura 6 l'andamento è più evidente nell'a.s. 2018/19, ma al di là dei differenti ordini di grandezza dei valori, è presente anche nell' a.s. 2019/20 (v. anche Tab. 4).

**Figura 6. Scuola secondaria di II grado. Tassi di ammissione e non ammissione alla classe successiva degli studenti di origine migratoria. A.s. 2018/19 e 2019/20. V. %**



Fonte: Elaborazioni su dati Ministero Istruzione

4 O.M.11/2020, 16 maggio 2020, concernente la valutazione finale degli alunni per l'anno scolastico 2019/2020 e prime disposizioni per il recupero degli apprendimenti art. 4 c.3.

5 O.M.11/2020, art. 3 c. 6.



Se ciò in parte rispecchia i progressi nei livelli d'apprendimento degli studenti con background migratorio nel corso degli anni, dall'altra va anche messo in relazione alla riduzione selettiva degli studenti che si produce per effetto degli abbandoni scolastici, indotti dalle valutazioni negative. Come è stato già evidenziato nel precedente paragrafo sui ritardi, è probabile che per molti studenti la mancata ammissione alla classe successiva, tanto più se sommata a una situazione già di ritardo scolastico, possa spingere verso una scelta di abbandono degli studi. L'applicazione delle disposizioni contenute nell'O.M. 11/2020 ha modificato la posizione delle regioni riguardo alle ammissioni alla classe successiva degli studenti di origine migratoria. Nell'a.s. 2018/19 le regioni con le percentuali più elevate di studenti non italiani ammessi sono Umbria (88,5%), Basilicata (86,3%) e Lazio (85,9). Viceversa, le regioni con la percentuale più bassa sono la Valle d'Aosta (68,5%), la Toscana (79,6%) e la Sardegna (80,5%) (Tab. 5 e Fig. 7). Toscana e Valle d'Aosta sono anche le regioni con il più ampio il divario tra i tassi di ammissione degli studenti italiani e quelli dei non italiani (20,1% e 12,1% rispettivamente per la Valle d'Aosta e per la Toscana) (Fig. 8).

**Tabella 5. Scuola secondaria di II grado. Studenti ammessi alla classe successiva per regione e cittadinanza. A.s. 2018/19 e 2019/20. V.% (per 100 scrutinati)**

Regioni	a.s. 2018/19			a.s. 2019/20			Variazione 2020-2019 (in punti percentuali)		
	Studenti ammessi alla classe successiva			Studenti ammessi alla classe successiva			Studenti ammessi alla classe successiva		
	Tot.	CI	CNI	Tot.	CI	CNI	Tot.	CI	CNI
<b>Italia</b>	<b>91,7</b>	<b>92,4</b>	<b>83,0</b>	<b>98,6</b>	<b>98,7</b>	<b>96,6</b>	<b>6,9</b>	<b>6,3</b>	<b>13,6</b>
Piemonte	91,3	92,1	84,1	98,9	99,1	97,0	7,6	7,0	12,9
Valle d'Aosta *	87,4	88,6	68,5	-	-	-	-	-	-
Lombardia	90,8	91,9	81,6	99,4	99,6	98,0	8,6	7,7	16,4
Trentino A.A.	91,9	92,6	83,4	99,4	99,5	97,7	7,5	6,9	14,3
Veneto	92,3	93,1	84,4	99,4	99,6	97,8	7,1	6,5	13,4
Friuli V.G.	91,8	92,5	84,4	99,6	99,7	98,6	7,8	7,2	14,2
Liguria	90,6	91,6	81,3	98,6	99,1	94,9	8,0	7,5	13,6
E. Romagna	90,8	92,0	82,5	99,0	99,3	97,3	8,2	7,3	14,8
Toscana	90,3	91,7	79,6	98,8	99,1	96,3	8,5	7,4	16,7
Umbria	95,2	96,1	88,5	99,0	99,4	96,0	3,8	3,3	7,5
Marche	93,8	94,6	85,7	98,7	99,1	95,3	4,9	4,5	9,6
Lazio	93,0	93,7	85,9	98,9	99,1	96,6	5,9	5,4	10,7
Abruzzo	92,8	93,3	84,1	98,6	98,8	96,0	5,8	5,5	11,9
Molise	94,4	94,7	85,6	99,6	99,6	98,6	5,2	4,9	13,0
Campania	91,2	91,4	81,2	97,2	97,3	92,0	6,0	5,9	10,8
Puglia	93	93,1	85,7	98,1	98,2	95,1	5,1	5,1	9,4
Basilicata	94,6	94,9	86,3	98,6	98,8	93,2	4,0	3,9	6,9
Calabria	93,9	94,2	85,6	98,0	98,2	93,4	4,1	4,0	7,8
Sicilia	91,3	91,7	81,9	97,7	97,9	92,0	6,4	6,2	10,1
Sardegna	87,8	88,0	80,5	97,6	97,7	95,5	9,8	9,7	15,0

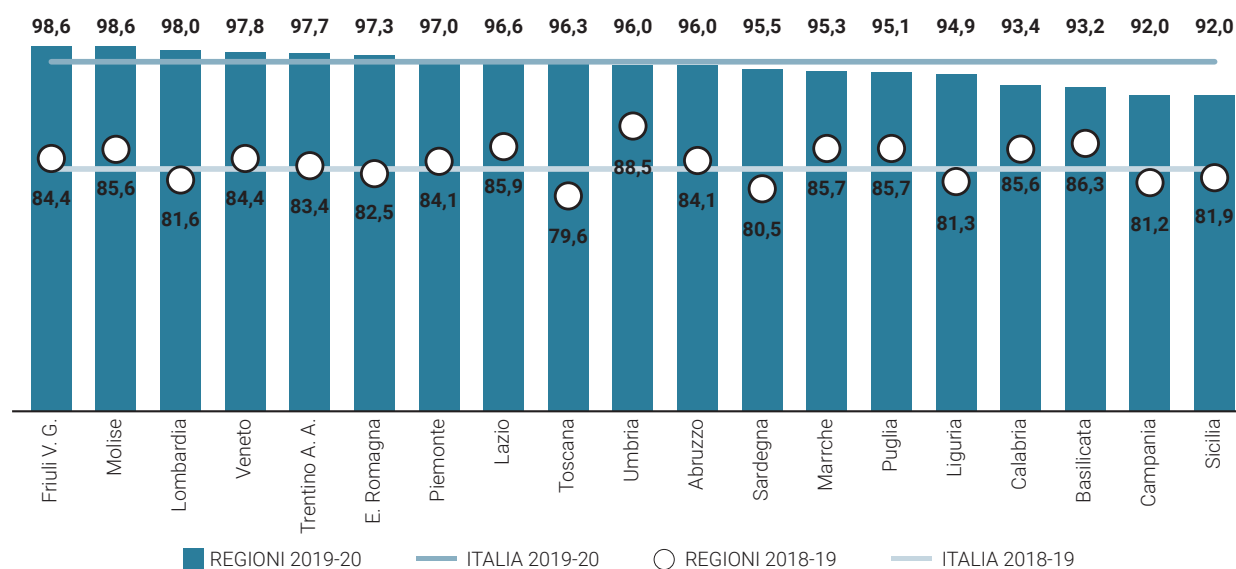
\* dati non disponibili per l'a.s. 2019/20

Fonte: Elaborazioni su dati Ministero Istruzione

Nell'a.s. 2019/20 il quadro cambia. In tutte le regioni aumenta il tasso di ammissione alla classe successiva e, al contempo, si riduce la distanza tra studenti italiani e studenti di origine migratoria. Le regioni con il tasso di ammissione più elevato diventano Friuli-Venezia Giulia (98,6%), Molise (98,6%) e Lombardia (98,0%), mentre quelle con il tasso di ammissione più basso sono Basilicata (93,2%), Campania (92,0%) e Sicilia (92,0%).

Di rilievo appaiono le variazioni intervenute in Lombardia, Emilia-Romagna e Toscana, regioni in cui risiede un gran numero di studenti di origine immigrata. Nell'a.s. 2019/20 si registrano in queste regioni gli aumenti più consistenti del tasso di ammissione di questi studenti: l'indice è aumentato di 16,7 punti percentuali in Toscana (da 79,6% a 96,3%), di 16,4 punti in Lombardia (da 81,6% a 98,0%), di 14,8 punti in Emilia-Romagna (da 82,5% a 97,3%) (Fig.7).

**Figura 7. Scuola secondaria di II grado. Tassi di ammissione alla classe successiva degli studenti di origine migratoria. A.s. 2018/19 e 2019/20. V.%**



\* Le regioni figurano in ordine decrescente rispetto al tasso medio di ammissione alla classe successiva nell'a.s. 2019/20. È esclusa Valle D'Aosta per mancanza dei dati.

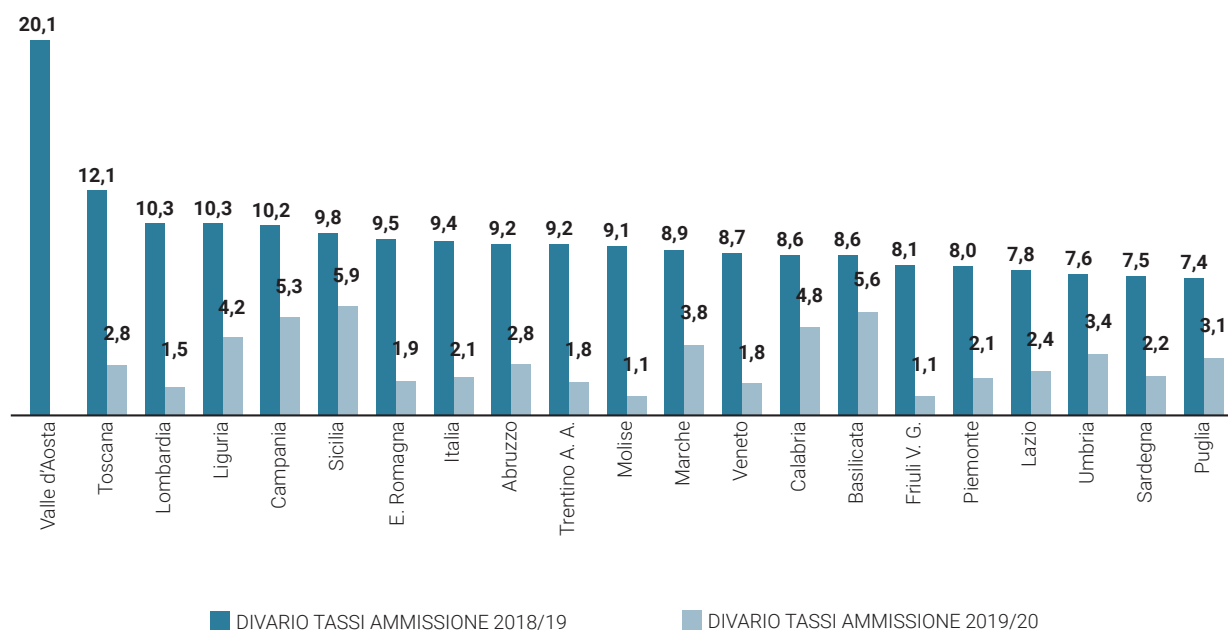
Fonte: Elaborazioni su dati Ministero Istruzione

Nelle stesse regioni si registra una riduzione consistente del divario tra i tassi di ammissione degli studenti italiani e non. In Toscana il divario scende da 12,1 punti percentuali nell'a.s. 2018/19 a 2,8 punti nell'a.s. 2019/20, in Lombardia da 10,3 punti percentuali a 1,5 punti, in Emilia-Romagna da 9,5 a 1,9 punti percentuali (Fig. 8).

Questi andamenti possono essere confrontati con quelli in Sicilia, Campania e Basilicata. Anche in queste regioni si verifica negli anni in esame un aumento del tasso di ammissione degli studenti con background migratorio. Di poco sotto la media nazionale per la Sicilia e la Campania (rispettivamente di 10,1% e 10,8% e) e di 6,9% in Basilicata.

Ciononostante, nell'a.s. 2019/20 queste regioni sono in fondo alla classifica rispetto al tasso di ammissione degli studenti CNI (92% Campania e Sicilia; 93,2% Basilicata) (Fig. 7) e prime in classifica per il divario tra gli studenti italiani e gli studenti CNI: 5,9 punti percentuali in Sicilia; 5,6 in Basilicata, 5,3 in Campania (Fig. 8).

**Figura 8. Scuola secondaria di II grado. Divario tra i tassi di ammissione alla classe successiva degli studenti italiani e degli studenti di origine migratoria. A.s. 2018/19 e 2019/20. Classi non terminali. V.%**



\* Le regioni figurano in ordine decrescente rispetto al tasso medio di ammissione alla classe successiva nell'a.s. 2019/20. È esclusa Valle D'Aosta per mancanza dei dati.

Fonte: Elaborazioni su dati Ministero Istruzione

Questi diversi andamenti regionali inducono a pensare che nelle regioni del Nord e del Centro Italia un numero consistente di studenti di origine immigrata che, in altre condizioni, con ogni probabilità non avrebbe superato l'anno scolastico, nell'a.s. 2019/20 è stato ammesso alla classe successiva pur in presenza di valutazioni insufficienti, fermo restando la predisposizione del piano di apprendimento individualizzato mirato al recupero dei livelli di apprendimento.

Tenendo a mente le disposizioni in materia di non ammissione, nelle aree del Sud, sembra invece che la persistenza dei fattori di criticità del contesto e disagio socioeconomico che impediscono una frequenza scolastica sia pur minima hanno, in ogni caso, limitato la portata delle ammissioni alla classe successiva degli studenti di origine migratoria.

### **Un confronto tra i risultati delle prove agli esami nazionali e ai test INVALSI**

Prima di sostenere l'esame di Stato conclusivo del primo ciclo, gli studenti delle terze classi di secondaria di primo grado partecipano alle prove nazionali d'Italiano, Inglese e Matematica predisposte dall'INVALSI.

Per le prove d'Italiano e Matematica, è interessante confrontare i risultati attribuiti agli studenti d'origine immigrata nelle due differenti tipologie di prova, esame conclusivo e test INVALSI, ponendoli in rapporto ai risultati degli studenti italiani.

Date le diverse modalità di valutazione degli apprendimenti utilizzate nelle due tipologie di prove, per poter effettuare il confronto, i punteggi medi attribuiti agli studenti all'esame di Stato e ai test INVALSI sono stati trasformati in numeri indice, assumendo uguale a cento il punteggio

attribuito agli studenti italiani<sup>6</sup>. La tabella 6 e le figure 9 e 10 permettono una visione di sintesi del confronto. Nelle prove di Italiano, posto uguale a 100 il punteggio medio degli studenti italiani agli esami di Stato, i numeri indice sono uguali a 90,9 e a 92,2 rispettivamente per gli studenti di prima generazione (nati all'estero) e per gli studenti di seconda generazione (nati in Italia ma alunni con cittadinanza non italiana).

In termini percentuali, dunque, i risultati degli studenti di prima generazione sono in media inferiori di circa il 10% a quelli degli studenti italiani, mentre per gli studenti di seconda generazione la distanza negativa è più contenuta e uguale al 7,8%. Nelle prove INVALSI di Italiano, posto uguale a 100 il punteggio medio degli studenti italiani, il numero indice per gli studenti stranieri di prima generazione è uguale a 83,7, ovvero inferiore al primo del 16,3%, mentre per gli studenti di seconda generazione, l'indice corrisponde a 91,1 indicando uno scostamento dal punteggio medio degli studenti italiani del 9,9%.

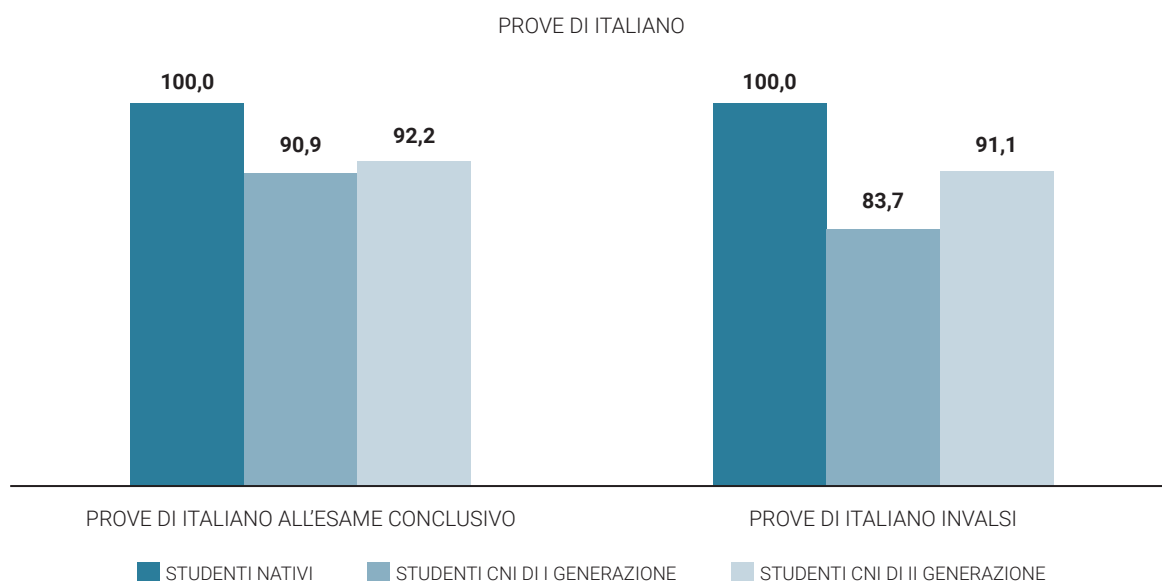
**Tabella 6. Secondaria di I grado. Confronto tra il punteggio medio agli esami di stato e il punteggio conseguito alle prove INVALSI. A.s. 2018/19. Numeri indice**

Cittadinanza	Esami di Stato a.s. 2018/19		Prove INVALSI a.s. 2018/19	
	Italiano	Matematica	Italiano	Matematica
	(III anno secondaria di I grado)			
	Punteggio medio			
Studenti italiani	7,7	7,4	202	202
Studenti CNI di I generazione	7,0	6,5	169	182
Studenti CNI di II generazione	7,1	6,7	184	193
	Numeri indice (studenti italiani =100)			
Studenti italiani	100,0	100,0	100,0	100,0
Studenti CNI di I generazione	90,9	87,8	83,7	90,1
Studenti CNI di II generazione	92,2	90,5	91,1	95,5

Fonte: Elaborazione su dati Ministero Istruzione e INVALSI

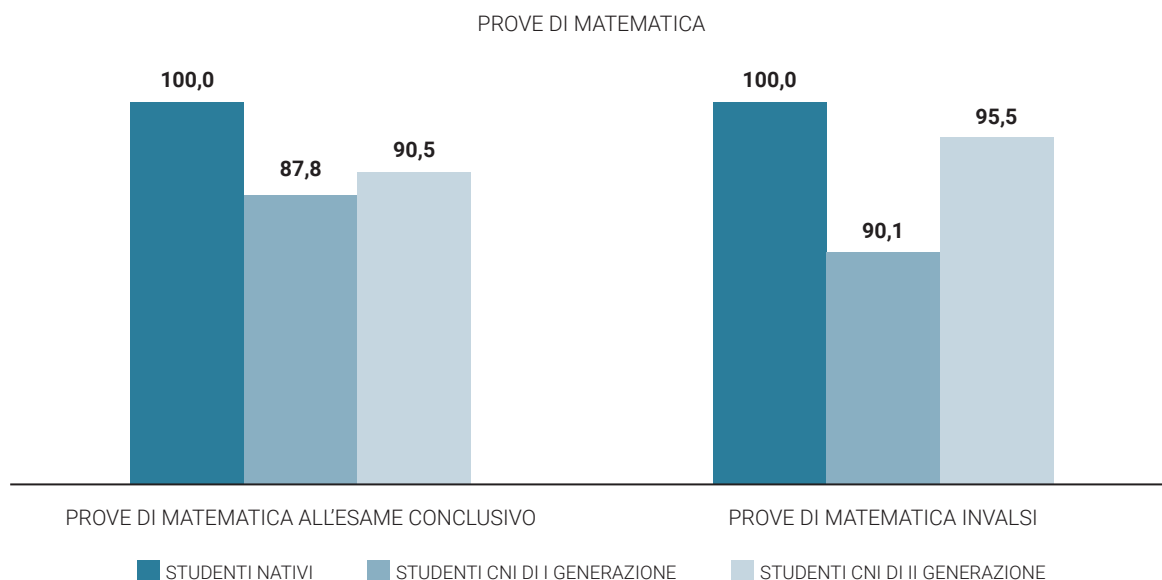
<sup>6</sup> All'esame di Stato i voti attribuiti agli studenti sono espressi in decimi. Il voto finale è dato dalla media del voto di ammissione e la media dei voti alle singole prove (D.lgs. 62/2017 art.8). I risultati delle prove INVALSI sono espressi su una scala di abilità, secondo la quale il punteggio della media nazionale, sia in Italiano sia in Matematica, sia in Inglese per tutti i livelli di istruzione, è stato posto pari a 200 (punteggio di Rasch).

**Figura 9. Voto medio nelle prove di Italiano dei licenziati di secondaria I grado e punteggio medio nelle prove INVALSI di Italiano somministrate agli studenti del III anno di secondaria di I grado per cittadinanza. A.s. 2018/19. Numeri Indici - Esiti studenti italiani = 100**



*Fonte: Elaborazione su dati Ministero Istruzione e INVALSI*

**Figura 10. Voto medio nelle prove di Matematica dei licenziati di secondaria I grado e punteggio medio nelle prove INVALSI di Matematica somministrate agli studenti del III anno di secondaria di I grado per cittadinanza. A.s. 2018/19. Numeri Indici - Esiti studenti italiani = 100**



*Fonte: Elaborazione su dati Ministero Istruzione e INVALSI*

I test INVALSI, quindi, indicherebbero un divario tra studenti italiani e studenti di prima generazione nelle competenze in Italiano più ampio di quello che indicano le valutazioni degli insegnanti. L'opposto si verifica nelle prove di matematica, nelle quali le rilevazioni INVALSI registrano un diva-

rio di apprendimento degli studenti di prima generazione rispetto agli italiani più contenuto rispetto a quanto valutano gli insegnanti all'esame conclusivo del primo ciclo.

Agli esami di Stato, il punteggio medio degli studenti di prima generazione è inferiore del 12,2% a quello degli studenti italiani, mentre nelle prove INVALSI il divario negativo è uguale al 9,9%. Anche nelle prove di Matematica gli studenti di seconda generazione riescono meglio dei loro compagni di prima generazione, registrando uno scostamento dal punteggio medio degli studenti italiani del 4,5% nelle prove INVALSI e del 9,5% agli esami di Stato.

## 2.2 Risultati agli esami di Stato

### ***Le novità nella normativa sugli esami dell'a.s. 2019/20***

La situazione di emergenza sanitaria legata al Covid-19 ha portato a modificare anche le modalità di attuazione degli esami di Stato per l'a.s. 2019/20. Riepilogando in breve le misure adottate, per quel che riguarda gli esami del primo ciclo d'istruzione, l'ordinanza ministeriale n. 9/2020<sup>7</sup> ha previsto che le modalità di espletamento dell'esame di Stato conclusivo coincidessero con la valutazione finale del consiglio di classe, in deroga agli articoli 8 e 10 del D.L.gs 62/2017. Nella valutazione finale, il consiglio di classe ha tenuto in conto anche di un elaborato prodotto dall'alunno su un argomento concordato con gli insegnanti. È stata prevista la presentazione orale dell'elaborato da parte dell'alunno in modalità telematica.

Per quel che riguarda l'esame di Stato al termine della secondaria di secondo grado, l'O.M. n. 10/2020<sup>8</sup> ha disposto che, in deroga alle norme vigenti, tutti gli studenti fossero ammessi all'esame anche in presenza di valutazioni insufficienti in una o più discipline, a meno di gravi infrazioni disciplinari.

Inoltre, le due prove scritte a carattere nazionale sono state sostituite da un colloquio finalizzato ad accertare il conseguimento del profilo culturale, educativo e professionale dello studente. Il colloquio si è composto della discussione di un elaborato presentato dallo studente, concernente le discipline d'indirizzo che sarebbero state oggetto della seconda prova scritta; la discussione di un breve testo, già oggetto di studio nell'ambito dell'insegnamento di lingua e letteratura italiana durante il quinto anno; l'analisi, da parte del candidato, di materiale scelto dalla commissione.

L'ordinanza ha aumentato, inoltre, il peso del credito scolastico nella determinazione del voto finale all'esame, aumentando fino a un massimo di sessanta punti su cento il punteggio del credito da assegnare agli studenti, contro i quaranta punti previsti nel D.L.gs. 62/2017.

### ***Risultati agli esami del I ciclo di istruzione***

Gli effetti, in termini quantitativi, sugli esiti degli esami conclusivi del primo ciclo dei cambiamenti e deroghe introdotte dalle ordinanze possono essere analizzati nella tabella 7.

---

7 O.M. n. 9 del 16 maggio 2020, ordinanza concernente gli esami di Stato nel primo ciclo di istruzione per l'anno scolastico 2019/2020.

8 O.M. n. 10 del 16 maggio 2020, ordinanza concernente gli esami di Stato nel secondo ciclo di istruzione per l'anno scolastico 2019/2020.

**Tabella 7. Scuola secondaria di I grado. Ammessi e licenziati all'esame conclusivo del I ciclo per cittadinanza. A.s. 2018/19 e 2019/20 a. V.%**

Cittadinanza	Ammessi	Licenziati	Licenziati
	a.s. 2018/19		a.s. 2019/20
<b>Totale*</b>	<b>98,2</b>	<b>99,8</b>	<b>99,8</b>
Studenti italiani	98,6	99,9	99,9
Studenti CNI	94,5	99,6	99,2
- nati in Italia	96,2	99,7	-
- nati all'estero	92,6	99,5	-

\* Sono escluse le scuole della Valle d'Aosta

Fonte: Elaborazioni su dati Ministero Istruzione

Considerando il tasso complessivo dei diplomati, il confronto tra l'a.s. 2018/19 e l'a.s. 2019/20 indica un leggero calo del tasso dei licenziati di origine immigrata, da 99,6% dell'a.s. 2018/19 a 99,2%. Il tasso di diploma degli studenti italiani rimane invece stabile al 99,9%. In pratica tutti, o quasi, gli studenti italiani conseguono la licenza media. La diminuzione del tasso dei diplomati appare in controtendenza rispetto alla crescita e al miglioramento degli esiti scolastici degli studenti con background migratorio nella secondaria di primo grado, rilevato dai dati di trend sugli ammessi all'esame conclusivo del primo ciclo e sui licenziati<sup>9</sup>.

Verosimilmente, la flessione del tasso dei diplomati non italiani può essere ricondotta a effetti delle disposizioni previste nell'O.M. 9/2020. La coincidenza dell'esame di Stato con la valutazione finale del consiglio di classe e l'ammissione all'esame di tutti i candidati, a prescindere dai requisiti di validità dell'anno scolastico e di acquisizione di un livello sufficiente di apprendimento nelle discipline, potrebbero aver fatto sì che la selezione normalmente applicata per l'ammissione all'esame, nell'a.s. 2019/20 sia stata applicata al momento della valutazione finale.

Una conferma in proposito si ha considerando i dati sulle ammissioni alle prove d'esame dell'a.s. 2018/19 (Tab. 7): il 5,5% degli studenti di origine immigrata non è ammesso all'esame di licenza media contro l'1,4% degli studenti italiani. Tra i candidati ammessi, il diploma del primo ciclo è conseguito dal 99,6% degli studenti non italiani, con una differenza di poco conto rispetto al tasso di diploma degli studenti italiani. Per completare l'analisi va aggiunto che i dati a disposizione non permettono un confronto tra i valori assoluti dei licenziati degli anni scolastici 2018/19 e 2019/20. Non è quindi possibile rilevare se la percentuale del 99,2% di diplomati di origine migratoria corrisponda a un aumento in valore assoluto. Altri aspetti della disparità tra studenti italiani e non riguardano, in particolare, la valutazione nelle singole prove d'esame e nel voto finale (Tab. 8 e 9). I dati dell'a.s. 2018/19 mostrano che gli studenti con cittadinanza non italiana si diplomano con un voto medio inferiore rispetto a quello attribuito ai loro compagni italiani: 7,1 decimi contro 7,7 medio (Tab. 9, ultima colonna). La distribuzione percentuale dei voti mostra, più precisamente, che il 69,6% degli studenti CNI si licenzia con la votazione di 6 o 7, laddove la maggioranza degli studenti italiani, ovvero il 53,2% si licenzia con la votazione dall'8 in su (Tab. 8).

<sup>9</sup> Si veda Ministero Istruzione, Ufficio Gestione Patrimonio Informativo e Statistica (marzo 2020), "Esiti dell'esame di Stato e degli scrutini nella scuola secondaria di primo grado, anno scolastico 2018/2019", Roma: in particolare tabella 3 e grafico 6.



**Tabella 8. Scuola secondaria di I grado. Licenziati all'esame conclusivo del I ciclo per cittadinanza, e voto finale. A.s. 2018/19\***

Cittadinanza	Voto finale						Totale
	6	7	8	9	10	10 e lode	
<b>Totale</b>	<b>21,1</b>	<b>27,9</b>	<b>24,1</b>	<b>17,1</b>	<b>5,6</b>	<b>4,2</b>	<b>100</b>
Studenti italiani	19,4	27,4	24,7	18,0	6,0	4,5	100
Studenti con cittadinanza non italiana	37,0	32,6	18,2	8,9	2,0	1,4	100

\* Sono escluse le scuole della Valle d'Aosta

Nota: la somma non sempre corrisponde a 100 a causa di arrotondamenti

Fonte: Ministero Istruzione, Notiziari "Esiti dell'esame di Stato e degli scrutini nella scuola secondaria di I grado" a.s. 2018/19, marzo 2020

**Tabella 9. Scuola secondaria di I grado. Voto medio riportato nelle singole prove dai licenziati all'esame conclusivo del I ciclo per cittadinanza. A.s. 2018/19**

Cittadinanza	Tipo di prova				
	Italiano	Matematica	Lingua	Colloquio	Voto finale
Studenti italiani	7,7	7,4	7,5	7,8	7,7
Studenti con cittadinanza non italiana <i>di cui:</i>	7,0	6,6	7,0	7,1	7,1
-nati all'estero	7,0	6,5	7,0	7,1	7,0
-nati in Italia	7,1	6,7	7,0	7,1	7,2
<i>Punteggio medio prime 10 cittadinanze</i>					
Romania	7,2	6,8	7,2	7,2	7,3
Albania	7,1	6,6	6,9	7,0	7,1
Marocco	6,8	6,2	6,7	6,8	6,8
Cina	6,8	7,4	6,8	7,1	7,2
Filippine	7,0	6,7	7,5	7,1	7,3
Moldavia	7,3	6,9	7,1	7,3	7,3
Egitto	6,8	6,6	6,7	7,0	7,0
India	6,9	6,7	7,3	7,3	7,2
Ucraina	7,2	7,0	7,2	7,4	7,3
Pakistan	6,7	6,2	6,9	7,1	6,9
Altre cittadinanze	6,9	6,4	6,9	7,0	7,0

Fonte: Ministero Istruzione, Notiziario "Esiti dell'esame di Stato e degli scrutini nella scuola secondaria di I grado" a.s. 2018/19, marzo 2020

Nelle singole prove d'esame la distanza più ampia si registra in Matematica, materia nella quale la votazione media ricevuta dagli studenti di origine immigrata è uguale a 6,6 contro 7,4 degli studenti italiani (Tab. 9). C'è da dire che la votazione di Matematica è la più bassa anche per gli studenti italiani. Le differenze rispetto agli studenti italiani diminuiscono leggermente tra gli studenti di seconda generazione, in particolare in Italiano e Matematica. Il punteggio medio finale di questo gruppo di studenti è uguale a 7,2, leggermente superiore a quello dei loro compagni nati all'estero (uguale a 7,0) e inferiore di 5 decimi rispetto agli studenti italiani.

I risultati degli studenti non italiani variano in relazione al Paese di origine. L'esame delle votazioni rispetto alla cittadinanza dei primi dieci gruppi nazionali evidenzia che gli studenti cinesi si licenziano riportando una votazione media nelle prove in Matematica uguale a quella degli studenti italiani, pari a 7,4; così come nella prova di lingua straniera gli studenti filippini si licenziano con un voto medio di 7,5, anche in questo caso uguale al voto medio degli studenti italiani.

Gli studenti di origine marocchina e pakistana sono invece quelli che si licenziano con il voto più basso (Tab. 9).

## **Risultati agli esami di secondaria di II grado**

Anche per gli esami di Stato del secondo ciclo i risultati dell'a.s. 2019/20 evidenziano significative variazioni rispetto a quelli dell'a.s. 2018/19, che si possono ricondurre alle diverse modalità di svolgimento degli esami applicate nell'ultimo anno. In termini numerici, si registra un aumento di oltre 11mila diplomati, che raggiungono complessivamente circa 498mila unità. La crescita riguarda sia gli studenti italiani, che aumentano di oltre 8.000 unità (+1,8%), sia gli studenti di origine immigrata che crescono di oltre 2.800 unità (+11,3%) (Tab. 10).

**Tabella 10. Scuola secondaria di II grado. Ammessi e licenziati all'esame di Stato per cittadinanza. A.s. 2018/19 e 2019/20. V.%**

Cittadinanza	a.s. 2018/19			a.s. 2019/20		Variazioni a.s. 2018/19-2019/20	
	<i>Ammessi</i>	<i>Diplomati</i>		<i>Diplomati</i>		<i>Diplomati</i>	
	in %	in %	v.a.	in %	v.a.	in %	v.a.
Studenti italiani	96,3	99,7	461.627	99,6	469.962	+1,84	8.335
Studenti CNI	91,2	99,1	25.069	98,5	27.894	+11,27	2.825
<b>Totale</b>	<b>96,1</b>	<b>99,7</b>	<b>486.696</b>	<b>99,5</b>	<b>497.856</b>	<b>+2,29</b>	<b>11.160</b>

Fonte: Elaborazioni su dati Ministero Istruzione

Al contempo, per entrambe le categorie di studenti si rileva una diminuzione del tasso dei diplomati. Per gli studenti italiani il calo è di entità trascurabile, da 99,7% a 99,6%, per gli studenti di origine immigrata invece la flessione è più accentuata.

Nell'a.s. 2018/19 si erano diplomati il 99,1% degli studenti ammessi all'esame, nell'a.s. 2019/20

i diplomati sono scesi al 98,5%. Anche in questo caso le probabili ragioni della flessione possono essere ricondotte all'ammissione generalizzata degli studenti alle prove d'esame, senza il filtro rappresentato dalla valutazione in sede di ammissione all'esame.

I dati relativi all'a.s. 2018/19 segnalano, infatti, che gli studenti di cittadinanza non italiana sono maggiormente selezionati nella fase di ammissione: in quell'anno, sono stati ammessi a sostenere l'esame il 96,3% degli studenti italiani scrutinati contro il 91,2% degli studenti non italiani, con una differenza di oltre 5 punti percentuali. Successivamente, il 99,1% degli studenti con background migratorio ammessi ha conseguito il diploma di Stato. Ritornando quindi al calo del tasso di diploma registrato nell'a.s. 2019/20, è presumibile che, essendo venuta meno la valutazione in fase di ammissione, le scuole abbiano selezionato gli studenti, in particolare quelli di cittadinanza non italiana, direttamente all'esame di Stato.

Nel complesso, gli studenti diplomati di origine immigrata rappresentano il 5,6% del totale degli studenti maturi. La percentuale varia in relazione al settore scolastico: sono il 3,5% dei diplomati liceali, il 6,7% dei maturi degli istituti tecnici e ben il 9,4% dei diplomati degli istituti professionali (Tab. 11).

**Tabella 11. Scuola secondaria di secondo grado. Diplomati agli esami di Stato per settore formativo e cittadinanza. A.s. 2019/20. V.%**

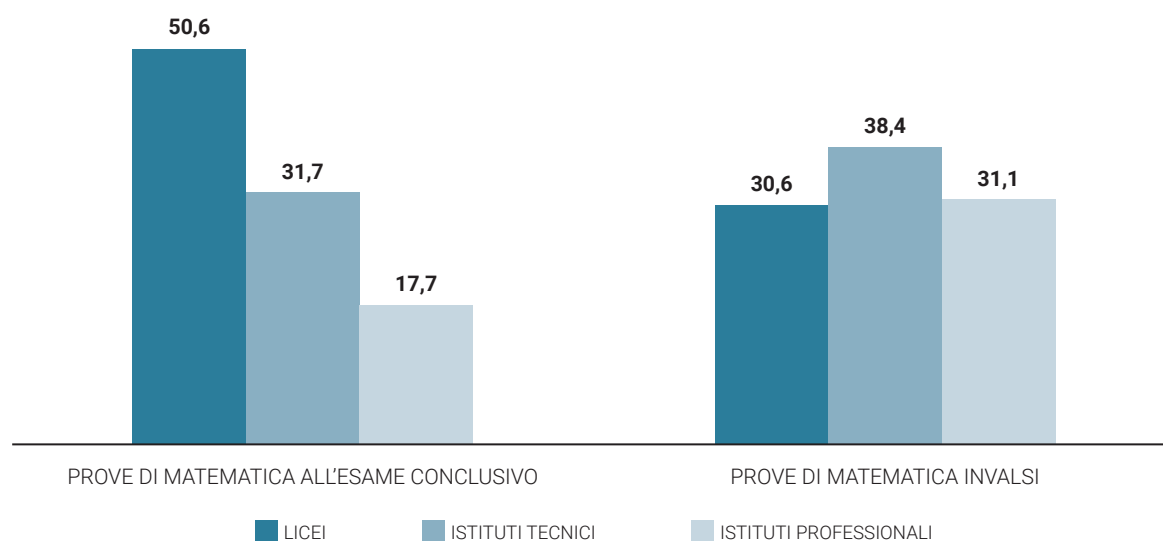
Settore	Cittadinanza italiana	Cittadinanza non italiana	Totale
<i>Composizione % rispetto alla cittadinanza</i>			
Licei	96,5	3,5	100
Istituti Tecnici	93,3	6,7	100
Istituti Professionali	90,6	9,4	100
<b>Totale</b>	<b>94,4</b>	<b>5,6</b>	<b>100</b>
<i>Composizione % rispetto al settore formativo</i>			
Licei	50,6	30,6	49,5
Istituti Tecnici	31,7	38,4	32,1
Istituti Professionali	17,7	31,0	18,4
<b>Totale</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Elaborazioni su dati Ministero Istruzione

In valore assoluto, prevalgono comunque i maturi non italiani degli istituti tecnici che rappresentano il 38,4 % del totale, seguiti, in pari misura dai diplomati degli istituti professionali e liceali, uguali rispettivamente al 31,0% al 30,6%.

Per gli studenti italiani il profilo è ovviamente diverso: il 50,6% consegue il diploma liceale, il 31,7% un diploma degli istituti tecnici e una minoranza del 17,7% un diploma professionale (Tab. 11, Fig. 11).

**Figura 11. Diplomati agli esami di Stato per settore formativo e cittadinanza. A.s. 2019/20. V.%**



Fonte: Elaborazioni su dati Ministero Istruzione

Per quel che riguarda la votazione, negli ultimi anni si nota una tendenza all'innalzamento del voto di diploma. Nel triennio degli a.s. 2017/18-2019/20, la quota degli studenti diplomati con i voti massimi, dai 91 centesimi in su, è passata dal 16% al 27,8% con un aumento di oltre 11 punti percentuali, mentre la quota di studenti con i voti più bassi, inferiore ai 71 centesimi, è passata dal 35,5% al 26,2% con un calo di 9,3 punti percentuali (Tab. 12). Nel considerare il miglioramento delle votazioni attribuite nell'ultimo anno va ricordato che l'O.M. Ministeriale 10/2020 ha aumentato il punteggio del credito scolastico fino a 60 centesimi.

**Tabella 12. Scuola secondaria II grado. Diplomati agli esami di Stato per fascia di voto e cittadinanza. A.s. 2017/18-2019/20. V.%**

Cittadinanza del candidato	voto finale							Totale
	60	61-70	71-80	81-90	91-99	100	100 e lode	
a.s. 2019/20								
<b>Totale</b>	<b>5,5</b>	<b>20,7</b>	<b>25</b>	<b>21,1</b>	<b>15,6</b>	<b>9,6</b>	<b>2,6</b>	<b>100</b>
Cittadinanza italiana	5,3	20,3	24,9	21,2	15,9	9,8	2,6	100
Cittadinanza non italiana nato all'estero	10,0	28,3	26,7	18,1	11,1	4,9	0,9	100
Cittadinanza non italiana nato in Italia	8,9	25,8	26,4	18,9	12,0	6,5	1,4	100
a.s. 2018/19								
<b>Totale</b>	<b>7,0</b>	<b>31,4</b>	<b>28,7</b>	<b>16</b>	<b>9,7</b>	<b>5,6</b>	<b>1,5</b>	<b>100</b>
Cittadinanza italiana	6,7	31	28,8	16,3	9,9	5,7	1,6	100
Cittadinanza non italiana nato all'estero	11,3	40,1	28,3	11,7	5,9	2,3	0,4	100
Cittadinanza non italiana nato in Italia	9,9	38,8	29,3	12,4	6,1	2,9	0,6	100

segue nella pagina successiva

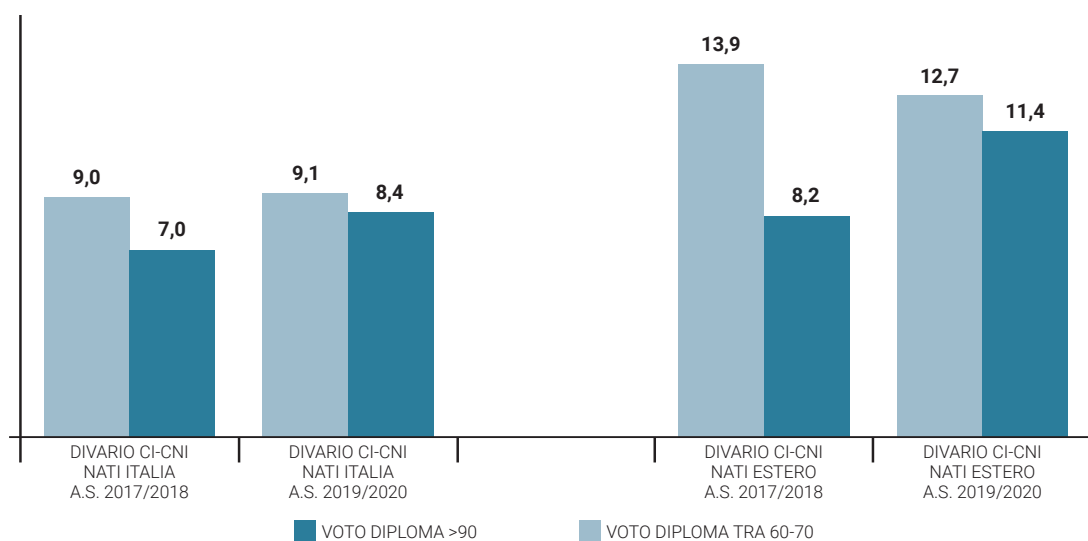
segue da pagina precedente

Cittadinanza del candidato	voto finale							
	60	61-70	71-80	81-90	91-99	100	100 e lode	Totale
	a.s. 2017/18							
<b>Totale</b>	<b>7,8</b>	<b>27,7</b>	<b>28,9</b>	<b>19,6</b>	<b>9,0</b>	<b>5,7</b>	<b>1,3</b>	<b>100</b>
Cittadinanza italiana	7,6	27,3	28,9	19,8	9,2	5,9	1,4	100
Cittadinanza non italiana nato all'estero	12,5	36,3	28,1	14,7	5,3	2,6	0,4	100
Cittadinanza non italiana nato in Italia	10,0	33,9	30,5	16,1	5,9	2,9	0,7	100

Fonte: Elaborazioni su dati Ministero Istruzione

La crescita dei diplomati con voti alti si verifica anche tra gli studenti di origine immigrata. Fra gli studenti nati all'estero la percentuale di coloro che hanno ricevuto votazione superiore a 90 centesimi è aumentata, nel triennio degli a.s. 2017/18-2019/20, dall'8,3% al 16,9%, specularmente a una riduzione dal 48,8% al 38,3% della percentuale dei diplomati con votazione tra i 60-70 centesimi (v. sempre Tab. 12). Questi andamenti non colmano però il divario tra i risultati degli studenti autoctoni e non. Indicativa in proposito è la distanza tra i tassi di diploma degli studenti nelle diverse fasce di voto. La Figura 12 permette di confrontare tale distanza tra gli anni scolastici 2017/18 e 2019/20. Nell'a.s. 2017/18 la quota degli studenti di origine immigrata diplomata nelle fasce di voto più basse ( $\leq 70$  centesimi) supera quella degli studenti italiani di 13,9 punti percentuali nel caso degli studenti nati all'estero, di 9 punti nel caso degli studenti nati in Italia. Nell'a.s. 2019/20 queste distanze sono rimaste all'incirca le stesse, uguali a 12,7 e 9,1 punti percentuali, rispettivamente per gli studenti nati all'estero e per gli studenti nati in Italia. Viceversa, nelle votazioni più alte le distanze tendono ad aumentare: nell'a.s. 2017/18 la quota di studenti italiani nella fascia di voto alta ( $\geq 90$  centesimi) superava di 8,2 punti percentuali quella degli studenti nati all'estero, nell'a.s. 2019/20 il divario si è ampliato a 11,4 punti percentuali; lo stesso si osserva per le seconde generazioni che nell'a.s. 2019/20 registrano un divario di 8,4 punti percentuali rispetto ai 7 punti dell'a.s. 2017/18 (Fig. 12).

**Figura 12. Differenza tra le percentuali di studenti con cittadinanza italiana e con cittadinanza non italiana diplomati nelle fasce di voto 60-70 e oltre 90. A.s. 2017/18 e 2019/20**



Fonte: Elaborazioni su dati Ministero Istruzione

Nel dettaglio degli indirizzi scolastici, la distanza più accentuata tra gli studenti italiani e gli studenti non italiani si riscontra nei licei. Nell'insieme degli indirizzi liceali, su cento diplomati italiani il 58,6% ha conseguito una votazione superiore a 80 centesimi, mentre i diplomati liceali di origine straniera sono uguali al 43,9%, con un divario di oltre 14 punti percentuali. Il divario è minore nei percorsi tecnici e professionali. Negli istituti tecnici la proporzione di studenti con background migratorio con voto al diploma di Stato di oltre 80 centesimi è inferiore a quella degli studenti italiani di 7 punti percentuali (34,1% vs 41,1%) e di 7,7 punti negli istituti professionali (31,1%.vs 38,8%) (Tab. 13 e Fig. 13).

**Tabella 13. Scuola secondaria di II grado. Diplomati per votazione conseguita all'esame di Stato, cittadinanza e indirizzo di studio. A.s. 2019/20. V. %**

Indirizzo di studio	fascia di voto							
	60	61-70	71-80	81-90	91-99	100	100elode	Totale
	<i>Diplomati con cittadinanza italiana</i>							
Classico	1,2	8,4	18,3	24,3	22,7	17,9	7,2	100,0
Linguistico	2,9	14,8	24,1	23,5	18,7	12,9	3,2	100,0
Scientifico	2,0	12,7	21,7	22,6	19,3	15,7	5,9	100,0
Scientifico - opzione scienze applicate	3,7	18,4	24,8	21,4	16,7	11,4	3,6	100,0
Scientifico - opzione sezione sportiva	5,6	22,4	27,3	21,6	14,4	7,5	1,1	100,0
Scienze umane	3,2	16,6	26,5	23,7	18,2	9,9	2,0	100,0
Scienze umane - opzione economico sociale	5,1	21,8	27,1	21,3	15,2	8,1	1,4	100,0
Musicale e coreutico - sezione musicale	3,4	15,6	24,5	23,1	18,6	11,9	3,1	100,0
Musicale e coreutico - sezione coreutica	1,8	12,6	21,2	24,2	22,8	14,6	2,6	100,0
Artistico	5,2	19,7	25,6	22,3	17,0	8,9	1,4	100,0
Internazionale	1,1	10,1	23,1	23,4	19,5	16,1	6,6	100,0
Europeo	1,5	10,0	21,9	22,5	18,1	19,2	6,7	100,0
<b>Totale licei</b>	<b>2,9</b>	<b>15,0</b>	<b>23,4</b>	<b>22,8</b>	<b>18,6</b>	<b>13,1</b>	<b>4,1</b>	<b>100,0</b>
Economico	7,1	24,2	26,2	20,0	13,5	7,4	1,4	100,0
Tecnologico	7,6	26,4	25,7	18,5	13,2	7,1	1,5	100,0
<b>Totale tecnici</b>	<b>7,4</b>	<b>25,5</b>	<b>26,0</b>	<b>19,1</b>	<b>13,3</b>	<b>7,2</b>	<b>1,5</b>	<b>100,0</b>
Industria e artigianato	9,1	29,0	26,7	20,3	11,0	3,6	0,3	100,0
Servizi	7,9	25,5	27,0	20,3	13,1	5,6	0,6	100,0
<b>Totale professionali</b>	<b>8,1</b>	<b>26,2</b>	<b>27,0</b>	<b>20,3</b>	<b>12,7</b>	<b>5,2</b>	<b>0,6</b>	<b>100,0</b>
<b>Totale II grado</b>	<b>5,3</b>	<b>20,3</b>	<b>24,9</b>	<b>21,2</b>	<b>15,9</b>	<b>9,8</b>	<b>2,6</b>	<b>100,0</b>

segue nella pagina successiva

segue da pagina precedente

Indirizzo di studio	fascia di voto							
	60	61-70	71-80	81-90	91-99	100	100elode	Totale
<i>diplomati con cittadinanza non italiana</i>								
Classico	3,2	13,7	26,4	24,5	18,2	11,9	2,1	100,0
Linguistico	5,7	22,2	28,2	21,3	14,4	6,6	1,7	100,0
Scientifico	4,5	21,3	26,7	20,0	14,4	10,3	2,8	100,0
Scientifico - opzione scienze applicate	7,4	25,9	24,7	18,1	12,6	8,4	2,9	100,0
Scientifico - opzione sezione sportiva	6,8	37,5	26,1	15,9	9,1	3,4	1,1	100,0
Scienze umane	7,1	22,6	26,5	21,9	14,4	6,7	0,7	100,0
Scienze umane - opzione economico sociale	8,0	25,9	29,5	17,5	12,4	6,2	0,6	100,0
Musicale e coreutico - sezione musicale	1,3	28,6	31,2	20,8	9,1	9,1	0,0	100,0
Musicale e coreutico - sezione coreutica	0,0	0,0	0,0	50,0	33,3	0,0	16,7	100,0
Artistico	7,9	25,5	28,0	19,3	13,4	5,7	0,3	100,0
Internazionale	2,2	22,2	24,4	26,7	13,3	4,4	6,7	100,0
Europeo	0,0	11,4	17,1	25,7	31,4	14,3	0,0	100,0
<b>Totale licei</b>	<b>6,0</b>	<b>23,0</b>	<b>27,1</b>	<b>20,2</b>	<b>14,0</b>	<b>7,9</b>	<b>1,8</b>	<b>100,0</b>
Economico	10,0	27,6	26,7	17,9	11,3	5,3	1,2	100,0
Tecnologico	11,2	30,6	26,1	16,4	10,0	4,8	1,0	100,0
<b>Totale tecnici</b>	<b>10,5</b>	<b>29,0</b>	<b>26,4</b>	<b>17,2</b>	<b>10,7</b>	<b>5,1</b>	<b>1,1</b>	<b>100,0</b>
Industria e artigianato	14,7	32,8	25,1	17,3	8,1	2,0	0,0	100,0
Servizi	11,0	29,2	27,1	18,2	10,3	3,9	0,4	100,0
<b>Totale professionali</b>	<b>12,1</b>	<b>30,3</b>	<b>26,5</b>	<b>17,9</b>	<b>9,6</b>	<b>3,3</b>	<b>0,3</b>	<b>100,0</b>
<b>Totale II grado</b>	<b>9,6</b>	<b>27,6</b>	<b>26,6</b>	<b>18,3</b>	<b>11,4</b>	<b>5,4</b>	<b>1,1</b>	<b>100,0</b>
<i>diplomati totali</i>								
Classico	1,2	8,4	18,4	24,3	22,7	17,8	7,1	100,0
Linguistico	3,0	15,2	24,3	23,4	18,4	12,6	3,1	100,0
Scientifico	2,1	13,0	21,9	22,6	19,1	15,5	5,9	100,0
Scientifico - opzione scienze applicate	3,8	18,7	24,8	21,3	16,5	11,3	3,6	100,0
Scientifico - opzione sezione sportiva	5,7	22,6	27,3	21,5	14,3	7,4	1,1	100,0
Scienze umane	3,3	16,8	26,5	23,6	18,0	9,8	2,0	100,0
Scienze umane - opzione economico sociale	5,2	22,1	27,2	21,1	15,0	8,0	1,4	100,0

segue nella pagina successiva

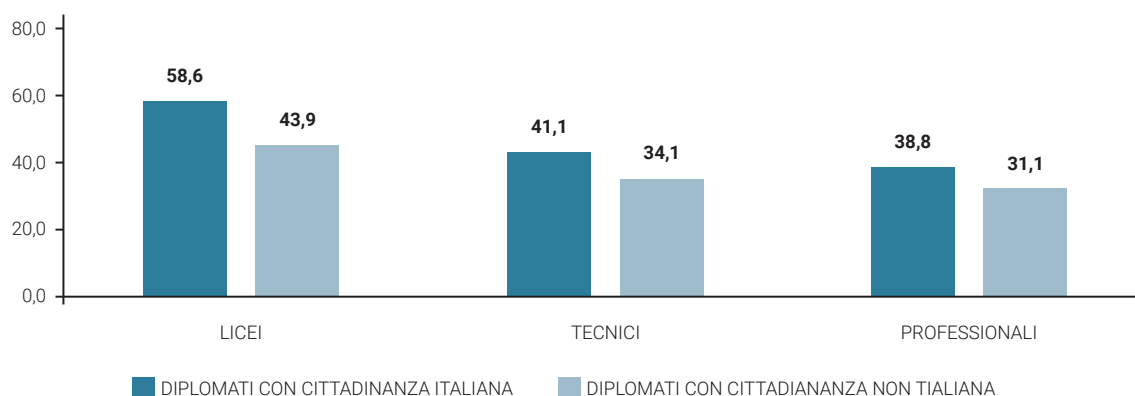
segue da pagina precedente

Indirizzo di studio	fascia di voto							Totale
	60	61-70	71-80	81-90	91-99	100	100elode	
Musicale e coreutico - sezione musicale	3,3	15,9	24,6	23,0	18,3	11,8	3,0	100,0
Musicale e coreutico - sezione coreutica	1,8	12,5	21,0	24,6	23,0	14,5	2,8	100,0
Artistico	5,3	20,0	25,7	22,1	16,8	8,7	1,3	100,0
Internazionale	1,2	10,5	23,2	23,5	19,4	15,7	6,6	100,0
Europeo	1,5	10,0	21,8	22,6	18,4	19,1	6,5	100,0
<b>Totale licei</b>	<b>3,0</b>	<b>15,3</b>	<b>23,6</b>	<b>22,7</b>	<b>18,4</b>	<b>12,9</b>	<b>4,0</b>	<b>100,0</b>
Economico	7,4	24,5	26,3	19,9	13,4	7,2	1,4	100,0
Tecnologico	7,8	26,6	25,8	18,3	13,0	7,0	1,4	100,0
<b>Totale tecnici</b>	<b>7,6</b>	<b>25,7</b>	<b>26,0</b>	<b>19,0</b>	<b>13,2</b>	<b>7,1</b>	<b>1,4</b>	<b>100,0</b>
Industria e artigianato	9,9	29,5	26,5	19,9	10,6	3,4	0,3	100,0
Servizi	8,1	25,8	27,0	20,1	12,9	5,4	0,6	100,0
<b>Totale professionali</b>	<b>8,5</b>	<b>26,6</b>	<b>26,9</b>	<b>20,1</b>	<b>12,4</b>	<b>5,0</b>	<b>0,5</b>	<b>100,0</b>
<b>Totale II grado</b>	<b>5,5</b>	<b>20,7</b>	<b>25,0</b>	<b>21,1</b>	<b>15,6</b>	<b>9,6</b>	<b>2,6</b>	<b>100,0</b>

Nota: la somma non sempre corrisponde a 100 a causa di arrotondamenti

Fonte: Elaborazioni su dati Ministero Istruzione

**Figura 13. Diplomatici agli esami di Stato del secondo ciclo d'istruzione con votazione => 80 centesimi per cittadinanza, fascia di voto e percorso formativo. A.s. 2019/20. V.%**



Fonte: Elaborazioni su dati Ministero Istruzione

Nota: la somma non sempre corrisponde a 100 a causa di arrotondamenti





SECONDA PARTE

IL SUCCESSO SCOLASTICO  
DEGLI STUDENTI APPARTENENTI  
A MINORANZE LINGUISTICO-CULTURALI



## - CAPITOLO 3 -

### Le competenze degli studenti eccellenti

di Paolo Barabanti \*

#### 1. La dimensione cognitiva nei percorsi scolastici

Gli studenti eccellenti sono stati a lungo un tema marginale all'interno del più ampio dibattito sui processi di apprendimento nella scuola italiana. La questione della democratizzazione degli studi e la sempre maggiore attenzione verso una scuola capace di accogliere tutti e di "non lasciare indietro nessuno", per garantire a ogni studente standard minimi di apprendimento, sono stati prioritari e hanno lasciato poco spazio per altre questioni. In tempi recenti, tuttavia, si è approdati a un concetto multidimensionale di equità in cui l'attenzione verso le pari opportunità di fronte all'istruzione ha permesso di ampliare la visione a tutti i tipi di diversità e differenze individuali. Pertanto, accanto al dovere istituzionale (e costituzionale) di aiutare gli studenti più deboli in situazione di disagio e difficoltà, si è affiancato il "diritto all'eccellenza" al fine di valorizzare il potenziale degli studenti più brillanti e talentuosi e di non sprecarne le risorse, utili per l'intera collettività<sup>1</sup>.

A partire da alcuni studi dell'OCSE<sup>2</sup>, per mezzo delle indagini PISA, una specifica attenzione è stata rivolta inoltre ai cosiddetti "studenti resilienti" – ovvero studenti che, nonostante il background familiare svantaggiato, riescono a raggiungere risultati elevati. Anche in Italia si è sviluppato un filone di ricerca attento a fare luce su questo fenomeno: da un lato, si sono sviluppati studi di carattere teorico che hanno cercato di definire e identificare i tratti caratteristici dello studente eccellente. Dall'altro, alcune ricerche empiriche in contesti locali hanno provato ad aprire nuove prospettive di riflessione, anche sul fronte dei giovani con background migratorio che riescono bene a scuola nonostante le condizioni altamente svantaggiate<sup>3</sup>.

---

\* *Paolo Barabanti*, PhD in Scienze sociali - Valutazione dei sistemi e processi educativi e formativi, insegnante nella scuola primaria e docente in Sociologia dell'Educazione presso la sede di Brescia dell'Università Cattolica del Sacro Cuore.

1 Si veda: OECD (2009), *Top of the Class: High Performers in Science in PISA 2006*, OECD publishing, Paris; Benadusi L., Niceforo O. (2010), *Obbligo scolastico o di istruzione: alla ricerca dell'equità*, Working Paper, No. n. 27, Fondazione Giovanni Agnelli; Besozzi E. (2017), *Società, cultura, educazione*, Carocci, Roma.

2 Si fa riferimento ai seguenti studi: OCSE (2011), *Against the Odds. Disadvantaged Students Who Succeed in School*, OECD publishing, Paris; OCSE (2018), *The Resilience of Students with an Immigrant Background. Factors that Shape Wellbeing*, OECD publishing, Paris.

3 Paba S., Bertozzi R. (2017), *What Happens to Students with an Immigrant Background in the Transition to Higher Education? Evidence from Italy*, in "Rassegna Italiana di Sociologia" LVIII, pp. 313-348; Barabanti P. (2018), *Gli studenti eccellenti nella scuola italiana. Opinioni dei docenti e performance degli studenti*, FrancoAngeli, Milano; Santagati M. (2019), *Autobiografie di una generazione Su.Per. Il successo degli studenti di origine immigrata*, Vita e Pensiero, Milano.

Sebbene allo stato attuale non esista una definizione condivisa di studente eccellente, dalle opinioni degli *stakeholder* – insegnanti, dirigenti scolastici, famiglie e studenti di scuola secondaria di secondo grado – emerge un’idea “plurale” di eccellenza che corrisponde al possedere particolari abilità cognitive e prestazionali ma anche precise caratteristiche comportamentali, atteggiamenti e orientamenti<sup>4</sup>. L’identikit dello studente eccellente, che emerge nelle analisi più recenti, rispecchia così complessivamente le caratteristiche dei “buoni allievi” già evidenziate da Parsons circa mezzo secolo fa<sup>5</sup>.

Per utilizzare una classificazione attualmente molto diffusa, l’idea più condivisa di studente eccellente è quella che lo considera, nello stesso tempo, portatore di competenze cognitive – *hard skills* – e di competenze non cognitive – conosciute anche come *soft skills* oppure socio-emotive o *character skills* –, qualità che hanno un effetto parimenti importante sui percorsi di istruzione e di transizione al mercato del lavoro<sup>6</sup>.

Queste caratteristiche, tuttavia, non sono da considerarsi come tratti intrinseci, statici e permanenti dello studente, poiché non si è eccellenti per nascita o di per sé, ma si è soprattutto definiti come tali attraverso le “lenti” che ogni docente, o gruppo di docenti, possiede e mediante valutazioni che reputano le caratteristiche possedute dallo studente come le più importanti e significative: gli attori della scuola e i contesti scolastici possono giocare dunque un ruolo cruciale, differenziato e variabile – e ancora da approfondire nelle indagini – nel favorire il successo formativo di ogni alunno e, in particolare, dei più svantaggiati<sup>7</sup>.

A partire da questa premessa, in questo capitolo si intende approfondire il tema degli studenti *top performer*, esplorando la dimensione cognitiva<sup>8</sup> dell’eccellenza e tralasciando quella non cognitiva: si utilizzeranno dati provenienti da alcune indagini su larga scala, ovvero i dati relativi alle prove standardizzate nazionali INVALSI (a.s. 2018/19) e internazionali OCSE-PISA (2018).

Nello specifico, l’attenzione sarà rivolta agli studenti con background migratorio: gli studi si sono tradizionalmente soffermati sui loro insuccessi scolastici, trascurando l’analisi delle loro possibilità di riuscita.

Riteniamo invece importante far emergere e indagare anche la dimensione del successo, poiché potrebbe aiutare ad abbattere certi pregiudizi e stereotipi sociali, indebolendo così l’idea che gli studenti di origine immigrata siano solo soggetti portatori di difficoltà e bisogni a cui rispondere,

---

4 Si veda la nota precedente.

5 Parsons T. (1972), *La classe scolastica come sistema sociale*, in Cesareo V. (a cura di), *Sociologia dell’educazione. Testi e documenti*, Hoepli, Milano.

6 Heckman J. J., Kautz T. (2012), *Hard evidence on soft skills*, in “Labour Economics”, 19, pp. 451-464; Giancola O., Lovecchio D. (2018), “Le indagini internazionali come standardizzazione delle competenze”, in Benadusi L., Molina S. (a cura di), *Le competenze. Una mappa per orientarsi*, il Mulino, Bologna, pp. 123-152; Maccarini A. (2019), *Deep Change and Emergent Structures in Global Society. Explorations in Social Morphogenesis*, Springer, Switzerland.

7 Giancola O., Salmieri L. (2018), *Education and the Inclusion of Immigrants. A Cross-National Analysis among Five European Countries*, in “Scuola democratica”, n. 2, pp. 311-334; Stevens P. A. J., Dworkin A. G. (2019), *The Palgrave Handbook of Race and Ethnic Inequalities in Education*, Palgrave Macmillan, Switzerland.

8 Infatti, le *hard skills* sono più facilmente quantificabili e misurabili e sono oggetto di diverse indagini standardizzate su larga scala a livello nazionale e internazionale: Viteritti A. (2018), *Di cosa parliamo quando parliamo di competenze?*, in Benadusi L., Molina S., op. cit., pp. 11-44. Le *soft skills*, sebbene anch’esse abbiano un effetto importante sui percorsi di istruzione, sono più difficilmente misurate e operazionalizzate: cfr., ad esempio, Di Francesco G., Roma F., Mineo S., Bastianelli M., Fraccaroli F. (2015), *The Relationship Between Competences and Non-cognitive Dimensions. The Experience of the “PIAAC Italia” Survey*, in “Osservatorio Isfol”, n. 3, p. 123-144; ciononostante non stanno mancando campagne per la rilevazione delle competenze socio-emotive da parte dell’OCSE, con un conseguente impatto sull’opinione pubblica e sugli attori della scuola, cfr. Previtali D. (2021), *Le non cognitive skills nella scuola*, in Chiosso G., Poggi A. M., Vittadini G. (a cura di) (2021) *Viaggio nelle character skills. Persone, relazioni, valori*, il Mulino, Bologna.

identificando anche potenzialità su cui fare leva, con possibili ricadute positive sui compagni di classe e sul contesto scolastico ma, più in generale, su tutta la comunità locale<sup>9</sup>.

## 2. Gli studenti *top performer* di prima e di seconda generazione

L'INVALSI (Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema educativo di Istruzione e formazione) da circa due decenni elabora e organizza la somministrazione annuale di prove standardizzate al fine di misurare e monitorare gli apprendimenti degli studenti in alcune dimensioni ritenute rilevanti da parte dei decisori politici<sup>10</sup> – ovvero Italiano, Matematica e Inglese (Lettura e Ascolto) – in alcuni gradi scolastici significativi. Nell'a.s. 2018/19 (Tab. 1), i test hanno coinvolto, con un numero variabile di prove, tutti gli studenti delle scuole statali e paritarie d'Italia di II e V primaria, III secondaria di primo grado, II e V secondaria di secondo grado.

**Tabella 1. Numero di classi campione che hanno sostenuto le prove INVALSI, data e tipologia di somministrazione, prove somministrate. A.s. 2018/19**

Grado	Totale classi campione	Date di somministrazione	Tipo di somministrazione	Prove somministrate
II primaria	1.382	6 e 7 maggio 2020	Cartacea	Lettura <sup>11</sup> , Italiano e Matematica
V primaria	1.393	3, 6 e 7 maggio 2020	Cartacea	Italiano, Matematica e Inglese
III sec. I grado	1.484	Tra il 9 e il 12 aprile 2020	Computerizzata	Italiano, Matematica e Inglese
II sec. II grado	1.904	Tra il 7 e il 10 maggio 2020	Computerizzata	Italiano e Matematica
V sec. II grado	2.063	Tra il 12 e il 15 marzo 2020	Computerizzata	Italiano, Matematica e Inglese

Fonte: Elaborazioni ISMU su dati INVALSI 2019

La tabella 2 fornisce il numero di studenti italiani e non che sono membri del campione e il relativo campione pesato, differenziati per grado scolastico<sup>12</sup>. Gli studenti di origine immigrata corrispondono a circa il 13% del totale del campione pesato nelle classi II e V della scuola primaria, mentre sono il 10% nella III secondaria di primo grado e nella classe II secondaria di secondo

<sup>9</sup> Argentin G. (2018), *Gli insegnanti nella scuola italiana. Ricerche e prospettive di intervento*, Il Mulino, Bologna; Barabanti P. (2018), *Gli studenti eccellenti nella scuola italiana. Opinioni dei docenti e performance degli studenti*, FrancoAngeli, Milano.

<sup>10</sup> Alla luce della vigente normativa, in particolare del Decreto Legislativo n. 62 del 13 aprile 2017 "Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato", a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera i), della legge 13 luglio 2015, n. 107.

<sup>11</sup> Somministrata solo alle classi campione. Nel capitolo non si faranno analisi sulla prova di Lettura.

<sup>12</sup> Il campione, per essere statisticamente rappresentativo, viene poi pesato per essere "fedele" alle caratteristiche della popolazione di riferimento. Poiché per ogni prova il numero di studenti membri del campione era suscettibile di variazione (a seguito di eventuali assenze durante la somministrazione), in questa tabella si presenta una media per ogni grado tra i campioni reali nelle diverse prove.

grado; decrescono poi nella classe V della secondaria di secondo grado, arrivando al 7,6%. Sono le seconde generazioni a essere sempre maggiormente presenti, in particolare nei gradi appartenenti alla scuola del primo ciclo. Questo dato, rispetto alla situazione reale, mostra una leggera sovra-rappresentazione della quota di alunni con cittadinanza non italiana, in particolare delle seconde generazioni<sup>13</sup>.

**Tabella 2. Studenti membri del campione e campione pesato per grado e cittadinanza. A.s. 2018/19. V.a. e V.%**

	<i>Studenti campione</i>	<i>Campione pesato</i>	<i>Nativi</i>	<i>I generazione</i>	<i>II generazione</i>	<i>Totale</i>
	v.a.	v.a.	v. %	v. %	v. %	v. %
II primaria	22.190	485.960	86,2%	1,9%	11,9%	100,0%
V primaria	23.929	526.746	87,4%	2,8%	9,8%	100,0%
III sec. I grado	29.973	540.635	90,0%	3,0%	7,0%	100,0%
II sec. II grado	35.227	502.993	90,0%	4,2%	5,8%	100,0%
V sec. II grado	34.365	451.889	92,4%	3,4%	4,2%	100,0%

Fonte: Elaborazioni ISMU su dati INVALSI 2019

Per garantire una maggiore attendibilità, i dati presentati in questo capitolo – così come viene fatto per il rapporto nazionale sulle prove INVALSI – tengono unicamente conto dei risultati degli studenti delle sole classi campione<sup>14</sup>. Inoltre, in questa sede, si ritiene *top performer* lo studente i cui risultati conseguiti nella prova gli permettono di collocarsi al livello massimo di competenza previsto per la prova stessa.

Per quelle prove (e gradi) in cui non si prevede una restituzione del dato anche per livelli di abilità, non è possibile identificare studenti *top performer* e, pertanto, non saranno oggetto di questo capitolo.

- Per le prove di Italiano e Matematica i gradi coinvolti sono: III secondaria di primo grado, II e V secondaria di secondo grado. Qui uno studente è *top performer* se raggiunge il livello 5 (il più alto).
- Per la prova di Inglese (sia Lettura che Ascolto) i gradi coinvolti sono: V primaria, III secondaria di primo grado e V secondaria di secondo grado. Qui uno studente è *top performer* se raggiunge il livello obiettivo previsto a conclusione del segmento scolastico che, alla luce delle Indicazioni Nazionali e delle Linee Guida, in base al QCER per le lingue, è il livello A1 per la V primaria, il livello A2 per la III secondaria di primo grado e il livello B2 per la V secondaria di secondo grado.

Da un primo sguardo sulla quota di studenti *top performer*, emergono forti disparità tra le differenti prove e, elemento più rilevante, tra i diversi aggregati territoriali (Fig. 1). Nella prova di Italiano

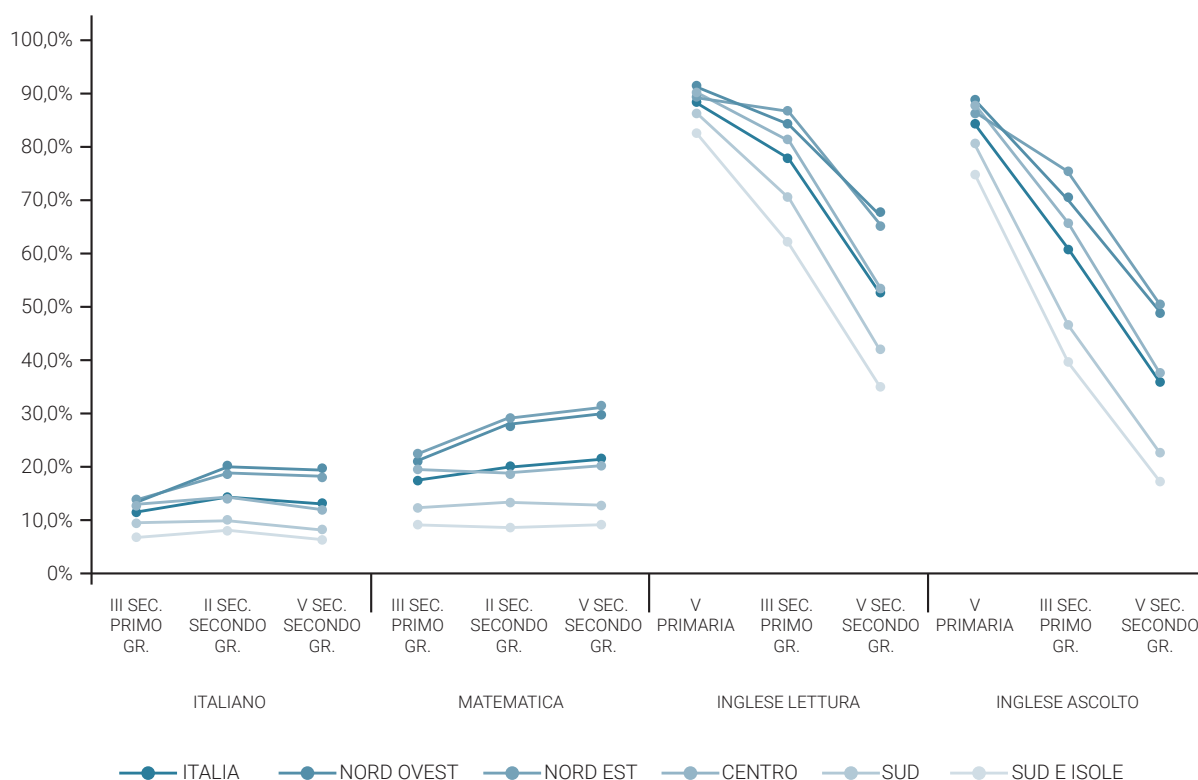
13 Ministero dell'Istruzione - Ufficio Gestione Patrimonio Informativo e Statistica (2020), *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano*. A.s. 2018/2019, Roma.

14 Si tratta di quelle classi in cui la regolarità della somministrazione viene garantita da un osservatore esterno che controlla il rispetto delle procedure affinché si possano raccogliere risultati validi e attendibili, ovvero non inquinati da possibili fattori distorsivi, tra cui il *cheating* (suggerimenti tra studenti e/o da parte dei docenti). Attraverso precise procedure statistiche, il campione viene pesato per risultare significativo a livello nazionale, di macro-area, di regione/provincia autonoma e per macro-tipologia di istituto nella scuola secondaria di secondo grado (licei, istituti professionali e istituti tecnici); pertanto, è possibile estendere tali risultati a tutta la popolazione di riferimento, con una certezza del 95%.

gli studenti che raggiungono il livello 5 sono una quota che oscilla tra il 10,8% (III secondaria di primo grado) e il 13,8% (II secondaria di secondo grado); nella prova di Matematica la cifra aumenta tra il 16,9% (III secondaria di primo grado) e il 20,7% (V secondaria di secondo grado). Nella prova di Inglese si contano proporzioni maggiori di alunni che riescono a raggiungere il livello obiettivo, in particolare nella parte orale, con quote che si riducono nettamente con il progredire della scolarità: sono l'88,4% per la parte di lettura e l'84,1% per quella di ascolto nella V primaria e diventano rispettivamente il 77,6% e il 59,9% nella III secondaria di primo grado e nella V secondaria di secondo grado il 51,8% e il 35%. La situazione si fa più variegata se si prendono in considerazione gli esiti delle differenti macro-aree. Nel Nord, in tutte le prove e in ogni grado scolastico considerato, ci sono quote di studenti *top performer* superiori alla media nazionale, mentre la situazione è esattamente rovesciata nel Mezzogiorno, con un'incidenza sempre inferiore. Nel Centro Italia la situazione è più eterogenea e quello che emerge è che, con il proseguire della scolarizzazione, il divario con le regioni del Nord si fa più ampio, con gli studenti con background migratorio che mostrano una maggiore fatica a tenere il passo degli autoctoni.

Questo primo dato ci porta a riflettere su come il macro-territorio, ancor prima del contesto locale, continui a giocare un ruolo cruciale per gli apprendimenti.

**Figura 1. Studenti *top performer* nelle prove di Italiano, Matematica e Inglese per grado e macro-area<sup>15</sup>. A.s. 2018/19. Incidenza % sul totale degli alunni di quello strato.**



Fonte: Elaborazioni ISMU su dati INVALSI 2019

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



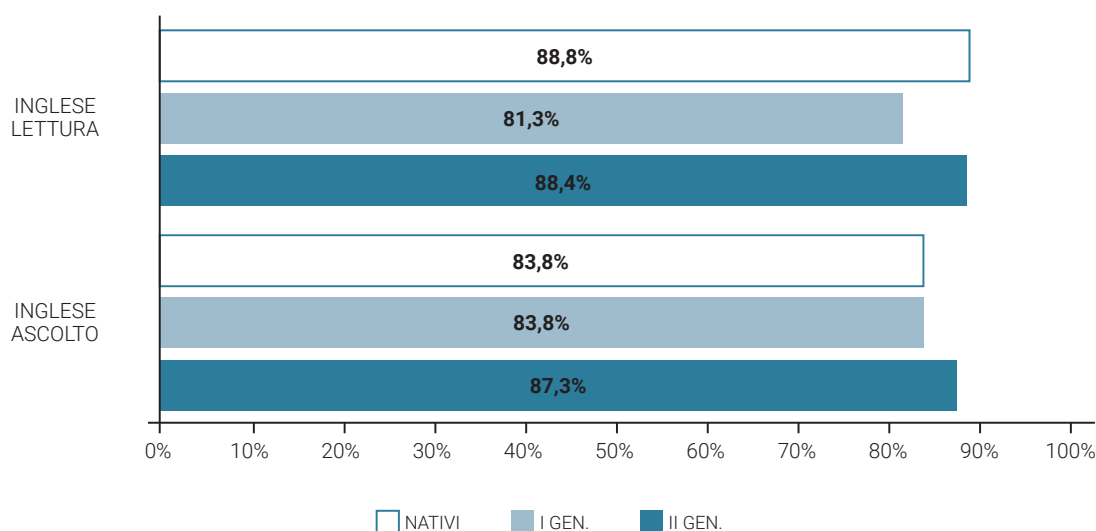
### 3. Alla ricerca degli studenti eccellenti di origine immigrata

#### 3.1 Nel primo ciclo di istruzione

Presentiamo ora alcune caratteristiche per ogni grado scolastico. Per la V primaria l'unico dato disponibile per livelli di competenza è quello relativo alla prova di Inglese (Fig. 2). Qui la situazione è complessivamente positiva poiché oltre l'81% di studenti raggiunge il livello obiettivo, ovvero l'A1, nella prova di Lettura e oltre l'83% in quella di Ascolto.

A differenza, come vedremo in seguito, di quanto accade per le prove di Italiano e Matematica, nei risultati di Inglese non si registra una superiorità di presenze tra i *top performer* per gli studenti nativi rispetto ai loro compagni di origine immigrata e, in particolare, sono gli alunni di seconda generazione (88,4% nella prova di Lettura e 87,3% in quella di Ascolto) a tenere il passo, se non superare, gli alunni italiani (rispettivamente: 88,8% e 83,8%).

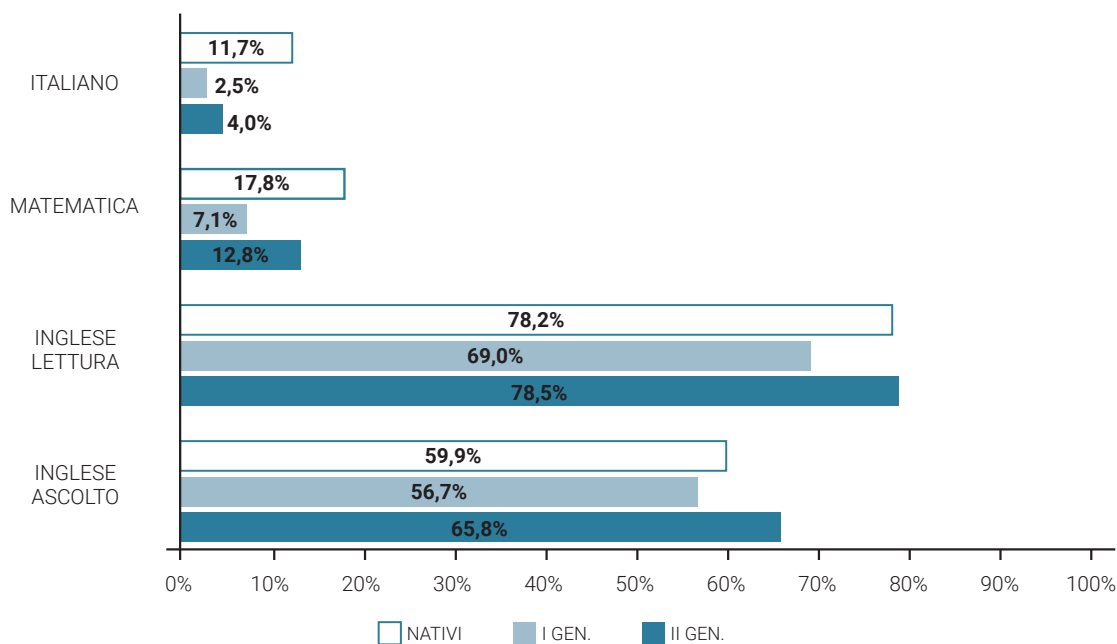
**Figura 2. Studenti che ottengono il livello A1 in Inglese Lettura e Ascolto nella V primaria per cittadinanza. A.s. 2018/19. Valori % sul totale di quello strato.**



Fonte: Elaborazioni ISMU su dati INVALSI 2019

I risultati per la classe III secondaria di primo grado risultano essere particolarmente interessanti perché permettono di "tirare le somme" a conclusione del primo ciclo di istruzione e rilevare così quanti studenti siano riusciti ad acquisire e consolidare certe competenze in merito a certi obiettivi di apprendimento (Fig. 3). Il divario tra studenti italiani e di origine immigrata sembra essere più netto nella prova di Italiano: nei primi l'11,7% è *top performer* mentre solo il 2,5% e il 4% lo è, rispettivamente, nelle prime e nelle seconde generazioni. Per la prova di Matematica, la quota aumenta per ogni gruppo, soprattutto per le seconde generazioni che riescono anche a ridurre il divario rispetto ai nativi (nella prova di Italiano era di 7,7 punti percentuali mentre in Matematica di 5 punti percentuali). Nella prova di Inglese l'incidenza di alunni che raggiunge il livello obiettivo (ovvero l'A2) si riduce rispetto alla situazione nella V primaria (Fig. 2) ma le "distanze" restano simili: nella prova di Lettura la quota *top performer* è simile tra nativi e seconde generazioni mentre nella prova di Ascolto sono ancora le seconde generazioni ad avere un'incidenza maggiore di alunni competenti e qui la distanza con le prime generazioni è più sottile.

**Figura 3. Studenti che ottengono il livello 5 in Italiano e Matematica e il livello A2 in Inglese Lettura e Ascolto nella III secondaria di primo grado per cittadinanza. A.s. 2018/19. Valori % sul totale di quello strato**



Fonte: Elaborazioni ISMU su dati INVALSI 2019

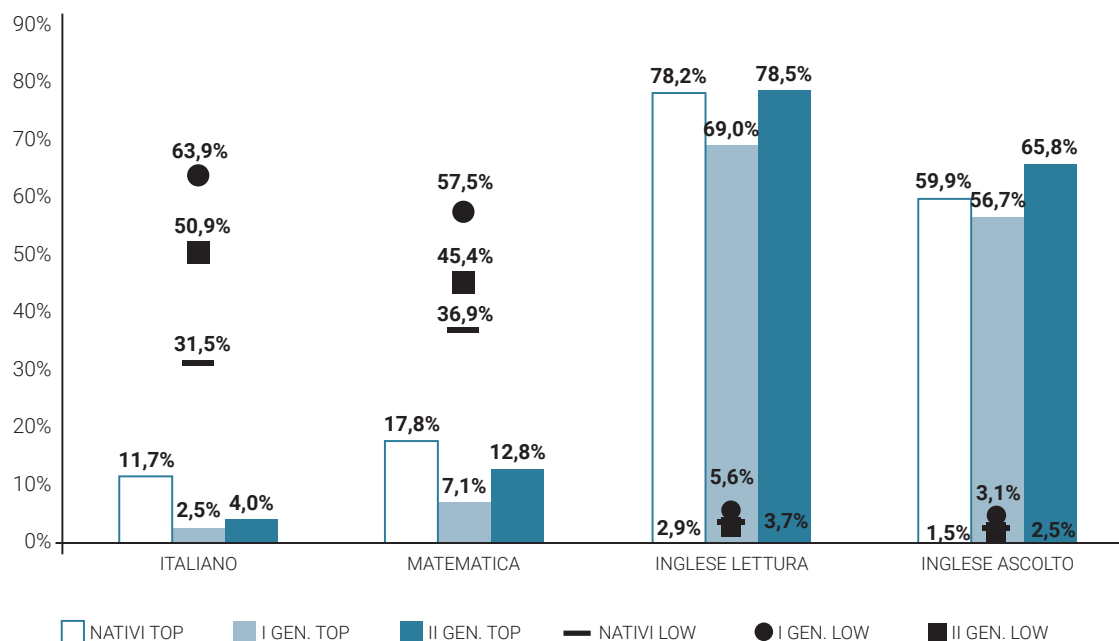
Se gli studenti *top performer* sono coloro che ottengono i risultati più brillanti nelle prove standardizzate e riescono a raggiungere i massimi livelli di competenze richiesti, gli studenti *low performer* sono coloro che mostrano le maggiori fatiche negli apprendimenti al punto da non raggiungere gli obiettivi e i traguardi di competenza minimi previsti<sup>16</sup>.

Comparare la quota in termini di incidenza di *top* e *low performer* può essere un utile elemento per ragionare sul tema delle pari opportunità di istruzione, monitorando se la scuola italiana risulti, da un lato, capace di valorizzare le eccellenze e, dall'altro, in grado di garantire a tutti gli studenti di raggiungere la soglia minima di apprendimento, evitando il rischio di abbandono scolastico dei più fragili. Se nella prova di Inglese è minima l'incidenza di studenti *low performer* anche tra gli alunni con background migratorio (la quota maggiore resta tra le prime generazioni: 5,6% nella prova di Lettura e 3,1% in quella di Ascolto), è soprattutto nella prova di Italiano (e in misura in minore anche in quella di Matematica) che la situazione si rovescia e la proporzione di *low performer* è nettamente maggiore.

Sono nuovamente le prime generazioni a sembrare le più svantaggiate (63,9% nella prova di Italiano e 57,5% in quella di Matematica), mentre per le seconde generazioni le quote sono più ridotte seppure ugualmente preoccupanti (circa uno studente su due non raggiunge i livelli minimi previsti: rispettivamente 50,9% e 45,4%); per gli alunni italiani, l'incidenza scende a circa un terzo (31,5% e 36,9%).

<sup>16</sup> Per le prove di Italiano e Matematica, gli studenti *low performer* sono coloro che non riescono a raggiungere il livello di competenza 3, considerato quello di adeguato raggiungimento dei traguardi previsti dalle Indicazioni Nazionali e dalle Linee Guida, e quindi si situano al livello 1 o 2. Per la prova di Inglese (sia Lettura che Ascolto) va fatta una distinzione per grado scolastico: nella III secondaria di primo grado solo coloro che si attestano non oltre il livello pre-A1, nella V secondaria di secondo grado non oltre il livello pre-B1.

**Figura 4. Studenti *top performer* e *low performer* nella III secondaria di primo grado per cittadinanza. A.s. 2018/19. Valori % sul totale di quello strato.**

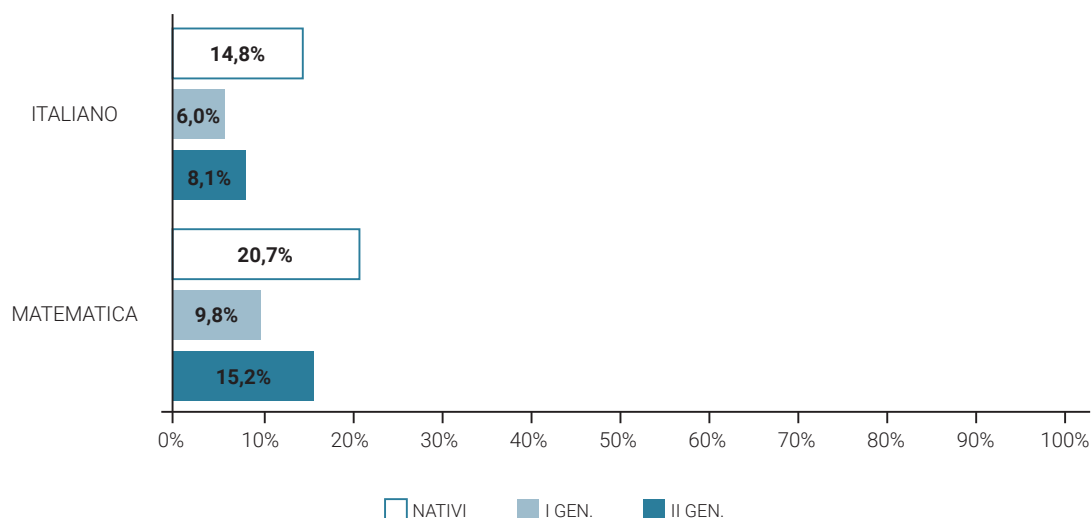


Fonte: Elaborazioni ISMU su dati INVALSI 2019

### 3.2 Nei licei, istituti tecnici o professionali

Veniamo ora ad analizzare la situazione nella scuola secondaria di secondo grado, partendo dalle classi II (Fig. 5). Rispetto alle prove di III secondaria di primo grado (Fig. 3), le quote di *top performer* sono maggiori sia tra gli studenti con cittadinanza italiana che tra quelli di origine immigrata con quadro simile in termini di distanze: gli alunni italiani hanno quote più ampie (14,8% in Italiano e 20,7% in Matematica) a differenza delle seconde generazioni, che fanno meno fatica e tenere il passo (rispettivamente: 8,1% e 15,2%), e ancora più delle prime generazioni (6% e 9,8%).

**Figura 5. Studenti che ottengono il livello 5 in Italiano e Matematica nella II secondaria di secondo grado per cittadinanza. A.s. 2018/19. Valori % sul totale di quello strato**



Fonte: Elaborazioni ISMU su dati INVALSI 2019

È inoltre possibile stratificare il dato per indirizzo di scuola secondaria (Tab. 3). Per la prova di Italiano, sono i licei scientifici e classici ad accogliere la quota maggiore di studenti che raggiungono il livello 5, sia tra gli alunni italiani (29%) che di origine immigrata (23,8% per le prime generazioni e 20% per le seconde generazioni). Negli altri indirizzi liceali la situazione è meno positiva, seppure si raggiungono quote simile al dato medio nazionale.

È, invece, negli istituti tecnici e soprattutto nei professionali che sembra essere più faticoso individuare studenti brillanti: in questo ultimo caso il divario tra nativi e stranieri è minimo, addirittura in positivo per le prime generazioni.

Per la prova di Matematica, si conferma la massiccia presenza di *top performer* nei licei scientifici (con percentuali molto alte tra studenti di origine immigrata: 38,5% per le prime generazioni e 44% per le seconde generazioni) mentre negli istituti tecnici l'incidenza di studenti che raggiungono il livello più alto, sia tra nativi che stranieri, è maggiore rispetto a coloro che frequentano un liceo non di indirizzo scientifico. Anche in questo caso, quote molto più esigue tra le fila degli istituti professionali.

**Tabella 3. Studenti che ottengono il livello 5 in Italiano e Matematica nella II secondaria di secondo grado per cittadinanza e indirizzo scolastico. A.s. 2018/19. Valori % sul totale di quello strato.**

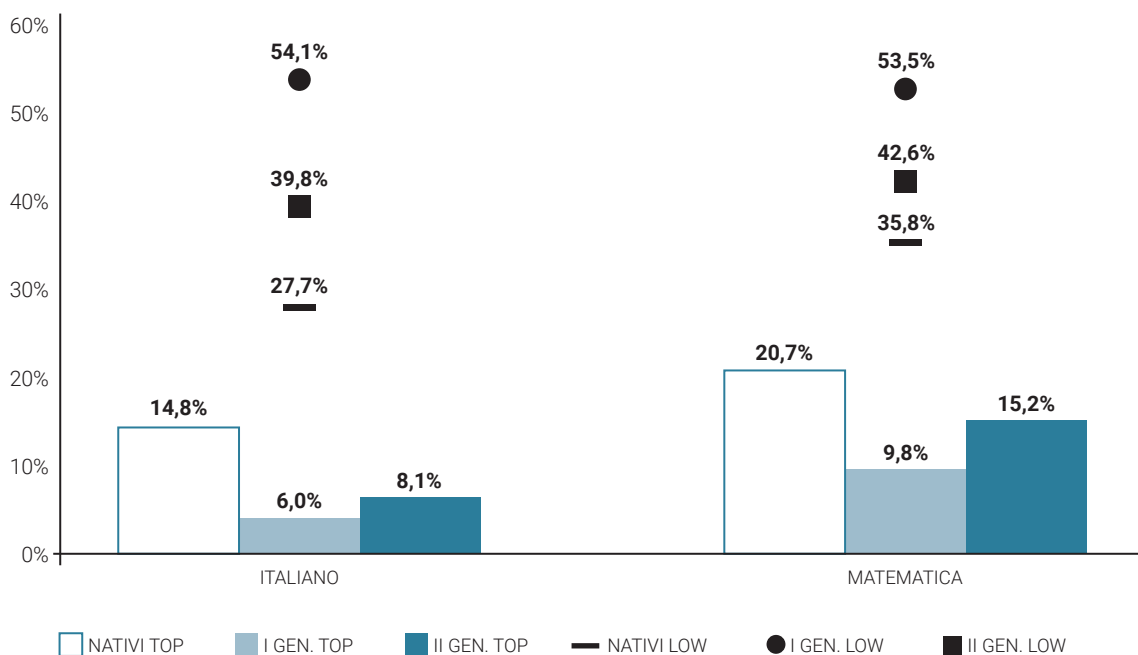
	Italiano			Matematica		
	Nativi	I generazioni	II generazioni	Nativi	I generazioni	II generazioni
<b>Italia</b>	<b>14,8%</b>	<b>6,0%</b>	<b>8,1%</b>	<b>20,7%</b>	<b>9,8%</b>	<b>15,2%</b>
Licei scientifici e classici	29,0%	23,8%	20,0%	-	-	-
Licei non classici né scientifici	13,6%	7,4%	9,7%	-	-	-
Licei scientifici	-	-	-	48,4%	38,5%	44,0%
Licei non scientifici	-	-	-	12,5%	6,2%	8,4%
Istituti tecnici	6,7%	1,5%	5,0%	14,0%	7,7%	13,0%
Istituti professionali	1,5%	1,7%	0,2%	2,2%	1,5%	1,0%

Fonte: Elaborazioni ISMU su dati INVALSI 2019

Confrontando la quota di studenti *top performer* con quella di *low performer* (Fig. 6), ci troviamo di fronte a una situazione rovesciata: sono gli alunni di prima generazione, oltre la metà, a non raggiungere i livelli minimi di competenza previsti al termine della classe II secondaria di primo grado (54,1% in Italiano e 53,5% in Matematica), mentre sono circa 4 studenti su 10 di seconda generazione (rispettivamente: 39,8% e 42,6%) e, infine, tra gli alunni con cittadinanza italiana circa 1 su 4 per Italiano (27,7%) e 1 su 3 in Matematica (35,8%).

Seppure non ci si trovi di fronte a un quadro rassicurante, si tratta di quote leggermente inferiori rispetto a quelle rilevate per la III secondaria di primo grado (Fig. 4).

**Figura 6. Studenti *top performer* e *low performer* nella II secondaria di secondo grado per cittadinanza. A.s. 2018/19. Valori % sul totale di quello strato.**



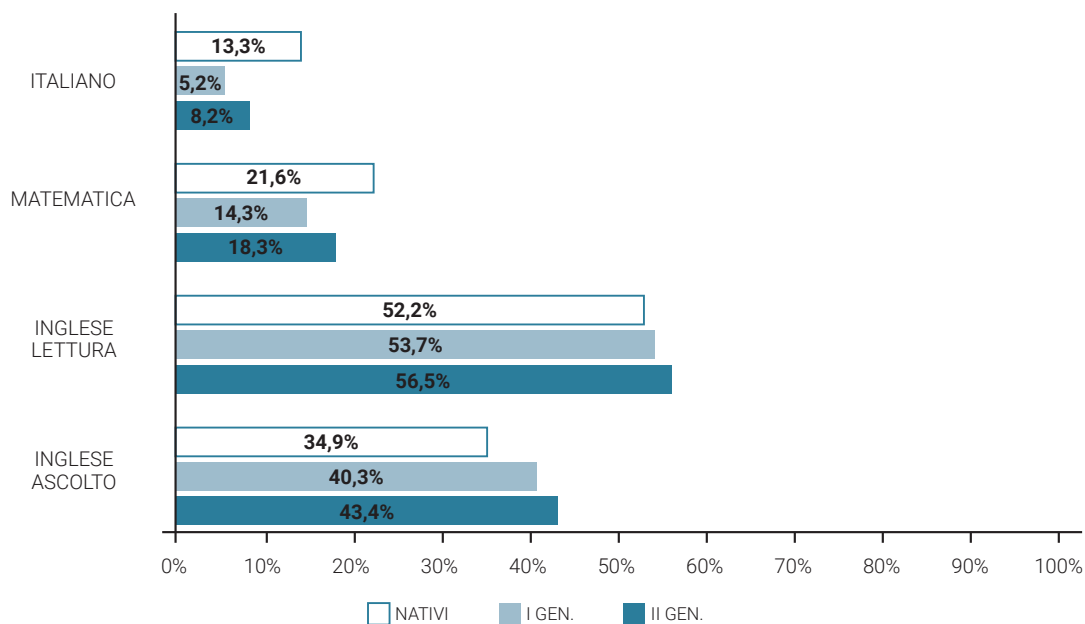
Fonte: Elaborazioni ISMU su dati INVALSI 2019

Veniamo, infine, a presentare la situazione al termine della scuola del secondo ciclo, ovvero nella V secondaria di secondo grado. Individuare la quota di studenti che ha raggiunto i livelli di competenza più alti – così come quelli che non riescono a ottenere i livelli minimi – risulta di grande rilievo perché, ormai giunti al termine del percorso di istruzione secondaria, per molti questo traguardo coincide con la conclusione degli studi e l’inserimento del mondo lavorativo.

Al termine del percorso di scolarizzazione, nelle prove di Italiano e Matematica (Fig. 7) non si assiste a un maggior divario tra quote di studenti *top performer* negli italiani e negli alunni di origine immigrata ma, seppure con cifre diverse, il trend resta sempre il medesimo: incidenza più bassa nella prova di Italiano, con percentuali per le seconde generazioni (8,2%) più vicine a quelle delle prime generazioni (5,2% rispetto al 13,3% degli alunni italiani), mentre una situazione più rosea in Matematica dove, in questo caso, le seconde generazioni (18,3%) si avvicinano maggiormente ai nativi (21,6%) anziché ai compagni di prima generazione (14,3%).

Il dato che, invece, diventa più netto e mostra una situazione più consolidata a favore degli alunni con background migratorio è quello riguardante la prova di Inglese: qui la quota maggiore di alunni che raggiunge il livello soglia, ovvero il B2, è di origine immigrata, sia per le prime (+1,5 punti percentuali in Lettura e +5,4 punti percentuali in Ascolto rispetto agli studenti italiani) ma ancora più per le seconde generazioni (rispettivamente: +4,3 e +8,5 punti percentuali).

**Figura 7. Studenti che ottengono il livello 5 in Italiano e Matematica e il livello B2 in Inglese Lettura e Ascolto nella V secondaria di secondo grado per cittadinanza. A.s. 2018/19. Valori % sul totale di quello strato**



Fonte: Elaborazioni ISMU su dati INVALSI 2019

Rispetto agli indirizzi di scuola secondaria (Tabb. 4 e 5), l'incidenza maggiore è nei licei, in particolare negli scientifici per la prova di Matematica (con una quota maggiore di *top performer* tra le fila degli alunni di origine immigrata: rispettivamente 56,9% e 51,4%), negli scientifici + classici per quella di Italiano e, complessivamente, in tutti i licei per Inglese.

Negli istituti tecnici, come per il caso della II secondaria di secondo grado, c'è un'incidenza maggiore di *top performer* rispetto ai licei non di indirizzo scientifico e, sempre nei tecnici, le seconde generazioni (20,1%) sono presenti in quota maggiore rispetto ai loro compagni sia nativi (18,1%) che di prima generazione (15,2%). Gli istituti professionali fanno più fatica ed essi accolgono una quota ridotta di alunni *top performer*: nelle due prove di Inglese si contano più eccellenti tra gli alunni di origine immigrata, nella prova di Matematica la differenza è quasi nulla (+0,1 punti percentuali per gli italiani in confronto alle prime generazioni e +0,2 punti percentuali rispetto alle seconde generazioni) e presente, seppure minima, in Italiano.

**Tabella 4. Studenti che ottengono il livello 5 in Italiano e Matematica nella V secondaria di secondo grado per cittadinanza e indirizzo scolastico. A.s. 2018/19. Valori % sul totale di quello strato.**

	Italiano			Matematica		
	Nativi	I generazioni	II generazioni	Nativi	I generazioni	II generazioni
<b>Italia</b>	<b>13,3%</b>	<b>5,2%</b>	<b>8,2%</b>	<b>21,6%</b>	<b>14,3%</b>	<b>18,3%</b>
Licei scientifici e classici	26,5%	18,7%	25,4%	-	-	-
Licei non classici né scientifici	13,4%	7,5%	7,7%	-	-	-
Licei scientifici	-	-	-	49,9%	56,9%	51,4%
Licei non scientifici	-	-	-	12,4%	8,1%	9,2%

segue nella pagina successiva

segue da pagina precedente

	Italiano			Matematica		
	Nativi	I generazioni	II generazioni	Nativi	I generazioni	II generazioni
Istituti tecnici	6,1%	3,8%	3,8%	18,1%	15,2%	20,1%
Istituti professionali	1,2%	0,3%	0,5%	2,5%	2,4%	2,3%

Fonte: Elaborazioni ISMU su dati INVALSI 2019

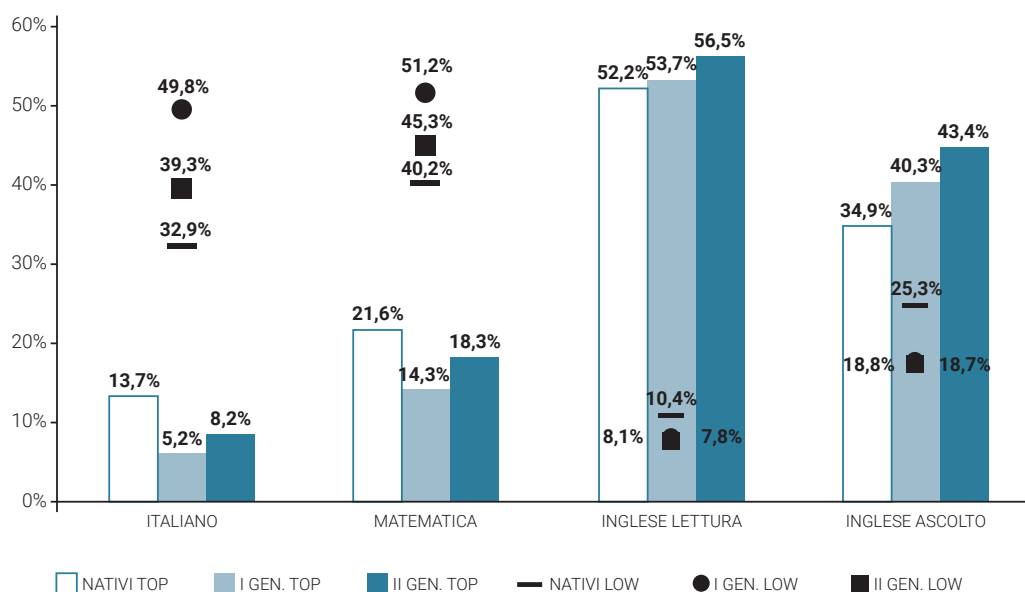
**Tabella 5. Studenti che ottengono il livello B2 in Inglese Lettura e Ascolto nella V secondaria di secondo grado per cittadinanza e indirizzo scolastico. A.s. 2018/19. Valori % sul totale di quello strato**

	Inglese Lettura			Inglese Ascolto		
	Nativi	I generazioni	II generazioni	Nativi	I generazioni	II generazioni
<b>Italia</b>	<b>52,2%</b>	<b>53,7%</b>	<b>56,5%</b>	<b>34,9%</b>	<b>40,3%</b>	<b>43,4%</b>
Licei scientifici e classici	75,1%	81,3%	80,7%	53,0%	63,4%	68,0%
Licei non classici né scientifici	59,6%	65,9%	65,2%	42,9%	58,7%	54,5%
Istituti tecnici	42,6%	58,7%	57,5%	24,8%	42,4%	41,1%
Istituti professionali	16,3%	30,2%	24,8%	8,0%	18,7%	13,9%

Fonte: Elaborazioni ISMU su dati INVALSI 2019

Nelle prove di Italiano e Matematica (Fig. 8) l'incidenza di studenti *low performer* è di circa la metà per gli alunni di prima generazione (49,8% in Italiano e 51,2% in Matematica), inferiore per le seconde generazioni (rispettivamente: 39,3% e 45,3%) e, infine, ancora più ridotta, seppure di circa 1 studente su 3, per gli alunni italiani (32,9% e 40,2%). Nella prova di Inglese, sono invece gli studenti con cittadinanza italiana a essere maggiormente presenti, in particolare nella prova di Ascolto (25,3%) rispetto a quella di Lettura (10,4%).

**Figura 8. Studenti top performer e low performer nella V secondaria di secondo grado per cittadinanza. A.s. 2018/19. Valori % sul totale di quello strato.**



Fonte: Elaborazioni ISMU su dati INVALSI 2019

Nel corso del percorso di scolarizzazione, dalla V primaria alla V secondaria di secondo grado, la quota di studenti *top performer* tende ad aumentare nelle prove di Italiano e Matematica mentre diminuisce nettamente in entrambe le prove di Inglese.

Se consideriamo le differenti percentuali tra i vari macro-aggregati territoriali, si evidenzia una lenta ma continua spaccatura tra Nord e Sud: nella V primaria le differenze sono più modeste mentre si fanno via via più ampie in III secondaria di primo grado e si consolidano ulteriormente nella II e V secondaria di secondo grado. Infine, in merito alla differenza tra studenti con cittadinanza italiana e i loro compagni con background migratorio, in tutti i gradi questi ultimi hanno un'incidenza minore tra i *top performer* in Italiano e in Matematica mentre nelle due prove di Inglese ci sono quote simili in V primaria per poi diventare maggiori in III secondaria di primo grado e ancor più in V secondaria di secondo grado.

Questo può essere segnale del fatto che molti di essi abbiano occasioni di apprendimento della lingua inglese anche fuori dalla scuola, in famiglia o nella loro comunità, e che essi abbiano una minore difficoltà ad approcciarsi a una nuova lingua straniera, ma anche perché, all'inizio del percorso scolastico, nell'approccio a una lingua straniera il vantaggio culturale e linguistico degli studenti italiani è ridotto, se non nullo, e questo va a incidere in misura molto ridotta rispetto a quanto accade, per esempio, negli apprendimenti in Italiano e Matematica.

#### 4. I divari nelle competenze linguistiche e matematiche: il genere conta

Dai rapporti nazionali INVALSI<sup>17</sup> emerge che solitamente le ragazze ottengono mediamente punteggi più alti nelle competenze linguistiche (ovvero in Italiano e Inglese), mentre nelle richieste matematiche avviene il contrario.

Questa tendenza trova conferma anche nelle prove OCSE-PISA dove le studentesse registrano punteggi nettamente superiori in Lettura; tuttavia, in Matematica sono i maschi ad avere un punteggio più alto, sebbene il divario sia più sottile rispetto alla Lettura e non vi sia un *gender gap* in tutti i Paesi coinvolti in questa indagine. Il divario di genere permane anche tra studenti con background migratorio, così come avevamo già presentato nei rapporti precedenti<sup>18</sup> e si verifica anche se ci spostiamo dai punteggi medi alle quote di studenti *top performer* (Tab. 6).

Le ragazze, sia italiane che di origine immigrata, sono presenti maggiormente tra gli studenti più brillanti nelle prove di Italiano e Inglese, sia Lettura che Ascolto, mentre i ragazzi in quella di Matematica. Non è semplice spiegare e individuare una costante tra le differenze di genere nei risultati dei test standardizzati; per meglio inquadrare la questione, è comunque opportuno sottolineare alcuni aspetti.

Si evidenzia che già alla scuola primaria si registrano differenze tra quote di studenti *top performer* tra maschi e femmine e che queste si confermano nel tempo: nella prova di Matematica sembrano ampliarsi nel corso degli studi, mentre si assottigliano nella prova di Italiano.

17 INVALSI (2018), *Rapporto Prove INVALSI 2018*, disponibile online in [https://www.invalsi.it/invalsi/doc\\_evidenza/2018/Rapporto\\_prove\\_INVALSI\\_2018.pdf](https://www.invalsi.it/invalsi/doc_evidenza/2018/Rapporto_prove_INVALSI_2018.pdf); INVALSI (2019), *Rapporto Prove INVALSI 2019*, disponibile online in [https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2019/Rapporto\\_prove\\_INVALSI\\_2019.pdf](https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2019/Rapporto_prove_INVALSI_2019.pdf).

18 Cfr. i contributi di Barabanti nei Rapporti nazionali relativi all'a.s. 2013/14 (2015) e 2014/15 (2016) e quello del 2019, *Gli apprendimenti di alunni italiani e stranieri a confronto. Difficoltà ed eccellenze nelle prove Invalsi*, in Santagati M., Colussi E. (a cura di), *Alunni con background migratorio in Italia. Emergenze e traguardi. Rapporto nazionale*, Fondazione ISMU, Milano, pp. 61-84.



**Tabella 6. Studenti top performer per grado scolastico, genere e cittadinanza.  
A.s. 2018/19. Incidenza % e differenza in punti percentuali.**

		Maschi v. %			Femmine v. %			Differenza M-F punti percentuali <sup>19</sup>		
		Nativi	I gen.	II gen.	Nativi	I gen.	II gen.	Nativi	I gen.	II gen.
V primaria	Inglese Lettura	87,0%	74,1%	87,1%	90,7%	88,2%	89,8%	4 F	14 F	3 F
	Inglese Ascolto	82,2%	82,6%	84,6%	85,4%	85,0%	90,2%	3 F	2 F	6 F
III secondaria primo gr.	Italiano	9,4%	1,8%	2,9%	14,2%	3,2%	5,2%	5 F	1 (f)	2 F
	Matematica	19,6%	8,8%	14,9%	15,9%	5,2%	10,4%	4 M	4 M	4 M
	Inglese Lettura	75,0%	64,3%	73,1%	81,5%	74,3%	84,4%	7 F	10 F	11 F
II secondaria secondo gr.	Inglese Ascolto	56,1%	51,2%	61,0%	64,0%	62,9%	71,0%	8 F	12 F	10 F
	Italiano	13,1%	4,4%	6,2%	16,6%	7,5%	9,7%	4 F	3 F	4 F
	Matematica	24,9%	13,2%	18,6%	16,4%	6,4%	12,1%	9 M	7 M	7 M
V secondaria secondo gr.	Italiano	12,5%	4,6%	8,1%	14,0%	5,7%	8,2%	2 F	1 (f)	< 1 (f)
	Matematica	27,6%	19,8%	24,2%	15,6%	9,8%	12,8%	12 M	10 M	12 M
	Inglese Lettura	50,2%	54,9%	55,4%	54,2%	52,6%	57,5%	4 F	2 F	2 F
	Inglese Ascolto	33,8%	40,2%	41,6%	36,0%	40,4%	45,0%	2 F	< 1 (f)	3 F

Fonte: Elaborazioni ISMU su dati INVALSI 2019

Lo studio delle differenze di genere in Matematica è un tema molto dibattuto e sono numerose le ricerche in diversi settori scientifici che hanno cercato di indagare le caratteristiche e le cause di questo *gap*.

Per quanto riguarda l'individuazione dei fattori che ne sono alla base, la letteratura è molto ampia e ne individua di diversi: fattori interni agli studenti (le studentesse mostrerebbero un livello di ansia maggiore nei confronti della Matematica), esterni (tra cui il background socioeconomico familiare, il contesto geografico in cui gli studenti vivono, le influenze culturali della società e, più in generale, di come maschi e femmine sono socializzati sia a casa che a scuola), una commistione di entrambi (la percezione del livello della propria auto-efficacia non è quasi mai basata su una valutazione effettiva delle proprie potenzialità ma viene filtrata attraverso l'esperienza e il contesto sociale e culturale per mezzo dei quali, come una sorta di effetto Pigmalione o di profezia che si auto-avvera, portano ad "autoconvincersi" del fatto che non si sia "naturalmente" portati per la Matematica).

Infine, vi sono fattori riguardanti la prova stessa: i ragazzi sono favoriti dalla somministrazione al computer e dalle domande a scelta multipla mentre le ragazze sono favorite dalle prove su carta e dalle domande a risposta<sup>20</sup>.

19 La lettera "F" a fianco del numero indica che la differenza è positiva e statisticamente significativa a favore delle ragazze; parimenti per i ragazzi se presente la lettera "M". Se, invece, vi è una lettera minuscola tra parentesi significa che la differenza non è statisticamente significativa.

20 Si veda, per esempio: Tomasetto C., (2013), *Matematica per i maschi, italiano per le femmine: stereotipi di genere e atteggiamenti verso le materie scolastiche tra genitori e figli*, in "In-Mind Italia", 5, 2, pp. 19-24; Gilberti C. (2019), *Differenze di genere in matematica: dagli studi internazionali alla situazione italiana*, in "Didattica della matematica. Dalla ricerca alle pratiche d'aula", 5, pp. 44-69; Hadjar A. et al. (2014), *Gender and Educational Achievement*, in

## 5. Lo status socioeconomico dei *top performer*: studenti resilienti o avvantaggiati fra italiani e non

Da quello che emerge dai rapporti INVALSI, così come dai precedenti Rapporti ISMU sugli apprendimenti degli alunni di origine immigrata, in tutte le prove e in ogni grado scolastico, già a partire dalla V primaria (poiché per la II primaria non è possibile calcolare questo valore), si verifica un'incidenza fortemente positiva tra ESCS (*Economic Social Cultural Status index*) e punteggio nelle prove: più è alto il valore dell'indice e maggiore, mediamente, è il punteggio conseguito<sup>21</sup>.

Anche nell'indagare le caratteristiche degli studenti *top performer* emerge un forte condizionamento, seppure non sempre vincolante, del background familiare.

Tutti gli studenti, senza distinzione di cittadinanza, sono stati ordinati lungo un *continuum* secondo il loro valore di ESCS e poi suddivisi in terzili: ogni terzile comprende 1/3 del totale degli studenti (per esempio, nel primo terzile è compreso 1/3 di studenti il cui valore dell'indice è minore e nel terzo terzile quell'1/3 di alunni con il valore maggiore). Incrociando il livello raggiunto nelle singole prove e il terzile di ESCS di appartenenza, si sono individuati due gruppi particolari di studenti *top performer*:

- studenti resilienti, ovvero alunni *top performer* appartenenti al primo terzile di ESCS, quindi provenienti da un ambiente svantaggiato;
- studenti avvantaggiati, ovvero alunni *top performer* ma, in questo caso, appartenenti al terzo terzile di ESCS.

È maggiore la quota di alunni tra le fila degli avvantaggiati che riesce a conseguire i livelli massimi di competenza previsti (Fig. 9 e Tab. 7). Nella prova di Italiano e Matematica, c'è una significativa differenza tra studenti avvantaggiati nativi (incidenza più elevata) e di origine immigrata; nelle due prove di Inglese, invece, il divario non è così netto e, anzi, in alcuni casi si assiste a un rovesciamento, soprattutto per le seconde generazioni in Lettura e Ascolto e per le prime generazioni unicamente in Ascolto.

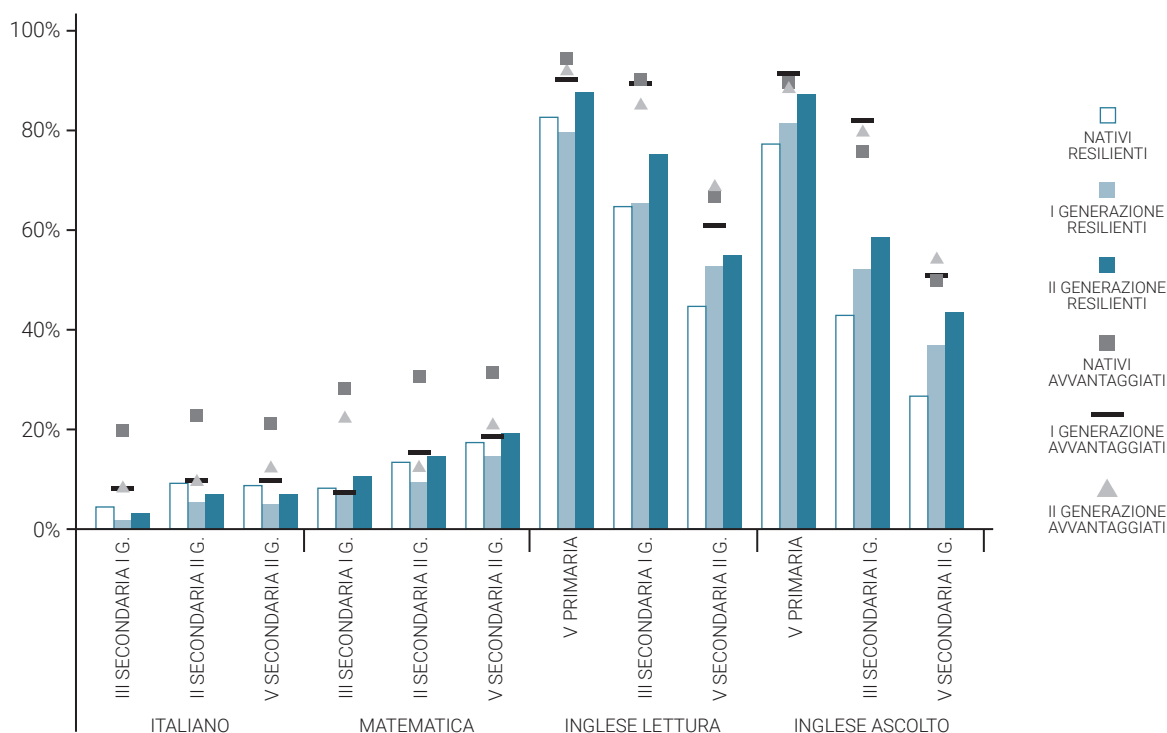
Tra gli studenti resilienti, nella prova di Italiano si contano più alunni con cittadinanza italiana, mentre nella prova di Matematica più alunni di seconda generazione. Anche in questo caso, è nella prova di Inglese che si assiste a un'inversione: in Ascolto le percentuali più alte sono per gli studenti di origine immigrata, sia di prima che di seconda generazione, così come per la parte di Lettura, fatta eccezione per V primaria.

---

"Educational Research", 56(2), 117-125; INVALSI (2020), *Competenze e disuguaglianze di genere a scuola*, disponibile online in <https://www.invalsiopen.it/competenze-disuguaglianze-genere-scuola>; INVALSI (2020), *Esiste un gender gap in Matematica?*, disponibile online in <https://www.invalsiopen.it/gender-gap-matematica>.

21 Tale indice viene calcolato a partire da alcune informazioni (raccolte dalle segreterie delle scuole e in base alle risposte a un questionario rivolto agli studenti) tra cui il livello di istruzione dei genitori, la loro professione e la presenza di alcune condizioni materiali domestiche. Per maggiori informazioni su come viene costruito tale indice, si consiglia: Campodifiori E., Figura E., Papini M., Ricci R. (2010), *Un indicatore di status socio-economico-culturale degli allievi di quinta primaria in Italia*, Working paper n. 2, disponibile online in [https://www.invalsi.it/download/wp/wp02\\_Ricci.pdf](https://www.invalsi.it/download/wp/wp02_Ricci.pdf)

**Figura 9. Studenti resilienti e avvantaggiati per prova INVALSI, grado scolastico e cittadinanza. A.s. 2018/19. V.%**



Fonte: Elaborazioni ISMU su dati INVALSI 2019

**Tabella 7. Studenti resilienti e avvantaggiati per prova INVALSI, grado scolastico e cittadinanza. A.s. 2018/19. Valori %**

		Resilienti			Avvantaggiati		
		Nativi	I gen.	II gen.	Nativi	I gen.	II gen.
Italiano	III secondaria I grado	4,5%	1,4%	2,7%	19,6%	8,0%	9,0%
	II secondaria II grado	8,9%	5,0%	6,6%	22,8%	9,7%	10,1%
	V secondaria II grado	8,6%	4,7%	6,4%	21,1%	9,3%	12,6%
Matematica	III secondaria I grado	8,0%	7,1%	10,4%	27,8%	7,2%	22,8%
	II secondaria II grado	13,1%	8,9%	14,4%	30,3%	15,2%	12,8%
	V secondaria II grado	17,2%	14,2%	19,1%	31,5%	18,5%	21,1%
Inglese Lettura	V primaria	82,4%	79,3%	87,3%	93,8%	90,1%	92,2%
	III secondaria I grado	64,5%	64,8%	75,0%	89,6%	89,0%	85,1%
	V secondaria II grado	44,3%	51,9%	54,5%	66,3%	60,7%	69,0%
Inglese Ascolto	V primaria	76,8%	80,9%	86,6%	89,1%	91,1%	89,0%
	III secondaria I grado	42,7%	51,6%	58,5%	75,5%	81,5%	79,9%
	V secondaria II grado	26,3%	36,6%	42,9%	49,8%	50,6%	54,4%

Fonte: Elaborazioni ISMU su dati INVALSI 2019

L'esistenza di una certa relazione tra status socioeconomico e culturale della famiglia e successo scolastico non deve però far credere che uno studente con background svantaggiato debba necessariamente essere classificato come un alunno *low performer* e che, viceversa, uno studente che ha alle proprie spalle una situazione socialmente avvantaggiata sia inevitabilmente un *top performer*. I dati appena esposti ne sono una conferma.

Sebbene, pertanto, la condizione socioeconomica e culturale della famiglia sia una delle cause più critiche dei problemi di apprendimento, tuttavia, nel percorso scolastico ci sono altre variabili che incidono sugli apprendimenti e possono diventare simultaneamente sia causa che conseguenza di un certo insuccesso (o successo) scolastico.

## 6. Elevate competenze in Lettura, Matematica e Scienze: una comparazione fra i quindicenni dei Paesi dell'Unione Europea

Risulta interessante comparare la quota di studenti *top performer* in Italia con quella degli altri Paesi dell'Unione Europea. Per questo fine, si prenderanno in considerazione i dati della più recente indagine OCSE-PISA. L'indagine internazionale PISA, con cadenza triennale, mira a monitorare nei quindicenni<sup>22</sup> di numerosi Paesi le competenze in alcuni ambiti fondamentali, ritenuti necessari per avere cittadini attivi, giovani e poi adulti, capaci di affrontare le sfide della società moderna e in grado di apprendere lungo tutto il corso della vita.

Gli ambiti valutati (ovvero le *literacy*) sono sostanzialmente tre: Lettura, Matematica e Scienze. Secondo la classificazione degli studenti adottata dall'OCSE sulla base dei livelli di rendimento in ogni *literacy* in PISA si identifica *top performer* lo studente la cui performance si colloca sui livelli di competenza più alti, ovvero a livello 5 o a livello 6.

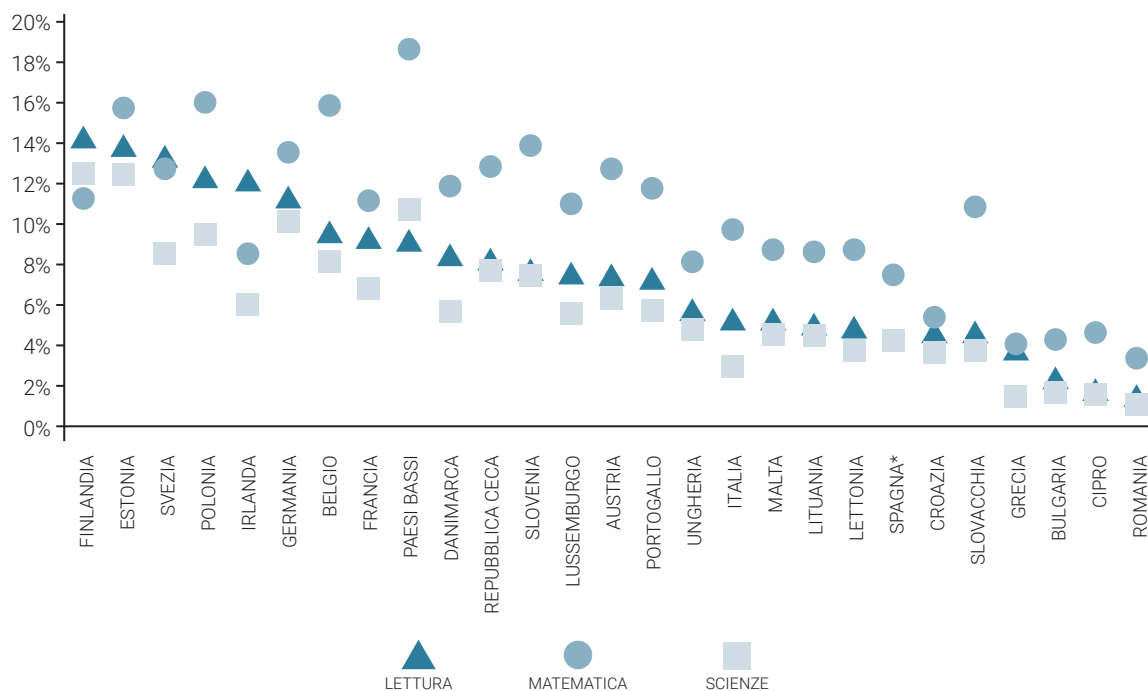
I dati dell'edizione del 2018 dell'indagine OCSE-PISA mettono in luce un'eterogeneità fra i diversi Paesi dell'Unione Europea (Fig. 10). Per quanto riguarda gli studenti *top performer*, la maggioranza dei Paesi ne ha una quota maggiore nella *literacy* di Matematica, ad eccezione di Finlandia, Svezia e Irlanda in cui l'incidenza più ampia si ha nella competenza di Lettura. Nella *literacy* di Lettura, l'Italia conta il 5,3% di studenti con livello 5 o 6 e il range europeo va da un 14,2% della Finlandia a un 1,4% della Romania.

Per la *literacy* di Matematica, in cui l'Italia conta il 9,5% di studenti *top performer*, si va da un 18,4% dei Paesi Bassi a un 3,2% della Romania. Infine, in merito alla competenza di Scienze, l'Italia (2,7%) ha una situazione molto simile a quella della Romania (1%), ancora una volta ultima nell'UE; la Finlandia e l'Estonia ne contano, invece, rispettivamente, il 12,3% e il 12,2%.

---

22 La popolazione di riferimento è costituita dai quindicenni scolarizzati (precisamente dagli studenti che, al momento della rilevazione, hanno un'età compresa tra i 15 anni e 3 mesi e i 16 anni e 2 mesi) poiché è l'età che precede o coincide con la fine della scuola dell'obbligo nella quasi totalità dei Paesi dell'OCSE.

**Figura 10. Studenti *top performer* nelle prove PISA 2018 per *literacy* e Paese UE. Incidenza % sul totale dei quindicenni del Paese.**



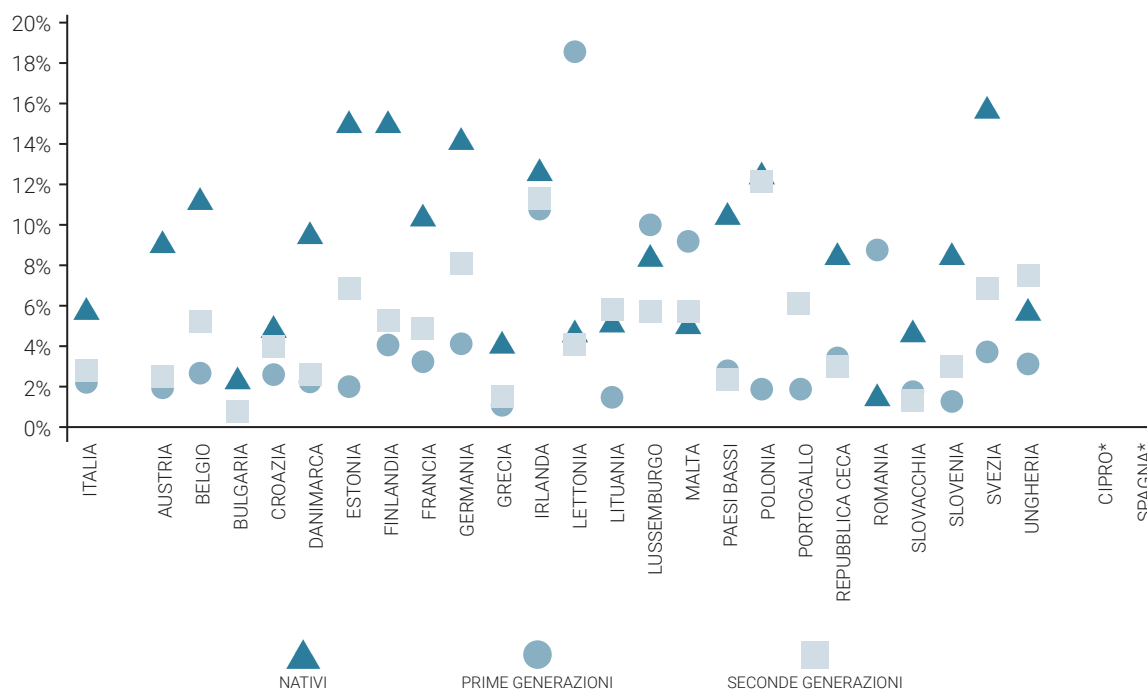
\* Per la Spagna il dato per la literacy in lettura non è disponibile.

Fonte: Elaborazioni ISMU su dati OCSE-PISA 2018

Stratificando il dato per cittadinanza tra i diversi Paesi UE, non è possibile delineare dei tratti ricorrenti in modo omogeneo; tuttavia, nel suo complesso, si possono individuare alcune generali similitudini e divergenze tra macro-aree (ovvero dividendo i Paesi tra Nord, Sud, Centro ed Est). Nella *literacy* di Lettura (Fig. 11), globalmente, ci sono quote inferiori di *top performer* tra le prime generazioni rispetto alle seconde.

La differente incidenza per gli studenti più brillanti tra i nativi rispetto alla seconde generazioni è spesso più ampia nei Paesi del Nord mentre si fa più sottile in quelli dell'Est; per lo scostamento, invece, tra seconde e prime generazioni, nell'Est si verificano i casi maggiori di quote più ampie tra le seconde generazioni mentre nel Centro il caso opposto.

**Figura 11. Studenti *top performer* nelle prove PISA 2018 nella *literacy* di Lettura per Paese UE e cittadinanza. Incidenza % sul totale dei quindicenni di quel Paese.**



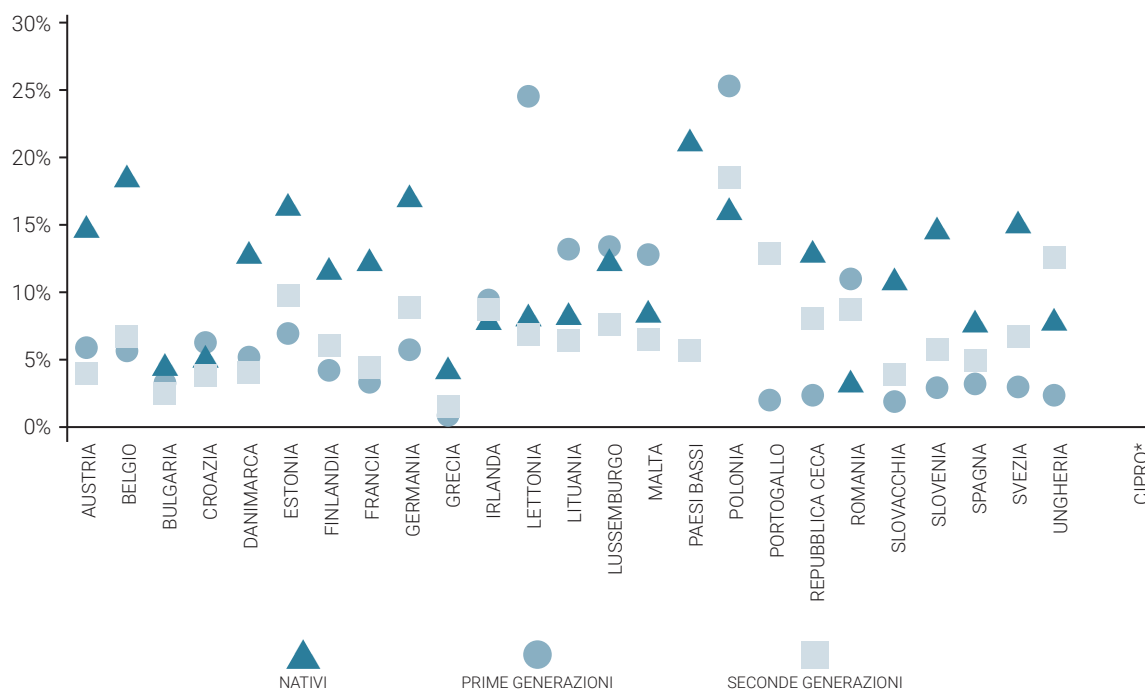
\* Per la Spagna e Cipro il dato non è disponibile.

Fonte: Elaborazioni ISMU su dati OCSE-PISA 2018

A proposito della *literacy* di Matematica (Fig. 12), le percentuali di studenti *top performer* tra gli studenti quindicenni di origine immigrata si fanno più ampie se paragonate a quelle relative alla *literacy* di Lettura.

Tra le prime generazioni, quote maggiori nei Paesi dell'Est e più ridotte nel Sud; tra le seconde generazioni se ne contano un numero più ampio nell'Est e nel Centro mentre sono presenti con un peso minore nel Sud. Il *gap* tra studenti cognitivamente eccellente nativi e prime generazioni è sottile nei Paesi dell'Est ma si estende in misura maggiore nei Paesi del Nord; sempre nell'Est Europa sono le prime generazioni ad avere quote più ampie di studenti *top performer* rispetto alle seconde mentre non c'è una profonda differenza nei Paesi del Nord e del Sud UE.

**Figura 12. Studenti *top performer* nelle prove PISA 2018 nella *literacy* di Matematica per Paese UE e cittadinanza. Incidenza % sul totale dei quindicenni di quel Paese.**



\* Per Cipro il dato non è disponibile.

Fonte: Elaborazioni ISMU su dati OCSE-PISA 2018

In merito, infine, alla *literacy* di Scienze (Fig. 13), le quote di studenti cognitivamente eccellenti sono più deboli se confrontate a quelle relative alla *literacy* di Matematica. Nelle prime generazioni, nel Centro Unione Europa si contano percentuali maggiori rispetto a Sud ed Est mentre per le seconde generazioni la situazione si fa decisamente più eterogenea. La differenza tra incidenza nei nativi rispetto alle seconde generazioni è più sottile nell'Est e nel Nord; complessivamente poco significativa, invece, quella tra seconde e prime generazioni, anche se un poco più marcata nell'Est e meno nel Sud.

**Figura 13. Studenti *top performer* nelle prove PISA 2018 nella *literacy* di Scienze per Paese UE e cittadinanza. Incidenza % sul totale dei quindicenni di quel Paese.**



\* Per Cipro il dato non è disponibile.

Fonte: Elaborazioni ISMU su dati OCSE-PISA 2018

Non è semplice poter individuare delle ricorrenze complessive tra i Paesi dell'Unione Europea in merito alle presenze e incidenze di studenti *top performer* e nemmeno all'interno di alcuni macro-aggregati, anche per via della diversa composizione di questi gruppi. Infatti, in alcuni Paesi la popolazione straniera proviene da Paesi vicini (all'interno della stessa UE) mentre in altre si tratta di migrazioni da Paesi di altri continenti e questa differenza porta con sé lingue più o meno simili, situazioni socioeconomiche in origine non sempre svantaggiate e differenti visioni culturali sul ruolo della scuola e del coinvolgimento della famiglia negli apprendimenti dei propri figli.



## 7. Conclusioni

In questo capitolo si è voluto approfondire il tema delle competenze cognitive degli studenti eccellenti, andando a indagare coloro che risultano essere *top performer* nelle indagini su larga scala INVALSI e OCSE-PISA.

Alla luce di quanto emerso nel Capitolo 2 di questo rapporto, come già evidenziato nei rapporti precedenti, si continua a evidenziare il ricorrente *ethnic penalty*: la performance media degli alunni italiani, soprattutto in Italiano e Matematica, è complessivamente superiore a quella degli studenti di origine immigrata; gli studenti di seconda generazione solitamente conseguono risultati più simili (seppure sempre inferiori) ai nativi, rispetto alle prime generazioni. Il divario di punteggio è più marcato per la prova di Italiano che di Matematica, indipendentemente dalla cittadinanza, mentre in Inglese, sia Lettura che Ascolto, gli studenti con background migratorio riescono a tenere il passo, se non superare, i loro compagni italiani. L'analisi della dimensione cognitiva dell'eccellenza, tramite lo studio degli studenti *top performer*, non fa altro che confermare questo trend generale: la differenza di quote di studenti con performance brillanti tra alunni di origine immigrata (in particolare se di prima generazione) rispetto ai loro compagni italiani, la superiorità delle studentesse nelle prove che prevedono competenze linguistiche e degli studenti nelle prove di contenuto matematico, l'influenza significativa del capitale sociale-economico e culturale della famiglia di origine sugli apprendimenti, il divario più ampio in Italiano rispetto a Matematica e, ancor meno, in Inglese.

Si tratta di risultati generali di sintesi che però evidenziano il permanere di forti disuguaglianze sulla base della cittadinanza (e dello svantaggio socioeconomico e culturale).

Tuttavia, quello che emerge dall'analisi di dati a più riprese nel capitolo è che, accanto alla vulnerabilità, ci sono alcuni segnali positivi di situazioni di successo negli apprendimenti, non da intendersi come "eventi rari e miracolosi" o come eccezioni statistiche, ma piuttosto come possibilità che possono concretizzarsi sotto certe condizioni<sup>23</sup>. Accanto a fattori familiari e individuali (tra cui: senso di rivalsa, motivazione, tenacia), già oggetto di indagine di studi qualitativi e quantitativi<sup>24</sup>, non si deve dimenticare che "*Context matters*" ovvero che gli esiti dei percorsi di apprendimento – e di successo scolastico – dipendono fortemente dalle istituzioni scolastiche, dal tipo e dalla qualità dell'offerta formativa, dalle modalità di monitoraggio, dalla valorizzazione degli apprendimenti, dalle misure di orientamento alla scelta, tutti elementi che concorrono a definire anche le caratteristiche facilitanti l'emergere di studenti di talento.

Una recente indagine identifica tre caratteristiche dei contesti scolastici che risultano essere fattori facilitanti per il successo formativo degli alunni con background migratorio e per la promozione degli studenti di talento<sup>25</sup>: 1) l'attenzione alla diversità in una scuola che accoglie e include

---

23 Lahire B. (1994), *Les raisons de l'improbable. Les forms populaires de la réussite à l'école élémentaire*, in Guy V. (a cura di) (1994), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire?*, PUL, Lyon, pp. 73-106.

24 Verhaeghe F., Brach L., Van Houtte M., Derluyn I. (2017), *Structural Assimilation in Young First-, Second-, and Third-Generation Migrants in Flanders*, in "Ethnic and Racial Studies", 40, pp. 2728–2748.

25 Si fa riferimento al Progetto Su.Per. (Successo nei percorsi formativi degli studenti di origine immigrata), che ha focalizzato l'attenzione sugli alunni stranieri di successo, attraverso un'indagine che ha coinvolto un gruppo di circa 70 ragazzi e ragazze fra i 14 e 19 anni, di prima e seconda generazione, di diverse cittadinanze e frequentanti differenti indirizzi di scuola secondaria di secondo grado a Brescia e provincia. Questi studenti di successo, identificati da ricercatori e insegnanti per la buona integrazione scolastica e le elevate *skill*, hanno realizzato autobiografie scolastiche redatte sulla base di una traccia di auto-intervista. Cfr. Santagati M. (2019), op. cit. e il più recente Santagati M. (2021), *Writing Educational Success. The Strategies of Immigrant-Origin Students in Italian Secondary Schools*, in "Social Sciences" 10: 180, disponibile online in <https://www.mdpi.com/2076-0760/10/5/180>.

in classi miste studenti di diversa origine e provenienza; 2) la possibilità di colmare situazioni di povertà con una scuola pubblica e gratuita che sostiene economicamente la fruizione del diritto allo studio dei più svantaggiati; 3) la visione di una scuola equa in cui tutti possono godere di opportunità e in cui essere riconosciuti e valorizzati, oltre che per i risultati raggiunti, anche per la capacità e l'impegno<sup>26</sup>.

Questi risultati possono aiutare i *policymakers* e gli attori della scuola a ripensare e ad agire con la convinzione che il successo sia possibile anche per gli studenti con background migratorio e che questo possa avere positive ricadute anche all'interno della classe stessa<sup>27</sup>.

Inoltre, l'analisi qui presentata si sofferma sull'anno scolastico 2018/19 (cui risalgono i più recenti dati disponibili) e quindi a uno scenario pre-pandemico. Quello che emerge non tiene quindi ancora conto del "cigno nero" e di quanto stia impattando in termini di apprendimento e di ampliamento delle disuguaglianze già esistenti, con il concreto rischio di farsi portatore di nuovi ostacoli, in particolare per gli studenti svantaggiati tra cui gli alunni con background migratorio.

Sarà quindi importante continuare a monitorare tale scenario, considerando i futuri passi in avanti ma anche i costanti rischi di retrocessione nei percorsi scolastici degli studenti più promettenti e motivati.

---

26 Barabanti P., Santagati M. (2020), op. cit.

27 Barabanti P. (2014), *Peer tutoring come buona pratica interculturale. Una sperimentazione nelle scuole secondarie del piceno*, in "Autonomie Locali e Servizi Sociali", n. 2, pp. 287-302.



# CAPITOLO 4 -

## Uscire dall'invisibilità. Le strategie di successo degli studenti Sinti

di Rita Bertozzi e Tatiana Saruis\*

### 1. Minoranze linguistico-culturali ed educazione

Le popolazioni Rom, Sinti e Caminanti (RSC) sono tra le minoranze linguistico-culturali maggiormente marginalizzate in Italia, così come nel resto d'Europa. La loro esclusione sociale ha radici profonde e si è storicamente consolidata a causa di pregiudizi e categorizzazioni negative che hanno inciso sul loro inserimento abitativo, lavorativo e scolastico.

Non si tratta propriamente, o in tutti i casi, di alunni con background migratorio: la presenza di Rom e Sinti nel territorio italiano è infatti antica in quanto i primi arrivi risalgono al 1400 circa e ad oggi una metà di Rom e Sinti ha la cittadinanza italiana, mentre l'altra metà viene da Paesi comunitari, come i Paesi Balcanici e la Romania<sup>1</sup>. Eppure, ci pare utile inserire questa riflessione nel Rapporto poiché si tratta di alunni caratterizzati da diversità culturali non accettate da lungo tempo o, in alternativa, riconosciute come inconciliabili con la cultura della maggioranza.

La presenza di questi alunni, dunque, offre l'occasione di riflettere sulla capacità del sistema scolastico italiano di riconoscere e di includere le diversità degli alunni e, in particolare, di avvicinarsi alle questioni culturali con un'attenzione ai processi di definizione delle appartenenze non in maniera statica, come ad un insieme di norme, valori e credenze che accomunano gli appartenenti a un gruppo.

A livello italiano non esistono molti studi sull'esperienza scolastica degli alunni Rom e Sinti, a riprova della marginalizzazione che queste minoranze subiscono anche a livello conoscitivo: pochi dati statistici che, a fatica, inquadrano i percorsi scolastici di questi alunni<sup>2</sup> e alcuni studi qualitativi locali. Tali fonti tratteggiano una fotografia comune anche ad altri Paesi europei: bassi tassi di iscrizione alle scuole di ogni ordine e grado, alta dispersione scolastica, frequenze saltuarie, quindi bassi livelli di scolarizzazione e diffuso analfabetismo, a cui si aggiungono limitato accesso ai servizi e isolamento. In particolare, gli studenti Rom e Sinti risultano quasi assenti dalle scuole secondarie di secondo grado.

---

\* *Rita Bertozzi*, Professoressa Associata in Sociologia dei processi culturali e comunicativi e docente di Sociologia dell'Educazione presso l'Università di Modena e Reggio Emilia.

*Tatiana Saruis*, docente a contratto di Sociologia dell'educazione presso l'Università di Modena e Reggio Emilia.

Il capitolo è frutto di un'elaborazione comune, ai fini dell'attribuzione scientifica i parr. 1,3,4,5 sono di Bertozzi, il par. 2 è di Saruis.

1 Le comunità Rom, Sinti e Caminanti comprendono almeno tre categorie di soggetti dotati di un differente patrimonio di diritti: cittadini italiani, cittadini di Stati membri dell'Unione Europea, extracomunitari. A questi vanno aggiunti gli apolidi e i rifugiati.

2 Santagati M., Ongini V. (2016), *Alunni con cittadinanza non italiana: La scuola multiculturale nei contesti locali*, Quaderni ISMU, 1/2016.

In Italia, tuttavia, come in altri Paesi europei, dopo numerose generazioni di insuccesso e svantaggio, sta affiorando un cambiamento che, seppur minimo, merita di essere evidenziato e sostenuto. In altri Paesi europei esistono già alcune ricerche che approfondiscono le biografie di alunni Zingari (“Gipsy”, “Gitanos”, “Rom”) che hanno successo a scuola e decidono di proseguire nell’istruzione secondaria e terziaria. Partendo da queste indagini e intrecciandole con alcuni dati di uno studio esplorativo sulla transizione alla scuola secondaria di secondo grado degli alunni Sinti in Italia, il presente capitolo mira a rendere visibile questo segno di cambiamento e a cogliere i fattori che contribuiscono al successo di questi alunni. In questa riflessione, consideriamo il “successo” come la decisione in sé di investire nell’istruzione secondaria e di continuare a studiare, sfidando narrazioni e aspettative comuni.

Anche se non è possibile considerare compiutamente gli esiti di tale transizione, l’attenzione viene posta all’agency di questi studenti che costruiscono nuovi significati e contestano le percezioni diffuse. L’obiettivo di fondo è quello di portare alla luce traiettorie scolastiche di continuità che affiorano in alcuni alunni di queste minoranze e che se, non viste, rischiano di contribuire a normalizzare la loro supposta inesistenza.

## **2. Una ricostruzione sintetica delle politiche scolastiche per gli alunni Rom, Sinti e Caminanti (RSC) in Italia**

### **2.1 I primi interventi per la scolarizzazione dei bambini e ragazzi RSC**

Sebbene non siano mancati alcuni interventi isolati in precedenza<sup>3</sup>, occorre attendere la metà degli anni Sessanta perché prenda avvio un primo tentativo di scolarizzazione sistematica degli alunni RSC in Italia. Nel 1965 sono attivate le classi speciali *Lacio Drom*, che mirano a offrire una prima occasione di socializzazione alle istituzioni scolastiche, grazie ad accordi tra scuola e famiglie che garantiscono l’ottenimento del permesso di soggiorno, ponendo come condizione la frequenza dei bambini in età scolare. Queste classi, pur inserite negli edifici delle scuole, non prevedono inizialmente il contatto con gli altri bambini. Circa 10 anni dopo si introduce l’accesso alle classi comuni, ma senza abolire le prime che sono riconvertite in luoghi per il recupero del ritardo scolastico o della frequenza irregolare. Nonostante nel 1977 le classi differenziate vengano abolite, queste destinate agli alunni RSC permangono per diversi anni.

Negli anni Ottanta si sviluppa una nuova attenzione all’integrazione: nel 1982 viene stabilita la frequenza delle classi ordinarie, sono messi a disposizione figure di supporto per gli alunni RSC e fondi per formare specificatamente sulla tematica gli insegnanti di sostegno. In realtà, per la dismissione completa delle classi speciali occorrerà ancora qualche anno. Tra le problematiche da affrontare, i pregiudizi e l’opposizione all’integrazione dei bambini RSC nelle classi comuni da parte dei genitori degli altri alunni<sup>4</sup>.

---

3 Bravi L. (2009), *Tra inclusione e esclusione. Una storia sociale dell’educazione dei rom e dei sinti in Italia*, Edizione Unicopli.

4 Bravi L. (2009), op. cit.; Bortone R. (2016a), *La scolarizzazione dei minori rom in Italia: criticità e buone pratiche*, Rivista di Servizio Sociale, Istisss Editore, 4/2016, pp. 10-27; Bortone R. (2016b), *La policy europea per lo sviluppo delle Strategie nazionali di inclusione dei Rom: l’esperienza italiana*, Studi emigrazione, Etudes migrations, Ottobre 2016.

Nel 1986 si afferma per la prima volta la bilateralità dell'obbligo scolastico (C.M. 207/1986), associando al dovere dei genitori di assicurare ai figli la frequenza della scuola, l'impegno di quest'ultima di accogliere questi alunni e garantire un'offerta formativa rispettosa della diversità culturale. Di fatto, nei decenni successivi all'inserimento dei bambini RSC nelle classi comuni, non vi sono interventi legislativi sul tema, se non menzioni fugaci in alcune circolari che collocano la questione nell'ambito dell'accoglienza dei bambini stranieri.

Dalla fine degli anni 1980, l'attenzione per i bambini RSC si iscrive nel discorso più ampio dell'accoglienza a scuola degli alunni stranieri (C.M., 301/1989), nonostante la condizione giuridica non sempre assimilabile, sottolineando l'importanza dell'apprendimento della lingua italiana, ma anche della valorizzazione delle lingue e culture di origine.

Pochi anni dopo, il 15 giugno 1993, il Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione emana la Pronuncia in merito alla tutela delle minoranze linguistiche che menziona anche i RSC, pur senza prevedere indicazioni specifiche.

## **2.2 Gli alunni RSC a scuola negli anni 2000**

A partire dal 2000, le restrizioni in tema di immigrazione introdotte dalla Legge 189/2002 "Bossi Fini" e il flusso migratorio innescato dall'ampliamento a Est dell'Unione Europea, contribuiscono a problematizzare nuovamente la questione delle minoranze RSC. La narrazione pubblica della questione assume una rilevanza molto forte, che incide pesantemente sugli interventi messi in atto dalle istituzioni<sup>5</sup>.

In questo periodo, le scuole proseguono sulla linea dell'interculturalità e della valorizzazione delle molteplici diversità<sup>6</sup>, in un contesto spesso caratterizzato da scarsa sensibilità politica (quando non avversione vera e propria) al tema, carenza di fondi e di politiche organiche per l'integrazione. In questo periodo, le esperienze di scolarizzazione e inserimento scolastico di bambini e ragazzi RSC consistono per lo più in interventi sperimentali e isolati, di dimensioni ridotte, eterogenei, frammentati e variamente distribuiti nel territorio nazionale a seconda delle sensibilità locali<sup>7</sup>.

Si evidenziano la complessiva persistente inefficacia degli interventi di scolarizzazione per questi bambini e ragazzi, la problematicità della targettizzazione degli interventi nella riproduzione di stereotipi e pregiudizi che influenzano negativamente i percorsi formativi, l'invisibilità culturale come "costo" che questi alunni rischiano di pagare per riuscire in ambito scolastico<sup>8</sup>.

La discriminazione e la diffusione di stereotipi sui percorsi di integrazione sociale e scolastica rendono evidente che il lavoro delle istituzioni debba ancora partire dalla decostruzione dello stereotipo del "diverso" rispetto a queste come ad altre minoranze<sup>9</sup>.

---

5 Vitale T. (2009), *Politiche possibili. Abitare le città con i rom e i sinti*, Carocci, Roma.

6 Come emerge dalle "Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri" (C.M. n. 24/2006).

7 Bortone R. (2016a), op.cit.

8 Sul contesto europeo si veda: [https://cordis.europa.eu/docs/projects/files/HPSE/HPSE-T-1999-00033/82608111-6\\_en.pdf](https://cordis.europa.eu/docs/projects/files/HPSE/HPSE-T-1999-00033/82608111-6_en.pdf). Su quello italiano: [https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/pubblicazione\\_intercultura.pdf](https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/pubblicazione_intercultura.pdf)

9 Bravi L. (2009), op.cit.

## 2.3 La Strategia Nazionale di Inclusione 2012-2020: problematiche invariate rispetto all'istruzione

Nel 2012, finalmente l'Italia si allinea alle politiche sollecitate in ambito europeo e, almeno in parte, alle raccomandazioni degli organismi internazionali di tutela dei diritti umani in relazione all'integrazione delle minoranze RSC. Il dibattito sul tema del riconoscimento legislativo delle comunità RSC come minoranza riprende e si intensifica<sup>10</sup>: si intraprende un percorso condiviso tra istituzioni, territori e rappresentanti delle comunità stesse, con la finalità di elaborare e realizzare interventi coordinati di inclusione ed efficaci nel sostanziare i diritti di questa parte della popolazione.

L'Italia elabora dunque la propria Strategia nazionale di inclusione dei Rom, Sinti e Caminanti (RSC) per il periodo 2012-2020<sup>11</sup>. Questa definisce, come suggerito dalla Commissione Europea, quattro assi di intervento: abitazione, istruzione, lavoro e salute, sulle quali focalizzare le azioni per il miglioramento delle condizioni di vita e dell'inclusione delle minoranze RSC, da sviluppare sotto il coordinamento interministeriale e mediante tavoli regionali e piani comunali di inclusione.

Benché la Strategia abbia rappresentato un importante passo avanti per l'attenzione politica riportata sul tema, per le risorse dedicate e il tentativo di costruire politiche organiche per l'integrazione, i rapporti di monitoraggio<sup>12</sup> redatti nell'ambito del progetto *Roma Civil Monitor*<sup>13</sup> ne propongono una valutazione piuttosto critica, correlata di suggerimenti per il miglioramento.

In specifico, la questione dell'accesso all'istruzione e della scolarizzazione dei bambini e ragazzi RSC è valutata, salvo le esperienze realizzate localmente grazie ai fondi previsti, come sostanzialmente invariata rispetto ai dieci anni precedenti e ancora caratterizzata da disorganicità e inefficacia: ripetenze, dispersione, assenteismo, evasione scolastica continuano a qualificare l'esperienza scolastica di queste minoranze. Rimane particolarmente problematico l'accesso sia all'*early education* che all'istruzione secondaria. Si evidenzia anche il persistere di atteggiamenti discriminatori sia in ambito sociale che istituzionale.

In un'ottica di miglioramento, si sottolinea la necessità di promuovere l'accesso all'educazione prescolastica per il contrasto della povertà educativa, la prevenzione dell'abbandono, il rafforzamento dei percorsi scolastici. Programmi di supporto scolastico, anche individualizzato, risultano fortemente necessari, ma occorre evitare modalità di intervento improntate su base etnica, che contribuiscono all'etichettamento e auto-etichettamento degli alunni RSC.

Se quello scolastico rimane il contesto cruciale per la promozione dell'integrazione, la sua possibilità di successo richiede una strategia di intervento multidimensionale e coordinata tra diverse istituzioni, politiche e servizi.

Si sottolinea, infatti, il problema abitativo come fattore che incide negativamente sulla riuscita scolastica e sul benessere degli alunni e la necessità di contrastare gli alti livelli di disoccupazione

---

10 Bortone R, Pistecchia A. (2019), *Il dibattito sul riconoscimento di Rom, Sinti e Caminanti come minoranza e la Strategia Nazionale di Inclusione*, Palaver 8 n.s. (2019), n. 1, 205-226, Università del Salento.

11 Cfr. <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/infanzia-e-adolescenza/focus-on/integrazione-rom-sinti-e-caminanti/Documents/Strategia%20Nazionale.pdf>.

12 I rapporti di monitoraggio dell'implementazione della Strategia sono disponibili online in: <https://cps.ceu.edu/sites/cps.ceu.edu/files/attachment/basicpage/3034/rcm-civil-society-monitoring-report-2-italy-2018-eprint-fin.pdf> e <https://cps.ceu.edu/sites/cps.ceu.edu/files/attachment/basicpage/3034/rcm-civil-society-monitoring-report-3-italy-2019-eprint-it.pdf>.

13 Il progetto è promosso dalla Commissione Europea ed è finalizzato al monitoraggio delle strategie nazionali di inclusione dei Rom, implementato con la collaborazione di 90 ONG ed esperti di 27 Stati membri.

(soprattutto delle donne) e migliorare l'accesso a posizioni lavorative più qualificate, curando la transizione tra scuola e lavoro. Infine, si evidenzia la necessità di disporre di dati più accurati sui percorsi scolastici di questi alunni, di fondi stabili per interventi di lungo periodo e una formazione dei docenti sul tema che risulti più incisiva.

Nel 2019, il Parlamento Europeo<sup>14</sup> ha rilanciato le strategie nazionali e il contrasto alle discriminazioni delle persone e delle comunità RSC nei Paesi membri, sottolineando la necessità di rafforzare il quadro strategico dell'UE per il periodo successivo al 2020.

### **3. Dall'insuccesso alla continuità scolastica: dati istituzionali e contro-tendenze**

Nonostante la carenza di dati sui percorsi scolastici degli alunni RSC, gli indicatori che maggiormente emergono dalle analisi istituzionali richiamate e dalle indagini con i docenti<sup>15</sup> pongono in risalto caratteristiche indicative di un costante insuccesso: ripetenze, dispersione scolastica, assenteismo, evasione scolastica. Spesso gli insegnanti sottolineano la distanza tra mondi culturali diversi, la scarsa motivazione allo studio, il disinvestimento in istruzione e lo scarso supporto familiare come termini di una relazione che incontra molte difficoltà e sembra essere predestinata all'insuccesso.

Le rilevazioni statistiche consentono però solo una lettura sfocata e limitata di questi processi, considerando anche il fatto che si hanno solo stime della popolazione di riferimento e il censimento come Rom/Sinti degli alunni si basa sull'autodichiarazione delle famiglie, che spesso non esplicitano la loro appartenenza alle comunità RSC per paura che i figli siano sottoposti a pregiudizi e a discriminazioni<sup>16</sup>.

Il Garante della privacy, in occasione dell'esame del Piano Statistico Nazionale (cosiddetto PSN) 2017-19, ha inoltre rilevato che i dirigenti scolastici non hanno la facoltà di acquisire informazioni circa l'appartenenza degli alunni alle minoranze Rom, Sinti e Caminanti, a meno che non venga acquisito un esplicito consenso da parte del genitore a tale rilevazione. Le interlocuzioni del Ministero con il Garante per vagliare il possibile mantenimento di questa informazione nei dati statistici non hanno avuto esito positivo e pertanto la sezione relativa all'appartenenza ad una minoranza è stata eliminata definitivamente dal modello di rilevazione.

Osservando la serie storica degli anni scolastici disponibili sugli alunni RSC nel sistema scolastico italiano, si possono notare lievi incrementi delle presenze.

Ma il dato che vorremmo richiamare in questa sede è soprattutto quello relativo alla difficile transizione alla secondaria di secondo grado: poche centinaia di studenti Rom e Sinti compiono questa scelta a livello nazionale (Tab. 1).

---

14 Strategie per l'integrazione dei Rom. Risoluzione del Parlamento europeo del 12 febbraio 2019 sulla necessità di rafforzare il quadro strategico dell'UE per il periodo successivo al 2020 per le strategie nazionali di integrazione dei Rom e intensificare la lotta contro l'antiziganismo (2019/2509 (RSP)): [https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-8-2019-0075\\_IT.pdf](https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-8-2019-0075_IT.pdf).

15 Sorani A. V. (2004), *Gli insegnanti degli alunni rom e sinti. Un'indagine nazionale*, Quaderni di Sociologia, 73-90.

16 Tagliaventi M. T. (2013), *Alunni rom, sinti e caminanti, con o senza cittadinanza italiana*, in Colombo M., Ongini V. (a cura di) (2014), *Alunni con cittadinanza non italiana, Rapporto nazionale A.s. 2012/13*, Quaderni ISMU 1/2014.



**Tabella 1. Alunni Rom nel sistema scolastico italiano per scuola.  
A. s. 2007/2008 - 2014/2015**

<i>Anni scolastici</i>	<i>Infanzia</i>	<i>Primaria</i>	<i>Sec. I grado</i>	<i>Sec. II grado</i>	<i>Totale</i>
A.s. 2007/08	2.061	6.801	3.299	181	12.342
A.s. 2008/09	2.171	7.005	3.467	195	12.838
A.s. 2009/10	1.952	6.628	3.359	150	12.089
A.s. 2010/11	2.054	6.764	3.401	158	12.377
A.s. 2011/12	1.942	6.416	3.407	134	11.899
A.s. 2012/13	1.906	6.253	3.215	107	11.481
A.s. 2013/14	1.887	6.132	3.464	174	11.657
A.s. 2014/15	2.179	6.411	3.596	248	12.437
<i>Var % 2007/08-2014/15</i>	5,7	-5.3	8.2	37.0	0.8
<i>Var % 2014/15-2013/14</i>	15.5	5.0	4.2	42.5	6.7

Fonte: Fondazione ISMU, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2016)

Alcuni studi individuano possibili cause di questa bassa scolarizzazione, come ad esempio la diversa concezione spazio-temporale, la questione linguistica e il difficile rapporto tra scuola e comunità romanes, marchiato da stereotipi e pregiudizi incrollabili<sup>17</sup>. Si aggiungono poi anche le difficili condizioni economiche, che incidono sulla possibilità di continuare gli studi, così come la diffidenza dei genitori verso la scuola "vista come espressione di una società che si è mostrata ostile e che, per la sua azione assimilatrice, è vista come pericolosa per la propria identità"<sup>18</sup>.

Altri studi richiamano fattori contestuali e individuali che incidono negativamente sui risultati scolastici degli alunni zingari: gli ostacoli all'iscrizione (burocratici e dovuti alle lamentele dei gaggi, cioè non zingari), il luogo di residenza (spesso in campi periferici e non sempre adeguati allo studio e alla concentrazione), le forme di separazione scolastica, la mancanza di opportunità scolastiche per la valorizzazione della cultura zingara, l'assenza di una formazione specifica degli insegnanti, i pregiudizi reciproci, l'analfabetismo genitoriale, la limitata iscrizione alle scuole dell'infanzia, le difficoltà didattiche dovute alla scarsa frequenza scolastica, nonché gli esiti di interventi assistenzialistici che non hanno permesso un'assunzione di responsabilità familiare nei confronti dello studio<sup>19</sup>. Ma la storia ci invita anche a considerare il peso di categorizzazioni e segregazioni reiterate nei secoli che, indubbiamente, hanno segnato la costruzione di un rapporto con la società gagé basato sulla sfiducia e sulla paura nei diversi ambiti della vita sociale: è da tenere presente che il "porrajmos", ovvero lo sterminio delle popolazioni romani durante la Seconda guerra mondiale, ha acquisito solo di recente un riconoscimento e una visibilità pubblica<sup>20</sup>.

17 Calabrò A. R. (2008), *Zingari, storia di un'emergenza annunciata*, Liguori Editore, Napoli; Peano G. (2013), *Bambini rom, alunni rom*, CISU, Perugia.

18 Senato della Repubblica, Commissione straordinaria per la tutela e la promozione dei diritti umani, Rapporto conclusivo dell'indagine sulla condizione di Rom, Sinti e Caminanti in Italia, XVI Legislatura, p.61.

19 Bortone R. (2013), op.cit; Bortone R. (2016A), op. cit.

20 Si veda: Bortone R., Pistecchia A. (2018), *Porrajmos, la memoria rimossa. Un percorso per ricordare*, IDOS, Dossier Statistico Immigrazione 2018, Confronti, pp. 240-243.

Se “secondo Piasere e Gobbo, quello del silenzio e del rifiuto dell’istruzione, sarebbe una scelta consapevolmente messa in atto dalle comunità Rom per mantenere quantomeno la percezione di una continuità temporale con il passato”, Bortone si chiede se sia davvero così: “certo si tratta di un silenzio fatto di diffidenza e rassegnazione. Un silenzio che però da tempo si è incrinato proprio grazie alla scuola”<sup>21</sup>.

Dai dati e dalle rappresentazioni comuni non emergono traiettorie di successo e di continuità scolastica sostanziale tra gli alunni di queste minoranze, lasciando pensare che non esistano. In realtà, alcuni approfondimenti qualitativi raccolgono biografie di studenti che evidenziano anche una rottura e una contro-tendenza. Gli operatori stessi che accompagnano i percorsi di inclusione, così come alcuni insegnanti, colgono i segni di un cambiamento in corso, ad esempio nella crescente consapevolezza delle famiglie appartenenti alle minoranze zingare dell’importanza della scuola per garantire un miglioramento delle condizioni di vita dei propri figli, pur nel timore che questo implichi un allontanamento dalla propria cultura.

Queste rappresentazioni si modificano insieme ad una serie di cambiamenti che interessano varie sfere di vita di queste popolazioni (abitative, lavorative ecc.) e ne sono profondamente intrecciate, ma il dato sulle aspettative scolastiche è ancor più interessante. Anche le parole degli studenti evidenziano, a volte, ciò che sta cambiando nei processi di costruzione di senso e nei significati attribuiti all’istruzione.

### **3.1 Insegnanti, famiglie e altri fattori cruciali per il successo formativo: evidenze dalle ricerche internazionali**

Qualche dato conoscitivo più sistematizzato sulla continuità scolastica e l’inatteso successo degli studenti zingari può essere attinto da studi condotti in altri Paesi europei (ad esempio in Spagna, Serbia, Romania)<sup>22</sup>. Pur con la consapevolezza delle differenze che esistono tra questi Paesi, sia dal punto di vista delle politiche (scolastiche, abitative, lavorative e giuridiche) sia nei modelli di integrazione, è interessante far conoscere anche nel contesto italiano gli esiti di tali ricerche volte a individuare i fattori che rendono possibile un investimento in istruzione per gli alunni Rom e Sinti, al fine di rafforzare la capacità di supportare tali esperienze.

Tra questi, particolarmente interessante è lo studio pionieristico sul successo scolastico degli studenti zingari condotto da Abajo e Carrasco in Spagna attraverso 50 interviste biografiche a studenti “gitanos” che avevano concluso l’istruzione obbligatoria. I fattori che individuano gli autori, alla base delle storie di successo degli alunni intervistati, possono essere riassunti nella figura sottostante.

---

21 Bortone R. (2013), *Un futuro da scrivere*, Istituto per gli studi sui servizi sociali-Unar, p. 142.

22 Abajo J. E., Carrasco S. (eds.) (2004), *Experiencias y trayectoria de éxito escolar de gitanas y gitanos en España*, CIDE/ Instituto de la Mujer, Madrid; Bruggemann C. (2014), *Romani culture and academic success: arguments against the belief in a contradiction*, *Intercultural Education*, 25:6; Garcia B. P. (2011), *Infancia gitana y éxito escolar: sobre la necesidad de construir vínculos socioafectivos con la escuela*, *RASE*, (3), 4, 392-410; Gamella J. F. (2011), *Historias de éxito. Modelos para reducir el abandono escolar de la adolescencia gitana*, *CREADE*, 7; Nistor N., Stanciu D., Vanea C., Sasu V. M., Dragotà M. (2014), *Situated learning in Young Romanian Roma Successful Learning Biographies*, *European Educational Research Journal* (3)13; Bhabha J., Matache M., Chernoff M., Fuller A., McGarry S. L. (2018), *One in One Hundred*, Harvard University.

**Figura 1. Fattori che contribuiscono al successo degli alunni Gitanos**

FATTORI CONTESTUALI	FATTORI PERSONALI
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apprezzamento, supporto e impegno costante da parte degli insegnanti</li> <li>- Esperienza scolastica di integrazione e clima scolastico positivo</li> <li>- Apprezzamento e supporto dei genitori e aspirazione familiare alla continuità scolastica</li> <li>- Accesso a varie risorse, incluse risorse economiche e educative</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Emergere di un progetto personale di continuità nello studio, rafforzato da esiti pregressi positivi</li> <li>- Impegno personale nel cercare delle condizioni favorevoli per portare avanti questo progetto                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Abilità di negoziare con la famiglia, con le pressioni comunitarie, con i pari</li> </ul> </li> <li>- Abilità sociali e supporto del gruppo dei pari</li> </ul>

Fonte: Elaborazione propria da Abbajo e Carrasco (2004)

Come possiamo notare, non si tratta di fattori tanto diversi rispetto a quelli che incidono sui percorsi di successo di molti altri alunni<sup>23</sup>. Certamente, la variabile socioeconomica è di una certa importanza, poiché l'occupazione dei genitori incide sul tenore di vita e sulle risorse disponibili, così come il vivere in un contesto urbano, e/o meno segregato, influenza la possibilità di accesso a risorse educative territoriali, come dimostrato anche da altri studi<sup>24</sup>. Inoltre, la disponibilità di borse di studio può incidere sulla possibilità di proseguire gli studi. Il successo può essere influenzato anche dalle relazioni di vicinato, se non ostili, e dalla presenza di figure di riferimento nella comunità *gagé* con le quali gli alunni, ma anche le famiglie, intrattengono scambi e rapporti di fiducia.

Tra i fattori cruciali evidenziati da questo studio, emergono il ruolo degli insegnanti e del contesto scolastico, nonché l'appoggio dei genitori. La creazione di un clima scolastico inclusivo dipende principalmente da due fattori: l'atteggiamento degli insegnanti e la funzione di accompagnamento che può avere l'istituzione scolastica nella transizione tra scuola primaria e secondaria.

*Per quanto concerne gli insegnanti*, la maggioranza degli alunni intervistati richiama l'importanza di aver incontrato alcuni insegnanti che hanno mostrato affetto, fiducia e alte aspettative: in alcune situazioni, la figura di un insegnante che incoraggia e sprona a proseguire gli studi si è rivelata decisiva per risolvere i dubbi e compensare lo scoraggiamento. In altri casi, viene richiamato l'importante ruolo di intermediazione che gli insegnanti hanno svolto nei confronti della famiglia e della comunità, rafforzando la fiducia dei genitori nelle capacità dei figli ed enfatizzando l'importanza dello studio come mezzo per ottenere migliori prospettive future: vengono menzionate le visite a domicilio e l'insistenza di alcuni insegnanti con le famiglie per prevenire l'abbandono e per sostenere la continuità degli studi. Alcuni alunni sostengono che la conoscenza, da parte degli insegnanti, delle difficoltà che generalmente incontrano gli alunni Gitani ha favorito la comprensione della loro situazione; tuttavia, dalla ricerca emerge che quando lo studente ha una socialità non segregata, il sostegno specifico dell'insegnante è meno decisivo, anche se rimane importante l'appoggio del gruppo classe. Il coinvolgimento e la relazione affettiva tra insegnanti e alunni gitani è più necessaria quando la famiglia è poco integrata socialmente e quando il luogo di residenza degli alunni è più segregato. Ad un clima scolastico positivo contribuiscono poi l'assenza di processi di etichettamento collettivi e individuali negativi e la presenza di una sensibilità interculturale.

23 Santagati M. (2019), *Autobiografie di una generazione Su.Per. Il successo degli studenti di origine immigrata*, Vita e Pensiero, Milano.

24 Tagliaventi M. T. (2017), *Bambini e adolescenti rom, sinti e caminanti. Dall'inclusione scolastica a nuove forme di interazione con il territorio*, Immigrazione e contesti locali, Vita e Pensiero, Milano, 227 - 240.

*Rispetto alla famiglia*, nella ricerca trova conferma quanto noto in letteratura, ovvero come un fattore favorevole alla prosecuzione degli studi sia la presenza di genitori – o di qualche familiare stretto – che ha svolto gli studi superiori, perché questo normalizza la continuità scolastica. Ma la maggioranza degli intervistati non si trova in questa situazione: piuttosto sono loro i primi membri del nucleo familiare a investire in istruzione. E qui emerge però il ruolo importante dei genitori nel sostenere questa scelta, nell'essere orgogliosi del figlio/a e nel supportare in qualche modo tale percorso. Questa condivisione porta poi, in alcuni casi, i figli a diventare modelli da seguire per altri membri della famiglia, inclusi gli adulti, che ad esempio decidono di iniziare gli studi o di riprendere gli studi interrotti, offrendosi come "contro-modello".

Gli autori sottolineano l'importanza di questa dinamica processuale: anche se inizialmente esiste una concezione negativa della scolarizzazione o un disorientamento dato dal fatto che non si è vissuta l'esperienza scolastica, le idee sulla continuità scolastica si possono modificare in famiglia nel tempo, di fronte al desiderio del figlio/a di proseguire gli studi e ad una diversa aspettativa basata sui risultati ottenuti e sulla visualizzazione di opzioni concrete e possibili con l'ottenimento di un titolo di studio. Lo studio richiama poi *altri fattori che contribuiscono al successo scolastico*, quali il senso di appartenenza al contesto scolastico e alcune esperienze socio-affettive di valorizzazione positiva che permettono anche di superare le pressioni all'abbandono provenienti dal gruppo dei pari o dalla comunità. Sicuramente i buoni esiti scolastici sono un elemento che favorisce la prosecuzione per diversi alunni intervistati, soprattutto quando sono riconosciuti da insegnanti e genitori, grazie ad una presa di coscienza rispetto a tali esiti iniziali. Sulla decisione di proseguire gli studi, poi, incidono le abilità sociali e comunicative. Le abilità sociali che molti degli studenti intervistati presentano riguardano la capacità di rispondere a eventuali pressioni in modo cordiale, conciliativo, positivo e con umorismo. Si tratta di competenze sociali e di abilità comunicative che dipendono in parte dal carattere individuale ma che, in parte, sono promosse dalle esperienze di socializzazione e che sottendono anche una capacità di negoziazione che serve per realizzare la propria volontà.

Tra questi studenti che continuano gli studi emerge poi il peso di altre *caratteristiche personali* come la tenacia, l'impegno personale di fronte a difficoltà cognitive e scolastiche, la capacità di negoziare con la famiglia e la rete parentale. Questo impegno personale, anche a fronte di condizioni svantaggiose e di pressioni opposte del contesto, è più marcato per le femmine che, in misura maggiore, devono bilanciare le aspettative familiari e i compiti derivanti da una diseguale divisione di genere nel lavoro domestico.

Infine, un legame che può condizionare le scelte è quello con *il gruppo dei pari*. Una parte importante degli intervistati si è sentita legata ad amici non zingari che, con l'appoggio dei genitori, hanno valorizzato lo studio e continuato a studiare e questo ha portato gli alunni gitanos e le loro famiglie a pensare che anche loro avrebbero dovuto fare lo stesso.

Ma da questo studio emerge anche l'ambivalenza della questione: per alcuni rimane il rifiuto implicito ed esplicito della continuità scolastica (vista come minaccia per il mantenimento di modelli tradizionalisti), altri invece iniziano a vedere lo studio come un mezzo per ottenere i titoli necessari a un miglioramento socioeconomico. Pur non interpretando questa ultima posizione come cambio radicale degli atteggiamenti, il contributo di questa analisi pone in luce una eterogeneità di posizioni all'interno delle comunità e fra generazioni diverse.

Oltre a questi aspetti, lo studio menzionato pone in risalto un altro fattore strutturale nelle biografie degli studenti gitani, ripreso poi anche in altre ricerche in Spagna: la questione dell'*invisibilità etnica*. Cioè, gli studenti gitani di successo ritengono che aver nascosto la propria identità ai com-

pagni e agli insegnanti abbia contribuito al loro successo educativo, poiché ha evitato esclusioni, stereotipi e razzismo. Da molte biografie emerge questa scelta di non rivelare la propria appartenenza etnica per non essere discriminati dai compagni o dagli insegnanti: solo dopo aver maturato una sicurezza e fiducia in se stessi, alcuni decidono di confrontarsi con la classe e di uscire dall'invisibilità (a volte anche per confutare stereotipi diffusi, legati ad esempio alla non frequenza scolastica degli zingari).

Più controversa risulta la lettura della pressione ricevuta dal gruppo dei pari zingari verso coloro che si comportano in un modo considerato non coerente con l'essere zingaro e più simile ai gagé<sup>25</sup>. Se per alcuni autori il successo educativo comporta un processo di dis-identificazione perché il gruppo dei pari riconosce un allontanamento dallo stereotipo dello 'zingaro non istruito', per altri questa esperienza non è generalizzabile, perché da alcune biografie risalta piuttosto l'apprezzamento per un modello alternativo di investimento nello studio, espresso dai pari o da membri della comunità, che sfida piuttosto gli stereotipi diffusi e un essenzialismo culturale<sup>26</sup>. Non per tutti, dunque, la prosecuzione degli studi significa un'alienazione dalla famiglia e dagli amici: per alcuni la decisione di continuare a studiare è fortemente supportata dalla famiglia<sup>27</sup>.

Nelle biografie analizzate da Bruggemann in Spagna, si mettono in risalto infatti sia situazioni di alienazione che di supporto comunitario e si evince come questi giovani siano attivamente impegnati in un "processo di costruzione di significato e di definizione del contesto"<sup>28</sup> nel quale si esprime tutta la loro *agency* e la dinamicità del concetto di cultura. Queste traiettorie educative non ne evidenziano necessariamente una perdita, ma piuttosto portano ad un cambiamento culturale e una reinterpretazione. In questo processo, i vari studi internazionali presi in considerazione evidenziano il ruolo cruciale di persone significative, in particolare gli insegnanti, ma anche le madri, i padri o i nonni, gli zii, nell'avviare o supportare i processi di apprendimento di tali giovani, nonché il ruolo di apprendimenti situati, cioè la possibilità di coltivare degli interessi personali per acquisire conoscenze più approfondite applicabili in un particolare settore professionale, maturando così una competenza spendibile anche nel mondo del lavoro<sup>29</sup>.

L'ambivalente ruolo che possono assumere i familiari e i pari è confermato anche in recenti studi italiani, dove l'analisi biografica della transizione all'adolescenza pone in luce le sperimentazioni dei/delle giovani Rom e come la scuola, o l'investimento delle famiglie nella frequenza scolastica, sia l'inesco di una serie di esperienze che portano i giovani al di fuori dell'ambiente familiare, in contatto quotidiano con *altri* coetanei, e come questo possa generare aspettative diverse, attivare un capitale sociale che influenza il passaggio all'età adulta e ampliare l'orizzonte del possibile.

Anche in questi studi, è l'investimento individuale e familiare nella scuola (non solo nella frequenza ma come trampolino di lancio per moltiplicare i rapporti), nelle relazioni amichevoli con gli studenti e le altre famiglie, il riconoscimento reciproco con il personale docente che aiuta a

---

25 Si vedano i concetti di 'apayamiento' (Abajo J. E., Carrasco S. (eds.) (2004), *Experiencias y trayectoria de éxito escolar de gitanas y gitanos en España*, CIDE/Instituto de la Mujer, Madrid) o di 'acting white' (Fordham S., Ogbu J. U. (1986)), *Black Students' School Success: Coping with the Burden of 'Acting White'*, *The Urban Review* 18 (3): 176–206.

26 Bruggemann C. (2014), *Romani culture and academic success: arguments against the belief in a contradiction*, *Intercultural Education*, 25 (6).

27 Bhabha J., Matache M., Chernoff M., Fuller A., McGarry S. L. (2018), *One in One Hundred*, Harvard University.

28 Bruggemann C. (2014).

29 Nistor N., Stanciu D., Vanea C., Sasu V. M., Dragotà M. (2014), *Situated learning in Young Romanian Roma Successful Learning Biographies*, *European Educational Research Journal*, (3)13.

portare il successo scolastico a portata di mano e, più in generale, a garantire nuove risorse e opportunità<sup>30</sup>.

#### **4. Alunni Sinti che investono in istruzione. Un'indagine nel contesto reggiano**

Le ricerche internazionali brevemente richiamate offrono un interessante scenario di confronto per il contesto italiano e, soprattutto, invitano a osservare con una prospettiva differente i percorsi scolastici degli alunni Sinti e Rom, cercando di dare visibilità ai segnali di cambiamento che affiorano anche in Italia e a quelle realtà in essere, ma spesso invisibili, poiché offuscate da uno stigma prevalente.

Il focus di questo approfondimento è, in particolare, sugli studenti Sinti<sup>31</sup> che proseguono gli studi superiori, assumendo tale scelta come indicatore di un investimento in istruzione che sta assumendo significati diversi nelle nuove generazioni. Non si dimenticano le difficoltà di persistere e continuare a studiare anche alla primaria e secondaria di primo grado, nonché le difficoltà di partecipazione alla scuola dell'infanzia (tutti elementi che rafforzano poi le possibilità di prosecuzione degli studi), ma si privilegia il passaggio alla secondaria di secondo grado, perché spesso considerato una 'non transizione' o abbandono.

Gli spunti di riflessione proposti derivano da alcuni approfondimenti empirici qualitativi condotti nella provincia di Reggio Emilia, attraverso interviste a studentesse e studenti Sinti, insegnanti, operatori sociali, genitori Sinti<sup>32</sup>. In particolare, le biografie di studenti e studentesse che hanno deciso di proseguire gli studi presentano tratti di somiglianza molto marcati con le storie raccolte nelle ricerche internazionali citate e sembrano confermare la salienza di alcuni fattori.

##### **4.1 Cosa rappresenta il successo? L'impegno scolastico degli studenti intervistati**

Il gruppo di studenti intervistati è piuttosto eterogeneo, poiché composto da 15 giovani, di cui 8 maschi e 7 femmine, di età tra i 15 e i 27 anni: cinque di loro si trovano al primo anno di scuola

---

30 Persico G., Daniele U., Ottaviano C. (2020), *Growing up is not a private matter. Trajectories to Adulthood among Roma Youth*, Mimes International; Persico G., Marcu O., Daniele U., Romano C., Santambrogio A. (2020), *Youth on Discrimination: a platform for self-expression through the photo-voice*, Studi di Sociologia, 1-27 (online).

31 Secondo un monitoraggio regionale del 2018 nelle aree sosta e microaree dell'Emilia-Romagna risultano presenti 2.755 persone, pari allo 0,06% della popolazione totale residente. Gli appartenenti alla comunità Sinta rappresentano la stragrande maggioranza con 2.589 persone, pari al 94%; solo 38 Rom e 128 non appartenenti a queste comunità. Il 99,6% ha cittadinanza italiana; solo lo 0,4% è cittadino di altri Paesi, mentre lo 0,04% è apolide (Regione Emilia-Romagna, 2019). La provincia di Reggio Emilia è il territorio con il numero più elevato di persone presenti nelle aree sosta e microaree e Sinti. I minori complessivamente sono il 32,6%, gli adulti (18-64 anni) il 62,6%, gli anziani (65 anni e oltre) solo il 4,8%.

32 I dati di ricerca raccolti sono confluiti in Tesi di Laurea magistrale in Scienze della Formazione primaria condotte negli anni 2018-2020 grazie alla collaborazione tra il Progetto Nomadi del Comune di Reggio Emilia e il Dipartimento di Educazione e Scienze Umane dell'Università di Modena e Reggio Emilia: Wildner V., *Una scelta possibile. Vite e traiettorie scolastiche di giovani sinti a Reggio Emilia*, a.a. 2019/20; Salardi S., *La relazione tra zingari e gagé: una ricerca sul ruolo della scuola e del Progetto Nomadi nel Comune di Reggio Emilia*, a.a. 2019/20; Messori L., *L'esperienza scolastica degli alunni sinti in un percorso di continuità tra la scuola dell'infanzia e la scuola primaria*, a.a. 2018/19.



secondaria di secondo grado; cinque al primo anno presso un ente di formazione professionale; una all'ultimo anno di un istituto tecnico; tre hanno concluso il percorso scolastico arrivando all'ottenimento del titolo (uno la qualifica dell'istituto alberghiero, uno il diploma dello stesso istituto e un altro il diploma del liceo linguistico e sta continuando gli studi universitari).

L'ultimo, dopo aver abbandonato, è rientrato in formazione per l'ottenimento della licenza media. Non si tratta di percorsi lineari, in quanto non esenti da difficoltà, riorientamenti, insuccessi ma, come anticipato, sono significativi in quanto caratteristici di studenti che "osano" non abbandonare gli studi e provano a proseguire<sup>33</sup>.

Tale decisione di proseguire gli studi è motivata da obiettivi lavorativi o dal fatto che il percorso di studio offra stage ed esperienze pratiche: è supportata a volte dagli insegnanti, a volte da parenti adulti, a volte da coetanei Sinti frequentanti la stessa scuola o da compagni gagi, a volte da figure esterne come gli operatori del progetto "Nomadi" del Comune di Reggio Emilia<sup>34</sup>.

*Io pensavo di finire in terza media. Però ho detto: "dai, ormai faccio altri tre anni, così da avere l'attestato" (maschio, 20 anni).*

*Mio zio è un barista e lui mi ha detto che, se voglio diventare barista, devo fare la scuola (maschio, 15 anni).*

*È stata un po' spinta perché alla fine ero obbligato, non potevo stare a casa per sempre, qualche cosa la dovevo pur fare. Allora è venuta la L. (operatrice) mi ha convinto, però mi sto trovando molto bene, anzi la ringrazio perché sennò magari sarei a casa a non far niente, invece sono lì a studiare (maschio, 16 anni).*

*Non mi piace studiare e quindi preferisco andare in quella scuola lì, che si studia più sul lavoro che sulle materie matematiche (maschio, 16 anni).*

*Alle medie c'erano dei laboratori di cucina. Prendevano i ragazzi più vivaci e c'era una cucina dove ci facevano cucinare. Mi è piaciuto. E chiedevo ai ragazzi se c'era una scuola per diventare un cuoco. E mi hanno detto che c'è l'alberghiero. Tanti amici ci vanno. Mi sono iscritto (maschio, 20 anni).*

*L'alberghiero perché a me piace stare a contatto con le persone, anche per le soddisfazioni che ti dà quel lavoro, perché comunque ti dà soddisfazioni. C'è l'essere disponibile (...) per le persone (...) essere utile. Quindi avevo un po' questa idea. Poi avevo i miei cugini che facevano questa scuola. E già lì l'idea mi piaceva. Avevo fatto l'open day in cui si sta una mattinata là a vedere le lezioni e i laboratori, conoscere un po' i professori, mi era piaciuto. Ho preferito questa scuola perché dà più possibilità, perché facendo ricevimento hai la possibilità non solo di stare in albergo ma magari crociere, aerei, oppure reception in palestra, qualche ufficio. Hai più possibilità (femmina, 19 anni).*

*Andavo in un'altra scuola ma c'erano troppi compiti, troppe materie da studiare e io non avevo voglia; quindi, sono andato all'Enaip perché offre dei corsi professionali (maschio, 16 anni).*

*Tecnico ragioneria. All'inizio non avevo intenzione di continuare, di fare l'università, non mi passava nemmeno per la testa; quindi, ho scelto una scuola che mi dà delle competenze in generale, poi sinceramente anche per esclusione, altre scuole, linguistico non mi piaceva quindi ho scelto questa. Negli anni la mia idea è cambiata e vorrei continuare con l'università (femmina, 18 anni).*

*Adesso che vado all'Ipsia non mi piace, a me piace più lavorare. Se mi sposto all'Enaip vedo di continuare, ma se rimango all'Ipsia sarei frenato (maschio, 15 anni).*

Il successo scolastico viene percepito in modi diversi: per alcuni è dato dai buoni voti nelle verifiche e interrogazioni, per altri è rappresentato dal raggiungimento di una meta,

---

33 Dal censimento del Progetto Nomadi del Comune di Reggio Emilia, nell'a.s. 2019/20 i giovani Sinti iscritti alla scuola secondaria di secondo grado erano 30.

34 Il progetto "Nomadi" dell'Ufficio Coordinamento Servizio Politiche di Welfare e Intercultura promuove interventi a favore delle comunità Sinti e Rom del Comune di Reggio Emilia.

ovvero l'aver superato l'esame di terza media o aver ottenuto il diploma, per altri si ha nel momento in cui si riesce a imparare in fretta ciò che si studia a scuola, mentre c'è chi considera un successo essere riuscito ad integrarsi.

*All'esame di terza media ho preso 8. È stato emozionante, pensavo fosse chissà cosa, invece non era niente. Ero a mio agio. La tesina era sullo sport, avevo portato la boxe, in scienze la displasia fibrosa (quella dello zio), poi il diabete e l'emofilia, in storia la storia della boxe e geografia l'America Latina. L'avevo preparata con il prof di sostegno (maschio, 16 anni).*

*Molte interrogazioni in cui ho preso 10 o 9. Prendevo sempre 4 poi quella volta ho preso 9 e mi sentivo top! (maschio, 16 anni).*

*Mi hanno sempre detto, anche adesso, che ero una bambina molto studiosa che imparavo in fretta, che usavo la testa, avevo logica (femmina, 15 anni).*

*Magari che ho fatto l'esame di terza media, quello magari è un successo. È arrivata la mamma di una compagna e mi ha aiutato a ripassare. Ho fatto l'esame, sono uscito, gli ho scroccato una cioccolata. Dentro con i prof ero un po' agitato subito, ma poi mi hanno aiutato anche loro. È stato un successo che sono riuscito a passare (maschio, 16 anni).*

*Secondo me già arrivare qua è già un grande traguardo. Se penso me indietro, forse non avrei mai pensato di andarci. Quindi quando ti ho detto all'inizio, non sapevo se avrei finito tutto, magari mi sarei fermata al terzo anno. Quindi già arrivare al quinto anno, ottenere un diploma, già questo è un grande successo. Se guardo anche gli altri, nessuno quasi, pochi(...) anche l'idea di andare all'università. Già questo è un grande successo per me. Il fatto che mi sia trovata bene, mi sia integrata. Io mi sono fatta davvero degli amici a scuola. Sentirmi accettata, essermi fatta degli amici (femmina, 18 anni).*

Il raggiungimento di questo traguardo dipende da vari fattori. Tra i fattori personali, l'elemento più citato è l'impegno, che consente di raggiungere traguardi principalmente a livello cognitivo, anche se non sempre in modo costante.

*Io mi sono sempre impegnata a scuola e mi veniva riconosciuto (femmina, 17 anni).*

*Stesso numero di errori e lui prendeva 6 e io 5. Dopo che abbiamo avuto da dire ho detto voglio impegnarmi per la prossima verifica e voglio vedere se ottengo risultati. Mi sono impegnato e ho avuto un buon voto (maschio, 15 anni).*

*Ci metto quasi tutti i giorni del successo a scuola, ci metto del mio, cerco di impegnarmi in tutti i modi e mi rende questo, funziona. Nei voti, in come parlano i prof. I prof insistono che io vada a scuola. Dicono che ho delle capacità (maschio, 16 anni).*

*Alle elementari mi sono impegnato ma poi mi è passata la voglia di andare a scuola e di fare del mio meglio. Non ci mettevo più impegno, è stata una cosa che è sbagliata, me ne pento anche adesso. Adesso che vado alle superiori è diventato tutto più difficile e non aver studiato prima magari cose che in quel momento potevano essere facilissime, adesso mi sembra un dilemma. Tutti, mio padre, mia madre, tutti mi hanno sempre detto studia perché sei bravo, se vuoi ottieni qualcosa, ma io non ci ho mai messo impegno. Dipendeva da me (maschio, 15 anni).*

*Che ero una bambina educata che sapeva stare al suo posto, quello credo.*

*Cosa ti ha aiutato? Non lo so(...) fin da subito anche prima della scuola ero così molto calma, molto riflessiva che pensava prima di parlare, sempre (femmina, 15 anni).*

Altri fattori importanti dipendono dal supporto ricevuto dalle figure adulte, in primis gli insegnanti che incoraggiano, infondono fiducia e negoziano con i genitori, ma anche gli educatori del progetto Nomadi che supportano nei compiti, perseverano nel motivare e convincere a non abbandonare, e non da ultimo da genitori che spronano a proseguire, vincendo gli stereotipi e le paure.

*Il prof mi ha spinto, mi ha aiutato, ha sempre creduto in me, anche quando mi buttavano fuori (maschio, 16 anni).*



*L'unico maestro di tutta la scuola. mi ricordo che aveva molta fiducia in me, mi piaceva questa cosa perché mi aiutava (...) Questo insegnante mi diceva sempre (...) tu sarai il futuro avvocato Sinto, il primo avvocato Sinto, devi continuare gli studi mi raccomando. Mi diceva sempre così (femmina, 15 anni).*

*Solo che i professori dicevano che ero brava, che ero sprecata ad andare là (FP) che alla fine non prendevi neanche il diploma. I professori sono stati molto d'aiuto. Anche perché avevamo un professore, che era tipo un educatore della classe che stava molte ore con noi. Conoscendomi si metteva sempre lì a parlare, per un bel po', mi ha convinta a stare lì. Questo è stato molto d'aiuto. Quindi ho continuato, ho fatto il mio percorso alle superiori (...) avevo scelto prima ricevimento, ho mandato la domanda, perché al terzo anno si deve scegliere. Poi ho cambiato, sala, poi ho ricambiato idea e ho messo cucina. Ma per fortuna mi hanno detto che non si poteva più cambiare, erano passati dei mesi e mi hanno lasciato in ricevimento. In verità sono stata molto contenta (femmina, 19 anni).*

*I prof alle medie mi avevano detto di scegliere un tecnico. Mia madre in base alle mie idee mi ha aiutato, ma è stata una scelta mia. Mia madre aveva fatto ragioneria (femmina, 18 anni).*

*I miei genitori. Mi hanno detto: "Tu devi fare la scuola, tu non devi finire come noi" (maschio, 15 anni).*

*Avevo l'aiuto di E. (educatrice), ci conosciamo dalla prima superiore e tutte le settimane lei veniva a casa mia, mi aiutava. E quindi era una cosa in più. Per tutti i 5 anni, tutti i venerdì lei veniva a casa mia. Comunque, erano tre ore in cui studiavamo e mi aiutava un sacco a concentrarmi di più (...) magari se sei da sola in camera ti distrai con i fratelli, con il telefono; invece, stando con lei sapevo che in quelle tre ore dovevo studiare e studiavo (femmina, 18).*

## **4.2 Rimanere a scuola tra paure e attese: "la prima volta che ho detto sono Sinta"**

Se ripercorriamo l'esperienza scolastica di questi soggetti emerge tuttavia, in misura molto evidente, la pregnanza di quegli eventi-confine (*boundary-events*) o esperienze confine (*boundary-moments*) nelle quali lo svelamento dell'identità comporta una estraneità o episodi di discriminazione<sup>35</sup>.

*I miei compagni mi dicevano: "Non devi giocare con noi, può essere pericoloso". E io ci rimanevo male, a volte finiva con una rissa (maschio, 15 anni).*

*A me succedeva che faticavo a svegliarmi la mattina, ho sempre avuto questo problema, anche adesso faccio alcune assenze ma a volte anche per motivi, perché mio padre andava a lavorare e non riusciva a portarmi. Poi mia mamma in quegli anni aveva mio fratello che era piccolo e c'erano sempre un po' di problemi e non riuscivano a portarmi a scuola. E la maestra diceva ai miei compagni che io non venivo a scuola perché i miei genitori alla sera andavano a rubare e non avevano il tempo di portarmi a scuola. Poi è successo che io ho sempre avuto un po' i capelli spettinati, cioè andavo a scuola così, non mi interessava, ho sempre avuto i capelli lunghi e lei davanti a tutti mi metteva a confronto, alla pari degli altri compagni, disprezzando cioè: "Guarda i tuoi compagni come vengono a scuola sempre in ordine e invece tu con i capelli spettinati". Infatti, mi obbligavano a mettere sempre una molletta per i capelli(...) Non ti senti accettato, ti senti diverso. Magari lo sono, per la mia cultura. Ma nessuno deve dire ciò che è giusto o sbagliato (maschio, 16 anni).*

*In prima media il rapporto non era bellissimo, perché era il primo anno e venivi anche giudicato perché eri Sinto. Magari ti prendevano in giro perché zingaro, cose così, sono parole che ho sentito più volte e tante volte ho litigato e facevo casino per questo.*

*(I tuoi compagni come facevo a sapere che eri Sinti?) Non lo hanno mai scoperto. Io glielo avrei anche detto. Il primo anno avevo vergogna, sì, che sapevo che magari ero un Sinto. Poi mi è passato, cioè non mi devo vergognare di quello che sono. Ma loro lo sapevano comunque (maschio, 16 anni).*

*Da piccolo mai successo che io andassi a casa dei miei amici o che loro venissero qua. È sempre stato il mio sogno, pensa, da piccolo. Che magari un mio amico venisse a casa mia, o io a casa sua. È sempre stato uno dei miei pensieri (...). Però non siamo mai andati a casa dell'altro, perché magari io mi vergognavo anche a farla venire a casa mia. Su*

---

35 Vitale T. (a cura di) (2009), *Politiche possibili. Abitare le città con i rom e i sinti*, Carocci, Roma.

*una roulotte. È così quando sei piccolo. Però io fantasticavo sempre. Tu pensa mi ricordo, ero piccolo e fantasticavo sempre che io andavo a casa sua, magari a dormire, a fare un pigiama party. Oppure lei a casa mia. Non è potuto mai succedere. Però sono cose che ti segnano. Perché anche la maggior parte dei ragazzi, se vuole invitare i suoi amici si vergogna (maschio, 27 anni).*

Una delle parole che torna più spesso nei racconti degli studenti e delle studentesse è “paura”: paura propria (che sia difficile la scuola, dei compagni, di essere soli tra gagi), paura dei genitori, che unita alla vergogna, porta spesso questi giovani a mantenere le distanze e a cercare strategie di invisibilità.

*L'ultimo anno sarei dovuto andare a Roma ma i miei non si fidavano, non di me, avevano paura di mandarmi, per qualsiasi cosa. Sono molto protettivi (...) paura: che si addormentava l'autista, dell'autobus, cosa sarebbe successo là (maschio, 16 anni).*

*Distanza limite: entro Reggio. I miei hanno paura se succede qualcosa (non che faccio succedere qualcosa io), ma che succeda qualcosa con il tram (...) cade, dei rischi dell'autobus, che qualcuno fa qualche danno (maschio, 16 anni).*

*Dentro Reggio sì, fuori no. Paura di lasciarmi in giro da solo e lontano da parte della mia famiglia (maschio, 16 anni).*

*Fuori Reggio no. Perché appunto loro avevano paura. Invece alle superiori una volta in IV superiore, ero maggiorenne. Sono andata 4 giorni a Rimini, con la scuola (...). Le prof hanno parlato con mio padre. Mio padre mi faceva 10 chiamate al giorno (femmina, 19 anni).*

*Paura degli altri no, io non sono come X. che se gli fanno qualcosa va subito a litigare per esempio, io faccio finta di niente, me ne frego. Per un po' avevo paura di avere problemi con i compagni, ma non mi pesava tanto da dire “no, non voglio andare a scuola” (maschio, 16 anni).*

*Vergogna perché non conoscevo nessuno e hai paura di quello che potrebbero dire, di come ti guardano. Paura di non essere all'altezza, di non saper fare (maschio, 16 anni).*

Uno degli aspetti più sconcertanti che torna in queste storie, similmente alle ricerche condotte in altri contesti, è la pervasività dell'invisibilità come strategia per poter avere successo e non essere trattati diversamente, anche all'interno della scuola, contesto nel quale il confronto e l'accettazione delle diversità dovrebbero essere ormai un perno dei percorsi educativi.

*Essere Sinto mi rendeva... un “gangster”. Ma ho aspettato due anni prima di dire che ero Sinto. E mi hanno “scoperto”, dal mio cognome e dall'indirizzo dove abitavo. Ho questo ricordo: un giorno arriva a scuola un ragazzo nuovo, si chiama X. E appena ho sentito il cognome ho pensato “Ah, questo è un Sinto”. Appena mi sono trovato da solo con lui gli ho chiesto “Ma sei Sinto?” e lui spaventato: “Anche tu?” (...). Alle superiori: per ora non dico di essere Sinto. Solo un mio compagno mi ha scoperto dal cognome, perché conosceva già altri Sinti. Voglio aspettare di conoscere meglio i miei compagni, di capire se non sono superficiali (maschio, 15 anni).*

*Alle elementari è stato forse un po' più difficile, perché non riuscivo ad essere me stessa. Non è che mi vergognavo di dire di essere una Sinta, però avevo un po' più di timore perché comunque essendo bambini i genitori gli mettevano in testa delle cose “gli zingari di qua e di là”. Quindi avevo il timore che loro avessero questi pregiudizi quindi evitavo di dirlo. Infatti, non ricordo che loro lo sapessero. Non lo dicevo per questo. Volevo che prima conoscessero me e poi magari più avanti che conoscessero le mie origini, le mie cose. Perché magari conoscendo prima le mie origini, partivano già con dei pregiudizi e non conoscevano la vera me. Alle medie, è stata un po' una crescita sì, per adolescenza. Certi lo sapevano e sai magari delle volte scherzavano, facevano quella battutina. Io sempre ci rimanevo, avevo sempre quel rancore. Però ero già più sciolta su questa cosa. Alle superiori proprio il boom, tutti lo sapevano, insegnavo magari qualche parola, scherzavano, mi facevano delle domande. È stato proprio tranquillo. L'ho detto io ai compagni. Infatti erano curiosi: “Cos'è?”. Infatti, la prima volta che ho detto sono Sinta, “cosa?” “eh, sai quelli che voi chiamate zingari” “ah davvero? Ma non si vedeva, non pensavo che fossero così”. Certi invece conoscevano anche altri Sinti. Erano molto tranquilli (femmina, 19 anni).*

### 4.3 “Ma un Sinto dove vuoi che vada?”. Chi osa studiare, un esempio alternativo per la comunità di origine

Questa convivenza con lo stigma percepito non sottende solo le relazioni con i gagi, nella scuola. In un certo senso è qualcosa che entra e influenza anche le relazioni di queste studentesse e studenti con i pari e la comunità di origine. La scelta di continuare a studiare, di non abbandonare gli studi ma di coltivare desideri di riuscita è qualcosa che va contro i modelli dominanti tra i pari Sinti e la comunità di adulti e questi studenti/esse percepiscono il peso del giudizio collettivo: vengono accusati di dis-identificarsi da “ciò che hanno sempre fatto i Sinti”, “dal modo di vivere Sinto”, derisi per le alte aspettative. In realtà, nelle biografie di questi giovani si colgono invece le tracce di un cambiamento e come spesso siano proprio loro a essere primi esempi di contro-modelli che iniziano a trovare un consenso anche tra i pari e gli adulti. A loro è mancato un modello da seguire, come invece riconoscono aver avuto i loro pari gagi. Quindi proseguire la scuola secondaria di secondo grado significa affacciarsi in un mondo nuovo, con molte incognite, tanti timori e senza l'esempio di persone intorno che, avendo vissuto positivamente l'esperienza scolastica e lavorativa, possano incoraggiare e stimolare.

*Ho avuto una borsa di studio di un anno alla Let's Dance, a Reggio Emilia. Venivo solo giudicato dalla mia comunità dei Sinti: “vai a ballare, sei una checca, ma dove vuoi andare, ma cosa vuoi fare, ma chi vuoi diventare, ma chi ti credi di essere, ma tanto non diventerai mai nessuno, ma vai a lavorare”. Infatti, ho ascoltato loro, ho lavorato in nero in una stireria a Carpi e ho lasciato lì. Stavo facendo salsa in novembre e in gennaio mi avevano già messo in mezzo ai campionati italiani di salsa. Magari lì potevo diventare qualcuno, invece ascolta loro, c'è chi ti prende in giro. E tu fai così, sei piccolo, è inutile. Magari c'è chi parla e dice “ah, ma tu devi andare e fregartene”. Ma non è vero: quando sei in un contesto dove tutti ti prendono in giro, se studi, se balli, e non diventerai mai nessuno, ma dove credi di andare, ma noi Sinti cosa vuoi che... ecco la parola è questa: ma un Sinto dove vuoi che vada? La parola sempre quella (maschio, 27 anni).*

*Dicono che non serve. Io lo so che serve, che è importante. Ma la mentalità è così: dicono che non serve a niente, che in un futuro non diventeremo niente lo stesso, perché siamo stati portati dalla società (a credere) che un Sinto non può diventare qualcuno, che non può diventare una persona importante (maschio, 16 anni)*

*Magari invece i gagi, anche chi non ha voglia i genitori insistono, ci tengono, fanno capire, vedono che i genitori hanno studiato e hanno un buon lavoro vorrebbero diventare come loro. Invece i Sinti, non avendo una guida, un esempio tendono a lasciarsi andare e a dire: perché i miei genitori, comunque non hanno la scuola, non hanno il lavoro, ma mangiano lo stesso e stiamo bene lo stesso. Perché io devo stare lì a perdere tempo a studiare e cercare lavoro? (femmina, 19 anni).*

Pensando all'esperienza scolastica, al rapporto tra generazioni e alla propria identità, questi giovani interpretano gli abbandoni scolastici dei propri coetanei Sinti come principalmente causati da una cronica incapacità di sognare.

*È pesante, ti svalutano, non ti danno il sostegno di dire “ce la fai, vai, credici”. Per i Sinti i sogni, sognare non è una cosa reale, hai capito? Ma dove vuoi andare... che esagerata in V superiore. Ma cosa credi di fare, ma chi credi di diventare. È così la storia. Non credono ai sogni. Vuoi diventare una maestra, vuoi diventare un dottore, non ci credono, tanto non ce la farai mai. Ma dove vuoi andare. Ti perdi dopo, non sogni più. I Sinti sono questi, non credono che i sogni si possano realizzare. A me addirittura mi hanno rotto per degli anni perché io facevo volontariato. Anche lì venivo giudicato: “ah, ma vai a lavorare senza venire pagato”. Non ti assecondano mai! Ma mai! È una vita dura. Ed è più dura per le ragazzine (maschio, 27 anni).*

Ma anche in questo ambito è possibile notare come qualcosa stia cambiando e, nonostante le difficoltà, anche tra i giovani di queste comunità vi è chi osa sognare e concepisce la scuola come uno strumento indispensabile per costruirsi un futuro diverso; e così gli studi superiori entrano nell'immaginario collettivo e questo processo contribuisce a una reinterpretazione culturale.

*Da quando ha iniziato la prima superiore un po' tutti sono curiosi. Le chiedono: "Com'è? È bella?", lei dice di sì. "Ah anche io l'anno prossimo voglio andare all'alberghiero, voglio andare di qua". Sembrano tutti un po' curiosi. Già è una cosa bella. Già vedono, prendono esempio. Perché da noi nessuno (...) della mia compagnia, dei miei cugini del campo nessuno. Non ce l'avevo neanche per l'anticamera del cervello (maschio, 27 anni).*

*Io sono una ragazza indipendente, a me piace l'indipendenza, e non avrei mai voluto finire la scuola e non avere un lavoro (femmina, 19 anni).*

*Ora ho visto qualche ragazzo Sinto che vuole andare alle superiori, che sta studiando, vedo che anche noi siamo cambiati un po', non tanto ma un po' siamo cambiati. Vedo un cambiamento. Vedo anche un po' più di determinazione (maschio, 16 anni).*

*Ora sta cambiando l'idea. I bambini continuano ad andare a scuola, studiano, negli ultimi anni sono cambiate le cose, però prima... adesso i genitori sono molto più attenti riguardo ai bambini, la scuola, l'educazione. Anche i bambini vanno di più a scuola. Prima magari non andavano mai o finivano subito, non continuavano. Invece adesso... non saprei dirti il perché, sta cambiando. Ci sono più persone che continuano, prima no. Secondo me anche perché è cambiata la visione che hanno di noi. Adesso ci siamo più integrati, siamo meno giudicati, quindi anche gli altri (...) siamo più accettati. Invece i nostri genitori all'epoca quando andavano a scuola veniva malvisti, quindi per questo... (femmina, 18 anni).*

*Direi di continuare assolutamente perché è importante per il tuo futuro, perché appunto puoi imparare a stare insieme agli altri (femmina, 15 anni).*

*Molti bambini che hanno visto che noi grandi andavamo ancora a scuola si sono incuriositi. Magari, mano a mano chissà, sempre di più. Ma io lo spero per loro. Perché cambiano la loro vita, il loro modo di fare, come vivere, magari andare a lavorare, fare qualcosa (maschio, 20 anni).*

*Consiglierei di non fermarsi a guardare solo i Sintini ma guardarsi più intorno. E di voler diventare qualcuno, non dire "sì sono un Sinto come quest'altro", ma essere un Sinto che si differenzia (femmina, 19 anni).*

## 5. Conclusioni

Gli spunti derivati dalle storie analizzate mettono in risalto una narrazione diversa da quella comune, forse per alcuni aspetti poco rappresentativa della maggioranza di alunni Sintini in Italia, ma che, allo stesso tempo, permette di dare visibilità a successi possibili. Nelle storie non mancano certamente difficoltà, insuccessi, resistenze personali e segni di fragilità nella tenuta delle scelte di prosecuzione degli studi, ma ci sembra importante, citando Bruggemann, riconoscere l'impegno di questi giovani in un processo di costruzione di nuovi significati dell'istruzione, condivisi o negoziati con la famiglia.

Indubbiamente, il cambiamento in atto deve sfidare pregiudizi e stereotipi reciproci che rimangono molto potenti e dalle ricerche emerge quanto sia necessario supportare tali percorsi, agendo sia con i giovani sia in relazione alle scuole e alle famiglie. In tal senso, nella realtà indagata di Reggio Emilia, le politiche locali hanno recepito la sfida di tale transizione, avviando dal 2019 un progetto sperimentale volto a sostenere la transizione alla secondaria di secondo grado degli alunni Sintini (dato in aumento) e a contrastare l'abbandono scolastico. Il progetto, coordinato dal Progetto Nomadi, della U.O.C. Politiche di Welfare e Intercultura, Comune di Reggio Emilia, si è articolato in alcune fasi: attraverso un contatto preliminare con i ragazzi iscritti alle secondarie (presso le loro abitazioni), da parte degli operatori del progetto Nomadi è stata proposta l'opportunità di partecipare al progetto, ottenendo così l'adesione di alcuni studenti. Il progetto ha poi previsto: un sostegno scolastico individualizzato con una educatrice; uno spazio di condivisione e dialogo di gruppo, nel quale gli studenti partecipanti si potessero confrontare fra loro e con le educatrici sul percorso scolastico in essere; infine, incontri con realtà del territorio, per favorire l'integrazio-

ne (centri di aggregazione giovanile, associazioni sportive e di volontariato, luoghi di prossimità), partendo dagli interessi dei ragazzi stessi. Anche se l'emergenza sanitaria da Covid-19 ha influito sull'implementazione, fin dai primi mesi sono emerse chiaramente le difficoltà vissute dai neo-iscritti alle superiori, alcune percezioni di scelte sbagliate e quindi le necessità di riorientamento, l'utilità di un contesto di gruppo nel quale confrontarsi e ri-motivarsi.

Il bilancio sulla tenuta delle scelte di prosecuzione degli studi così come sulla partecipazione al progetto è stato pesantemente influenzato dal passaggio alla didattica a distanza (febbraio 2020) che, per questi studenti, ha mostrato tutti i suoi aspetti di debolezza (riducendo la motivazione, portando a sospendere la frequenza, aggravando il peso della povertà educativa). In condizioni di possibile normalità, però, l'impianto progettuale può offrire un interessante spunto di intervento per accompagnare una transizione difficile, spesso invisibile, ma possibile, che può beneficiare dell'azione congiunta di più attori, educatori, insegnanti, famiglie e pari. Questo esempio ci permette di sottolineare l'importanza di interventi integrati, che non lasciano sola la scuola ma che, grazie ad alleanze nel territorio, ampliano la rete di relazioni ed esperienze significative per l'integrazione, come richiamato nella Strategia nazionale per l'inclusione e sperimentato anche in altre realtà locali<sup>36</sup>.

Le storie di successo presentate ci mostrano inoltre come il rapporto con le istituzioni, in primis la scuola, non sia del tutto compromesso, e la fiducia che questi studenti, studentesse e famiglie ripongono nell'istruzione possa essere una risorsa sulla quale costruire. Allo stesso tempo, risulta evidente la tensione e contrapposizione tra modelli negativi e positivi: "sei Sinto, dove pensi di andare?" è il ritornello negativo che può essere contrastato, nel momento in cui c'è un riferimento altro, ad esempio una ragazzina che va alle superiori e che presenta un modello alternativo, piccolo ma che genera aspettative diverse ("anche io vorrei andarci"). In questo senso, diventa importante mostrare l'esistenza di queste storie di successo, perché se rimangono invisibili mancano esempi di riferimento che mostrano la possibilità anche per i Sinti di investire in istruzione, non rinnegando la propria identità. Uscire dall'invisibilità assume dunque un valore collettivo, oltre che individuale, che può alimentare la costruzione di nuove relazioni tra gagi e Sinti.

---

36 Tagliaventi M. T. (2014), *Lavorare per una scuola e un ambiente di vita inclusivo: il progetto RSC*, Cittadini in crescita, 3, pp. 5 - 10. Tra i progetti interessanti, si segnala il progetto europeo STORY\_S coordinato dall'Università di Bergamo, che ha visto tra le azioni principali un programma di mentoring tra pari per giovani di 14-26 anni della durata di un anno e mezzo, che ha coinvolto come mentori sia giovani Rom che non Rom con un approccio partecipativo (<https://www.projectstorys.eu/download-area>).

TERZA PARTE

OLTRE I CONFINI



## - CAPITOLO 5 -

# Mobilità e dialogo interculturale nelle esperienze di educazione non formale. Il contributo dei programmi europei per i giovani

di Maurizio Merico e Serena Quarta\*

### 1. Obiettivi e risultati di Erasmus+/Youth in Action

Lungo un percorso ormai più che trentennale, intrapreso nel 1988 con “Gioventù per l’Europa” e oggi attuato attraverso le azioni chiave di *Erasmus+ (2014-2020)* nel settore della gioventù, i programmi promossi dalle istituzioni europee in favore dei giovani hanno progressivamente focalizzato la propria attenzione sull’accrescimento delle “opportunità di apprendimento non formale e informale”, con l’obiettivo principale di “migliorare il livello delle competenze e delle abilità chiave dei giovani, compresi quelli con minori opportunità”<sup>1</sup>.

In quest’ottica, attraverso il sostegno di progetti di mobilità per i giovani e gli animatori giovanili, di partenariati strategici, di progetti di dialogo giovanile e di azioni volte allo sviluppo delle capacità nel settore della gioventù, i programmi comunitari costituiscono oggi un’opportunità di estremo rilievo attraverso la quale – oltre a contribuire al miglioramento della “qualità nell’ambito dell’animazione socioeducativa” e favorire l’integrazione delle “riforme politiche a livello locale, regionale e nazionale” – facilitare i processi di “riconoscimento dell’apprendimento non formale e informale” e “accrescere la dimensione internazionale delle attività nel settore della gioventù”<sup>2</sup>.

È possibile così riscontrare come, alla base delle politiche europee in favore dei giovani, vi sia un approccio secondo il quale la promozione dei processi di mobilità e di educazione non formale e informale diventa premessa attraverso cui perseguire uno degli obiettivi cardine del progetto europeo, ovvero quello di “promuovere la [...] partecipazione [dei giovani] alla vita democratica in Europa e al mercato del lavoro, la cittadinanza attiva, il dialogo interculturale, l’inclusione sociale e la solidarietà”<sup>3</sup>.

---

\* *Maurizio Merico* è Professore associato di Sociologia dei processi culturali e comunicativi presso il Dipartimento di Studi Politici e Sociali, Università di Salerno.

*Serena Quarta* è ricercatrice in Sociologia generale presso il Dipartimento di Studi Politici e Sociali, Università di Salerno.

Sebbene frutto della riflessione comune dei due autori, la stesura dei paragrafi 1, 3 e 5 è da attribuire a Merico, mentre la stesura dei paragrafi 2, 4 e 6 è da attribuire a Quarta. Le conclusioni sono state elaborate congiuntamente dai due autori. Un sentito ringraziamento a Nadia Crescenzo per la collaborazione nell’analisi e interpretazione dei dati oggetto di questo contributo, come pure per la disponibilità al continuo confronto sulle tematiche qui discusse.

1 Commissione Europea (2020), *Erasmus+. Guida al Programma (Versione 3/2020)*, Commissione Europea, Bruxelles, p. 28. Si veda, in particolare, la sezione “Gioventù” della *Guida al Programma 2014-2020*, che assume uno dei principi cardine della *Strategia dell’UE per la gioventù 2010-2018*, poi rinnovato in quella 2019-2027.

2 Ibidem.

3 Ibidem.



Al fine di verificare l'effettività di questo legame e comprendere il (fattivo) contributo dei programmi europei alla promozione della mobilità e del dialogo interculturale nelle esperienze di educazione non formale dei giovani, in questo capitolo vengono presentati e discussi alcuni risultati del programma *Research-based Analysis of Erasmus+: Youth in Action* (RAY), un articolato percorso di attività transnazionali di ricerca che si propone di analizzare l'implementazione, gli effetti e i risultati perseguiti da *Erasmus+/Youth in Action* (d'ora in poi E+/YiA), al fine di concorrere allo sviluppo di politiche giovanili basate sull'evidenza, come pure al riconoscimento del ruolo dell'educazione non formale nel contesto dello *youth work* e della mobilità internazionale<sup>4</sup>.

Nel merito, vengono qui di seguito presentati e discussi alcuni dei risultati riferiti alle attività che hanno visto il coinvolgimento di giovani italiani e/o sostenute dall'Agenzia Nazionale per i Giovani (ANG) e/o che si sono svolte nel nostro Paese, prestando specifica attenzione al contributo di E+/YiA alla promozione di atteggiamenti, conoscenze, competenze e valori legati alle dimensioni del dialogo interculturale, della diversità e della lotta alla discriminazione, dei diritti umani, dell'identità europea, della cittadinanza e della partecipazione dei giovani alla vita democratica.

Su questa base, nelle pagine seguenti, dopo aver richiamato l'approccio e la metodologia di ricerca adottati da RAY, presenteremo un profilo dei beneficiari, per poi dedicare specifici approfondimenti ai temi del dialogo interculturale, della partecipazione e della mobilità internazionale.

## 2. Approccio e metodologia di ricerca

Nelle pagine seguenti faremo riferimento a tre progetti di ricerca sviluppati nel contesto del programma RAY, che hanno visto il coinvolgimento dell'ANG nel periodo compreso tra il 2015 e il 2019.

Il primo – *Research project on competence development and capacity building in Erasmus+: Youth in Action* (RAY-CAP) – si propone di analizzare il contributo di E+/YiA allo sviluppo delle competenze e delle capacità degli *youth worker* e degli *youth leader* che partecipano alle attività di formazione e supporto sostenute da E+/YiA. Il secondo – *Research project on long-term effects of Erasmus+: Youth in Action on participation and citizenship* (RAY-LTE) – esplora gli effetti a lungo termine di E+/YiA sulle pratiche e le competenze di partecipazione e cittadinanza dei beneficiari coinvolti. Il terzo, che costituisce il riferimento principale dell'analisi sviluppata di seguito, è denominato *Research-based analysis and monitoring of Erasmus+: Youth in Action* (RAY-MON) e si propone di produrre un quadro d'insieme degli effetti generati da E+/YiA sui giovani partecipanti coinvolti nei progetti da questo supportati.

I tre progetti sono basati, complessivamente, su un approccio quali-quantitativo, che prevede una survey multilingue e interviste in profondità a giovani partecipanti, *project leaders* (soggetti con responsabilità organizzative nelle singole attività) e animatori socioeducativi.

---

4 Il presente contributo presenta alcuni dei risultati di "RAY Italia", programma di ricerca condotto nell'ambito del progetto internazionale *Research-based Analysis of Erasmus+: Youth in Action* (RAY). RAY (sviluppato attualmente da un network di 36 Agenzie Nazionali responsabili di "Erasmus+: Youth in Action" e dai loro partner di ricerca, cfr. <http://www.researchyouth.eu/>). Il progetto è coordinato dal *Generation and Educational Science Institute* (Austria). Il programma di ricerca è stato finanziato nell'ambito delle Transnational Cooperation Activities (TCA) di Erasmus+: Youth in Action. Le attività di ricerca svolte in Italia sono coordinate dall'Agenzia Nazionale per i Giovani (ANG) con la consulenza scientifica e metodologica del Dipartimento di Studi Politici e Sociali dell'Università degli Studi di Salerno (responsabile scientifico: prof. Maurizio Merico). I contenuti qui riportati riflettono esclusivamente il punto di vista degli autori. La Commissione Europea non può essere ritenuta responsabile delle informazioni riportate e/o di qualsiasi uso che ne possa essere fatto.

Nello specifico:

- RAY-CAP ha previsto la realizzazione di tre interviste (rispettivamente, prima dell'inizio dell'attività, a distanza di 2-3 mesi dalla conclusione delle stesse e a 6-12 mesi dalla conclusione delle attività) a 13 soggetti che operano nell'ambito dell'animazione socioeducativa, dei servizi e delle politiche per i giovani e che hanno partecipato a progetti di *Transnational Cooperation Activities* (TCA) o *Youth Worker Mobility* (YWM); le attività di ricerca sono state realizzate tra aprile 2016 e aprile 2018;
- RAY-LTE si fonda su due attività di ricerca: un'indagine *panel*, realizzata attraverso la somministrazione in quattro momenti successivi (prima delle attività, a distanza di pochi mesi, a un anno e a tre anni dalla loro conclusione) di un questionario standardizzato a un campione di 257 partecipanti e *project leaders* coinvolti in progetti di *Youth Worker Mobility* (YWM) e Dialogo Strutturato (SD); le interviste a 13 partecipanti realizzate in tre momenti successivi (a ridosso dell'inizio delle attività, a distanza di un anno e poi a due/tre anni dal termine delle stesse). Le attività di ricerca si sono svolte nel triennio 2015-2018.
- RAY-MON si basa sulla somministrazione di due questionari standardizzati, rispettivamente ai partecipanti e ai *project leaders*, intervistati in un intervallo compreso tra i 2 e i 10 mesi dalla fine delle attività. In questa sede vengono presi in considerazione un totale di 1.912 questionari somministrati tra ottobre 2015 e aprile 2016, rispettivamente a 318 *project leaders* e a 1.594 partecipanti;

Tenuto conto degli obiettivi del presente capitolo, in quanto segue assumeremo come riferimento prioritario le risposte fornite – sia attraverso la compilazione dei questionari standardizzati, sia nel corso delle interviste in profondità – dai giovani beneficiari. Rispetto alle attività di ricerca che hanno coinvolto i *project leaders* e gli animatori socioeducativi, ci limiteremo a considerare gli elementi utili a restituire le loro opinioni e i loro atteggiamenti sugli effetti di E+/YiA sui processi di apprendimento e formazione dei partecipanti.

### 3. Il profilo dei beneficiari di Erasmus+/Youth in Action

Una valutazione complessiva delle tre ricerche consente di evidenziare un profilo dei giovani italiani che aderiscono a E+/YiA, caratterizzato dalla prevalenza di soggetti di età inferiore ai 25 anni, sovente ancora impegnati in percorsi di istruzione/formazione, in gran parte provenienti da realtà urbane/suburbane. A questo si aggiunge la considerazione di una crescente adesione delle giovani donne e, più in generale, della netta prevalenza di soggetti dotati di risorse umane, culturali e sociali medio-alte. Si tratta, peraltro, di soggetti che – se paragonati ai loro coetanei<sup>5</sup> – evidenziano un retroterra di partecipazione associativa e impegno sociale o nel volontariato più consistente. Ancor più significativo è il fatto che i beneficiari denotano – già prima di prendere parte alle azioni sostenute dal programma – una significativa propensione alla mobilità (internazionale), maturata sia attraverso esperienze (spesso individuali) di carattere ludico-ricreativo, come pure nell'ambito di percorsi di formazione o tramite il precedente coinvolgimento in scambi e attività tra pari. A partire da questi elementi, i giovani intervistati evidenziano come la loro adesione a E+/YiA sia legata

---

5 Istituto Giuseppe Toniolo (2016), *La condizione giovanile in Italia. Rapporto Giovani 2016*, Il Mulino, Bologna.

a un orizzonte che contempla un caleidoscopio di motivazioni personali, formative, lavorative e politico/sociali. Da un lato, in particolare fra i maschi, all'opportunità di fare nuove esperienze, entrare in contatto con altre culture, approfondire la conoscenza delle lingue straniere, conoscere altri Paesi, cui si associano motivazioni di tipo ludico. Dall'altro, con un'accentuazione specifica tra le femmine, si può rilevare un'attenzione nei confronti delle specifiche tematiche affrontate nei singoli progetti, così come per la possibilità di esplorare percorsi capaci di stimolare nuovi obiettivi futuri o di contribuire allo sviluppo personale. A queste si associano, poi, motivazioni più specifiche, legate – come evidenziano le interviste raccolte nel corso di RAY-LTE – alla possibilità di “lavorare con i giovani”, di accrescere le proprie competenze in materia di educazione non formale, o perché spinti dalla “passione” per il sociale. Meno pronunciate sono invece le motivazioni di carattere politico, istituzionale e lavorativo, che però ricevono un riscontro che tende a crescere con l'età<sup>6</sup>.

Inoltre, sebbene tutti gli intervistati dichiarino di essere in grado di comunicare in almeno un'altra lingua oltre la propria, occorre rilevare come una proporzione non trascurabile dei partecipanti abbia incontrato difficoltà “nel partecipare al progetto per motivi linguistici”. Per altri, invece, il confronto con coetanei provenienti da altri Paesi costituisce l'occasione attraverso la quale prendere riflessivamente consapevolezza della dotazione di risorse di cui si dispone.

Questo elemento introduce a un aspetto più generale emerso dalla ricerca: in molti casi, infatti, l'entusiasmo ingenerato dall'adesione al programma diventa spesso occasione di (ulteriore) stimolo, a partire dalla quale intraprendere nuovi percorsi formativi volti ad accrescere e consolidare – oltre alle competenze linguistiche – le proprie capacità cognitive, cooperative, tecniche, creative, relazionali, come pure quelle legate alla sfera dell'agency e comunicative. Ne risulta la rappresentazione di un articolato universo giovanile che, nell'aprirsi ai processi di mobilità, alla dimensione internazionale e alla condivisione di esperienze con i propri coetanei europei, non solo cerca di ampliare il proprio orizzonte di riferimento<sup>7</sup> e le proprie aspirazioni<sup>8</sup>, ma definisce in modo aperto e flessibile il proprio percorso formativo e di crescita personale, lungo una traiettoria che si connota in modo peculiare per la volontà di coniugare in modo sempre più stringente le dimensioni del formale, non formale e informale<sup>9</sup>.

#### **4. Esperienza di apertura alla diversità culturale e di dialogo nella mobilità europea**

La promozione delle competenze inerenti al dialogo interculturale, attraverso l'approccio non formale dei processi educativi<sup>10</sup>, è diventata una peculiarità delle politiche promosse dal Consiglio d'Europa e dall'Unione Europea, tanto da trovarne una chiara esplicitazione nel *Libro Bianco sul*

---

6 Merico M., Gualtieri G., Tinaburri A. (2017), *Analysis and monitoring of Erasmus+: Youth in action. Results and evidences of RAY- Italia*, ANG, Roma.

7 Chessa S. (2010), *Formazione universitaria e mobilità studentesca in Europa. Una lettura sociologica*, Franco Angeli, Milano; Rizzo C. (2016), *Le dimensioni del cosmopolitismo. Un'indagine tra i giovani del Servizio Volontario Europeo*, Franco Angeli, Milano; Cairns D., Krzaklewska E., Cuzzocrea V., Allaste A.-A. (2018), *Mobility, Education and Employability in the European Union. Inside Erasmus*. Palgrave Macmillan, Cham.

8 Appadurai A. (2011), *Le aspirazioni nutrono la democrazia*, et al. edizioni, Milano.

9 Chisholm L. (2008), *Re-contextualising learning in second modernity*, in “Research in Post-Compulsory Education”, 13(2), pp. 139-147; Morciano D., Scardigno F., Merico M. (2015), *Introduction to the Special Section: Youth Work, Non-Formal Education and Youth Participation*, in “Italian Journal of Sociology of Education”, 7(1), pp. 1-11.

10 Rogers A. (2005), *Non-Formal Education: Flexible Schooling Or Participatory Education?*, Springer, Londra.

*dialogo interculturale*<sup>11</sup>. Tutti i recenti programmi europei riguardanti i giovani propongono la valorizzazione del dialogo interculturale, la promozione delle pratiche di educazione non formale e l'adesione ad azioni che ricadono nell'ambito di Erasmus+/YiA.

Dall'analisi dei dati delle ricerche inerenti al Network RAY, emerge in maniera molto chiara quanto il programma Erasmus+/YiA promuova nei giovani che vi partecipano atteggiamenti, stili di vita e valori relativi a diversità, cittadinanza e partecipazione attiva alla vita democratica<sup>12</sup>. In particolare, dalle interviste realizzate con i beneficiari italiani si può notare che le ricadute più significative del programma si ritrovano nell'apprezzamento della diversità e del dialogo interculturale, con un impatto che va ben oltre i risultati di apprendimento programmati e attesi, perché genera effetti moltiplicativi delle risorse personali e relazionali.

Le esperienze di mobilità internazionale offrono, cioè, ai giovani l'opportunità di uscire dai modelli di contesto quotidiano e dalle abitudini routinarie, per entrare in contesti che offrono universi di riferimento, reali e simbolici, ben più ampi e stimolanti. Le metodologie orizzontali e partecipative che attengono all'educazione non formale rendono, poi, molto più efficace l'esperienza di mobilità che, da "semplice" spostamento verso un altro contesto, diventa incontro e scambio tra giovani diversi per cultura, ma con gli stessi stimoli alla crescita. Vale la pena sottolineare che questa dinamica si manifesta in maniera più evidente per i giovani che si affacciano per la prima volta a E+/YiA, o sono alla prima esperienza di mobilità internazionale, come pure – in modo ancor più evidente – per quanti provengono da aree rurali o periferiche: l'adesione a E+/YiA diventa, per questi ultimi, l'occasione attraverso la quale "scoprire" l'Europa e prendere consapevolezza di ciò che significa essere cittadini europei, pur vivendo in una piccola area periferica o rurale.

D'altro canto, nei casi in cui i giovani abbiano partecipato a due o più occasioni di mobilità internazionale, il cumulare altre esperienze in ambito europeo genera un grande entusiasmo per il sentirsi partecipi di un processo di costruzione identitario e comunitario. Tutto ciò si traduce in un sentimento che mette al centro l'apprezzamento della diversità culturale: la partecipazione ai progetti finanziati nell'ambito di E+/YiA comporta un confronto diretto e inevitabile con giovani provenienti da altri Paesi, con cui poter scambiare e condividere aspetti e tradizioni legati ai propri contesti di provenienza. In maniera specifica, la quasi totalità degli intervistati in RAY-MON ritiene che la partecipazione al progetto abbia permesso loro di migliorare le proprie abilità a entrare in relazione con persone con un retroterra culturale diverso dal proprio. Anche in RAY-LTE la maggior parte dei giovani dichiara di avere accresciuto l'apprezzamento per la diversità culturale, a seguito della partecipazione al E+/YiA.

Le attività a cui gli intervistati hanno preso parte durante il coinvolgimento nel programma, dunque, predispongono i giovani verso atteggiamenti più flessibili, di apertura verso contesti e situazioni nuove, di dialogo con l'altro e di valutazione positiva dei principi democratici. Il risultato più evidente è che le competenze acquisite non solo hanno un effetto positivo sulle traiettorie personali, educative e professionali ma diventano un terreno fertile per l'apprendimento interculturale in cui le dimensioni emotive e affettive assumono un peso rilevante<sup>13</sup>.

---

11 Consiglio d'Europa (2008), *Libro bianco sul dialogo interculturale. "Vivere insieme in pari dignità"*, Consiglio d'Europa, Strasburgo.

12 Fennes, H. (2019), *Effects and outcomes of the Erasmus+ Youth in Action Programme. Transnational Analysis*, GENESIS, Vienna.

13 Ohana Y., Otten H. (eds.) (2012), *Where Do You Stand? Intercultural Learning and Political Education in Contemporary Europe*, VS-Verlag, Wiesbaden.

## 5. Promozione della partecipazione democratica e di atteggiamenti antirazzisti

Le iniziative che prendono forma nell'ambito del Programma Erasmus+/YiA hanno tra le finalità di fondo lo sviluppo della cittadinanza attiva e della partecipazione a tutti i livelli, costituendo, come dimostrano i risultati delle ricerche condotte dal Network RAY, un motore concreto di costruzione e rafforzamento di quelle dimensioni.

Il programma, infatti, assume un'importanza strategica in relazione alle sfere della cittadinanza attiva, con una declinazione specifica sulla promozione, diretta e indiretta, della partecipazione giovanile: i risultati emersi – in cui queste aree rappresentano il focus principale di analisi – offrono ampia evidenza di come E+/YiA contribuisca a conservare e rinvigorire forme, per quanto acerbe e frammentate, di apertura al futuro e trasformazione sociale<sup>14</sup>.

Le ricerche condotte mettono in luce come i giovani intervistati abbiano uno spiccato senso della partecipazione, mostrando una marcata attenzione per le questioni di carattere sociale, cui si associa una notevole sensibilità verso tematiche ambientali e/o connesse alle questioni europee, che spesso trovano un rinnovato interesse nei giovani grazie alla partecipazione a più progetti. Risulta invece poco consistente il riscontro nei confronti delle questioni economiche e soprattutto politiche, con queste ultime che ricevono il livello più basso di attenzione da parte dei giovani coinvolti nella ricerca.

I risultati fanno emergere una partecipazione giovanile che, se da un lato, prende le distanze dalla politica attiva, dall'altro lato assume una netta e consistente declinazione sociale, comunitaria o generazionale. Questa dinamica va delineandosi all'interno di traiettorie caratterizzate da un coinvolgimento costante che prova – pur con qualche incertezza – a fare i conti con modalità (almeno in parte) nuove di coinvolgimento diretto: a più riprese i giovani dichiarano in maniera quasi ostentata di non voler fare politica, ma di appassionarsi nel fare delle azioni che li fanno sentire attivi all'interno della comunità in cui vivono. Inoltre, i tre sotto-progetti di ricerca mostrano come il programma, nell'ambito dell'area tematica inerente alla partecipazione, favorisca l'apprezzamento della parità di genere e il potenziamento degli orientamenti democratici e antidiscriminatori.

Un'ulteriore evidenza che emerge dalle ricerche, qui prese in considerazione, riguarda l'impegno che i partecipanti sentono di poter assumere contro la discriminazione, l'intolleranza, la xenofobia o il razzismo. La partecipazione al programma consente, infatti, ai beneficiari di confrontarsi con altre realtà sociali, culturali e organizzative, sperimentando i valori in cui credono e mettendo alla prova le proprie pratiche. È da evidenziare come gli effetti prodotti dal programma sugli atteggiamenti risultino essere più consistenti di quelli registrati in riferimento alle pratiche.

Di fondo, occorre comunque segnalare che i giovani che prendono parte al programma sono orientati verso un impegno che si delinea in un ambito di riferimento relativamente circoscritto e immediato, con una propensione verso pratiche di cittadinanza spiccatamente comunitarie (e solidali). Sono giovani, in definitiva, per i quali la partecipazione esce dalle forme tradizionali (e più dichiaratamente "politiche"), per cedere il passo a forme partecipative più legate al fare e alla compartecipazione all'interno di un contesto comunitario e locale<sup>15</sup>. Per altro verso, occorre ricordare come i giovani che partecipano alle attività dimostrino, già prima di accedere al Programma,

---

14 Merico M., Gualtieri G., Tinaburri A. (2017), *cit.*

15 Ibidem.

uno spiccato sentimento di adesione ai valori europei e all'identità europea, quasi come se fosse un prerequisito di fondo della partecipazione a E+/YiA. Le azioni svolte all'interno del programma diventano così, per i giovani partecipanti, un contesto in cui rafforzare il consenso a quei valori e sedimentare il senso di appartenenza all'Europa, sottolineando il grande entusiasmo per un processo del quale si sentono pieni protagonisti, per quanto la partecipazione ai progetti E+/YiA porti a maturazione – proprio in virtù di quel pieno coinvolgimento – un atteggiamento più critico e riflessivo nei confronti delle istituzioni e delle politiche connesse all'Unione Europea.

## 6. La mobilità giovanile come risorsa educativa

Il tema della mobilità rappresenta un elemento ormai imprescindibile all'interno dei programmi europei per i giovani, articolandosi lungo una prospettiva che va oltre l'educazione formale. Nel merito, le esperienze vissute grazie all'adesione a E+/YiA consentono ai giovani di sviluppare una visione del mondo caratterizzata da confini e frontiere più labili, nella quale le distanze si accorciano e diventano più facili da superare, con un incremento sostanziale di capitale sociale internazionale.

Le esperienze di mobilità diventano così occasione educativa verso atteggiamenti aperti e flessibili, capaci di rafforzare il sentimento di cittadinanza e sviluppando, una volta rientrati dall'esperienza di mobilità, anche la possibilità di un dialogo più vivace con il territorio di appartenenza<sup>16</sup>. Sono tutti elementi che emergono nitidamente dai risultati delle ricerche RAY. Provando a ricapitolare alcuni degli aspetti evidenziati nelle pagine precedenti, l'analisi dei dati evidenzia, infatti, come l'adesione ai singoli progetti consente ai giovani italiani che aderiscono al programma di consolidare il rilievo riconosciuto alla partecipazione democratica, alla parità di genere, al rifiuto della violenza e all'impegno nelle azioni di volontariato all'interno di un ambiente internazionale ampio e stimolante.

Tutti i beneficiari che prendono parte ai progetti di E+/YiA dichiarano inoltre di cogliere nella mobilità l'opportunità di fare nuove esperienze e di contribuire, in questo modo, allo sviluppo delle proprie competenze individuali, fondamentali per la crescita personale. Non solo: le occasioni di confronto vissute all'interno dell'ambiente internazionale, di per sé percepito come dinamico e stimolante, costituiscono per gli intervistati anche un modo per acquisire utili conoscenze di tipo teorico, metodologico, organizzativo, linguistico e di *project management*, che consentono di aprire la strada verso spazi partecipativi più ampi e di avere poi strumenti maggiormente spendibili nel mercato del lavoro nazionale e/o internazionale.

Inoltre, a partire da queste esperienze, i beneficiari identificano la possibilità di riconoscere una cornice di senso all'interno della quale (ri)collocare e (ri)definire il proprio ruolo, il proprio contributo e il campo più ampio all'interno del quale intendono operare. In questo senso, molti giovani che hanno partecipato alla rilevazione dei dati riconoscono che la partecipazione ai progetti è divenuta un'occasione per stabilire nuovi contatti, attivare relazioni e ampliare le reti di riferimento, costruendo nuovi network internazionali o entrando a far parte di altri già costituiti, istituendo così nuove partnership per collaborare su nuove proposte progettuali<sup>17</sup>.

---

16 Cairns D., Krzaklewska E., Cuzzocrea V., Allaste A.-A. (2018), *Mobility, Education and Employability in the European Union. Inside Erasmus*. Palgrave Macmillan, Cham; Friesenhahn G. J. (2013), *Learning mobility and non-formal learning in European contexts. Policies, approaches and examples*, Consiglio d'Europa, Strasburgo.

17 Merico M., Gualtieri G., Tinaburri A. (2017), *cit.*



Un elemento costante che connette i progetti a cui i giovani prendono parte si può rinvenire nella forte coerenza e sinergia che c'è tra gli obiettivi del programma e le aspettative individuali: questo fattore porta i giovani alla decisione di ripetere le esperienze formative mettendo in atto un meccanismo di fidelizzazione.

Si genera così un meccanismo virtuoso tra partecipazione, mobilità e implementazione di competenze personali, che fa da propulsore nell'attivazione di processi di coinvolgimento e di sviluppo per le comunità di cui fanno parte i giovani. Rispetto a questo, sembra tuttavia necessario un ulteriore investimento lungo due direzioni: da un lato, intervenire per favorire e accrescere la mutua valorizzazione tra le esperienze di mobilità internazionale e le forme di partecipazione; dall'altro, mettere in atto misure utili ad ampliare la platea dei beneficiari coinvolti, proprio al fine di attivare processi di inclusione più ampi ed efficaci.

## 7. Conclusioni

Le ricerche condotte nell'ambito del Network RAY testimoniano quanto il programma E+/YiA abbia un ruolo fondamentale per la promozione fra i giovani della partecipazione e del dialogo interculturale attraverso le esperienze di mobilità internazionale, assumendo un ruolo sostanziale all'interno di un contesto, quello italiano, storicamente caratterizzato dalla carenza di interventi strutturali in materia di politiche giovanili<sup>18</sup>.

Nell'adesione al programma, la partecipazione giovanile si delinea in modo evidente lungo una direttrice che, a partire dalla dimensione locale, si orienta verso quella europea e internazionale, favorendo l'emergere o il consolidarsi del senso di appartenenza a una comunità più ampia e transnazionale. Allo stesso tempo, le esperienze di mobilità che si articolano all'interno di un approccio educativo non formale producono effetti a più livelli:

- a livello individuale, in termini di apprendimento e sviluppo delle competenze personali, comunicative e professionali;
- a livello relazionale, in termini di capacità di lavorare in gruppo, di mostrare maggiore apertura nei confronti di giovani provenienti da contesti culturali diversi dal proprio e di favorire il potenziamento degli orientamenti democratici e antidiscriminatori;
- a livello comunitario, in termini di maggiore consapevolezza di poter attivare processi di crescita nel (e del) proprio contesto di riferimento, come pure di più matura adesione a una comunità più ampia, quella europea, intesa come occasione di opportunità nuove e di *know how*.

Nel suo proporsi come volano per la costruzione di una società europea postnazionale<sup>19</sup>, attraverso i percorsi di mobilità, l'adesione a E+/YiA offre ai partecipanti la possibilità di attivare relazioni, percorsi e opportunità che contribuiscono a (ri)definire le forme della partecipazione e le traiettorie di vita, con un effetto moltiplicatore delle risorse investite. Così, sotto la spinta di elementi di natura tanto individuale, quanto collettiva e culturale, l'esperienza internazionale contribuisce ad

---

18 Martelli A. (2014), *L'incerto statuto delle politiche giovanili: uno sguardo europeo*, in "Autonomie Locali e Servizi Sociali", 3, pp. 373-378.

19 Raffini L. (2014), *Quando la generazione Erasmus incontra la generazione precaria. La mobilità transnazionale dei giovani italiani e spagnoli*, in "OBETS. Revista de Ciencias Sociales", 9(1), pp. 139-165.

accrescere la consapevolezza dei meccanismi europei di attivazione della partecipazione, condivisione e interculturalità, come pure l'emergere di un processo di ripensamento delle informazioni e delle competenze acquisite, nell'ambito di una nuova dimensione di vita connotata dall'assunzione di consapevolezza dell'esperienza fatta<sup>20</sup>.

Si delinea, così, un atteggiamento riflessivo che si sedimenta e rafforza al termine di ciascuna esperienza internazionale, assumendo una connotazione – individuale, relazionale e comunitaria – che fa maturare la consapevolezza delle conoscenze acquisite e la costruzione di un pensiero critico nei confronti della realtà circostante<sup>21</sup>. Ne risulta un'agency capace di supportare una riorganizzazione dall'interno della costruzione biografica e identitaria<sup>22</sup>: questo permette ai partecipanti di rielaborare la conoscenza pregressa e di maturare nuove forme di costruzione di senso, offrendo risorse (anzitutto simboliche e relazionali) utili a rafforzare la consapevolezza di poter fronteggiare, con autonomia e competenza, le sfide che la società contemporanea multiculturale pone alle giovani generazioni<sup>23</sup>.

---

20 Catone C., Crescenzo N. (2018), *Educare alla cittadinanza globale: le esperienze del Programma Erasmus+/Youth in Action*, in "CUSSOC. Culture e Studi del Sociale", 3(1), pp. 31-43.

21 Mezirow J. (2003), *Apprendimento e trasformazione*, Raffaello Cortina, Milano.

22 Spanò A. (2018), *Studiare i giovani nel mondo che cambia. Concetti, temi e prospettive negli Youth Studies*, Franco Angeli, Milano.

23 Mongelli A. (2016), *La 3cultura. Da Gutenberg a Zuckerberg, verso un nuovo umanesimo*, Erickson, Trento.





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

via Copernico 1 – 20125 Milano (Italia)  
tel. +39 02 6787791 – [ismu@ismu.org](mailto:ismu@ismu.org)  
[www.ismu.org](http://www.ismu.org)

ISBN 9788831443142