

**COMITATO PARLAMENTARE DI CONTROLLO  
SULL'ATTUAZIONE DELL'ACCORDO DI SCHENGEN, DI  
VIGILANZA SULL'ATTIVITÀ DI EUROPOL, DI CON-  
TROLLO E VIGILANZA IN MATERIA DI IMMIGRAZIONE**

## RESOCONTO STENOGRAFICO

### AUDIZIONE

14.

## SEDUTA DI MERCOLEDÌ 25 MARZO 2015

PRESIDENZA DELLA PRESIDENTE LAURA RAVETTO

### INDICE

	PAG.		PAG.
<b>Sulla pubblicità dei lavori:</b>		Brandolin Giorgio (PD) .....	13
Ravetto Laura, <i>presidente</i> .....	3	Conti Riccardo (FI-PdL XVII) .....	10
<b>Audizione del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, sen. Stefania Giannini, nelle materie di competenza del Comitato, con particolare riferimento alle politiche di istruzione, università e ricerca connesse all'immigrazione (Svolgimento e conclusione):</b>		Fasiolo Laura (PD) .....	13
Ravetto Laura, <i>presidente</i> .....	3, 10, 14	Giannini Stefania, <i>Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca</i> . 4, 10, 11, 12, 13, 14	13, 14
Arrigoni Paolo (LN-Aut) .....	12	Mazzoni Riccardo (FI-PdL XVII) .....	10
		Scibona Marco (M5S) .....	11
		<b>ALLEGATO:</b> Alunni con cittadinanza non italiana. Tra difficoltà e successi. Rapporto nazionale 2013/2014, a cura della Fondazione ISMU .....	15

PAGINA BIANCA

PRESIDENZA DELLA PRESIDENTE  
LAURA RAVETTO

**La seduta comincia alle 14.**

**Sulla pubblicità dei lavori.**

PRESIDENTE. Avverto che, se non vi sono obiezioni, la pubblicità dei lavori della seduta odierna sarà assicurata mediante la trasmissione diretta sulla *web-tv* della Camera dei deputati.

*(Così rimane stabilito).*

**Audizione del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, sen. Stefania Giannini.**

PRESIDENTE. L'ordine del giorno reca l'audizione del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, senatrice Stefania Giannini, che ringrazio per la presenza.

Come lei sa, questo è un Comitato bicamerale che si occupa dei flussi migratori e della vigilanza sull'accordo di Schengen. Abbiamo quindi svolto una serie di audizioni che hanno trattato le tematiche relative all'analisi dei flussi migratori, del sistema di *Mare Nostrum* e dei fenomeni dell'immigrazione e della migrazione.

In questo ambito il Comitato ha prestato particolare attenzione al drammatico tema dei minori non accompagnati, in merito al quale ci rivolgiamo a lei e alla sua sensibilità chiedendole ulteriori elementi di conoscenza in merito.

Prima di lasciarle la parola, mi permetto soltanto di fornire dei piccoli spunti. Le chiederemmo i dati relativi ai flussi di immigrazione e asilo verso l'Italia e alle

prospettive future nell'ambito dell'educazione. Abbiamo audito infatti la dottoressa Novelli, che ci ha fornito alcuni dati, e risulterebbe al Comitato che il rapporto degli alunni stranieri sul totale sia in continua crescita per ciascun ordine di studi. In particolare, ci risulta che nell'anno scolastico 2011-2012, ad esempio, su 100 alunni 8,4 fossero stranieri, a fronte dell'1,5 per cento registrato nell'anno scolastico 1999-2000.

Le chiederemmo quindi, ministro, di fornire al Comitato un aggiornamento di questi dati e di illustrare, ove possibile, le politiche seguite dal suo Dicastero in materia di integrazione, in particolare in relazione all'analisi della distribuzione degli alunni stranieri sul territorio italiano, anche in riferimento a quanto previsto dal nuovo disegno di legge che il Governo sta per sottoporre all'esame del Parlamento.

Risulta al Comitato che recentemente ci sia stata una particolare affluenza di minori non accompagnati sul nostro territorio e dai dati aggiornati al 31 dicembre 2014, risultano presenti nel territorio dello Stato 10.536 minori stranieri non accompagnati. Nel 2013 il principale Paese di provenienza risulterebbe essere stato l'Egitto con 1.837 i minori segnalati (il 17 per cento del totale), seguito da Afghanistan, Bangladesh, Somalia, Albania ed Eritrea.

In genere sono minori che intendono raggiungere il nord Europa, dove hanno contatti familiari, avvalendosi dell'aiuto di connazionali per proseguire il viaggio. In merito le chiederemmo se possa riferire al Comitato quali politiche specifiche (naturalmente nei limiti delle sue competenze perché c'è un'incidenza del Ministero del lavoro e delle politiche sociali) si intenda adottare in relazione al fenomeno.

Un argomento strettamente di competenza del suo dicastero è quello relativo alla percentuale di alunni stranieri e docenti di sostegno presenti nelle classi. La dottoressa Novelli ci ha infatti riferito che è previsto che in ogni classe la percentuale degli alunni non italiani si collochi intorno al 30 per cento, evitando così la formazione delle cosiddette « classi ghetto », termine che a me non piace, ma che è stato utilizzato in questi termini, e anzi le sarò grata se vorrà formulare un'altra definizione metodologica.

Il Testo unico delle disposizioni legislative in materia di istruzione prevede la presenza di docenti per attività di sostegno e di integrazione, per assicurare la formazione scolastica dei figli dei cittadini comunitari residenti in Italia, di quegli extracomunitari, dei figli degli emigrati italiani che tornano in Italia. Le saremmo grati se potesse fornire anche su questo informazioni più dettagliate al Comitato.

Do la parola al Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, Stefania Giannini.

STEFANIA GIANNINI, *Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca*. Grazie, presidente, grazie ai colleghi senatori e deputati qui presenti. Cercherò di fornire un quadro esauriente, forse non esaustivo, su tutti i punti che la presidente ha richiamato e cercherò soprattutto di concentrare l'attenzione in questa relazione di presentazione del tema « integrazione educativa per il modello italiano », soprattutto concentrandomi sulle politiche che, alla luce di un disegno di legge che entrerà nel percorso parlamentare tra pochi giorni, sono state immaginate.

Il tema dell'integrazione degli alunni stranieri coinvolge direttamente le politiche scolastiche ed educative di tutti i Paesi europei, è un tema che ha una storia ormai all'interno della riflessione politica, educativa e culturale degli Stati dell'Unione e si tratta per alcuni Stati di un'esperienza pluridecennale. Penso ai cosiddetti Paesi del *cluster A*, che hanno avuto un flusso migratorio ormai remoto come la Germania, il Belgio, l'Olanda e tutta la parte mitteleuropea e l'Inghilterra.

Il caso italiano si inserisce nei cosiddetti Paesi del *cluster C*, cioè la fascia euromediterranea con Portogallo, Spagna, Grecia, che hanno avuto flussi migratori molto più recenti, rapidi e intensi e quindi anche più traumatici dal punto di vista delle politiche di controllo e di gestione dei flussi, con particolare attenzione al tema dei minori e dell'integrazione educativa.

Si può partire rapidamente, per avere un quadro forse a loro noto, ma che richiamo per puntualità di memoria storica, dal 1989, quando il Ministero che mi onoro di dirigere, il Ministero della pubblica istruzione, ha per la prima volta costituito con un decreto ministeriale un gruppo di lavoro che si occupasse direttamente dell'inserimento degli alunni stranieri, perché erano i primi anni in cui questo tema diventava un tema necessariamente inseribile nell'agenda delle politiche educative.

Si tratta di un decreto della fine dell'anno, in cui si parla per la prima volta di inserimento degli alunni stranieri nella scuola dell'obbligo e della promozione e del coordinamento di iniziative per l'esercizio del diritto allo studio. Questo è il primo atto formale.

Come ricordava la Presidente Ravetto, da allora le situazioni sono notevolmente mutate sia in quantità che in qualità, la presenza dei minori stranieri nella scuola italiana oggi si inserisce come un fenomeno dinamico, in costante evoluzione, in una situazione di per sé dinamica a livello sociale, culturale e, nel caso della scuola, di organizzazione del processo educativo.

Condividiamo questa dimensione, sia pur in maniera differenziata, con gli altri Paesi europei, tuttavia non dico ogni Paese, ma ogni fascia dei Paesi europei, a seconda della profondità storica del fenomeno migratorio e del quadro politico in cui si è inserita la riflessione educativa, ha scelto una propria strada.

Sintetizzando, quindi, abbiamo il modello francese che è ispirato a principi assimilazionisti, quelle classi (anch'io non amo le definizioni) che sono diventate in Italia le cosiddette « classi ghetto » i fran-

cesi le hanno sperimentate molti anni fa, chiamandole *classes d'accueil*, classi di accoglienza, quindi il concetto è ribaltato per segno ma la sostanza è quella. Il principio metodologico è mettere i bambini non allofoni della lingua del Paese ospitante, in questo caso non francofoni, in una classe, concentrando le metodologie di integrazione linguistica in una prima fase. Non ha dato eccellenti risultati, ma il dibattito è ancora in corso.

Il modello italiano, la via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri è quello che cercherò di presentare, mettendo in evidenza le nostre caratteristiche distintive fattuali e le politiche che stiamo cercando di organizzare. Intanto è bene ricordare, onorevoli colleghi, che il « paesaggio » multietnico e multiculturale della scuola italiana è caratterizzato da alcuni tratti non condivisi da altri Paesi europei.

È un modello che definirei policentrico e diffuso, nel senso che la presenza degli alunni stranieri, con i numeri che sono stati citati (cercherò di fornire qualche aggiornamento dell'ultimo anno) è significativa nelle grandi città, ma ci sono casi di piccole o medie città che hanno comunque una presenza rilevante. Penso al distretto di Brescia, penso all'Umbria come piccola regione che ha tassi di presenza degli alunni stranieri molto più alti della media.

È un modello caratterizzato da una grande frammentazione di provenienze. Ci sono etnie che in alcuni momenti hanno avuto numeri statisticamente più rilevanti, però ricordo a memoria un dato dell'anno scolastico 2008-2009: erano state registrate 97 lingue madre nel panorama nazionale, con presenze ovviamente differenziate e aggregazioni quantitative differenti.

Questo non avviene né in Francia, che ha un sistema ex coloniale che vede la presenza soprattutto di alunni non francesi ma francofoni, né in Germania, che ha storici flussi migratori da alcune aree come la Turchia, né in Inghilterra, Paese che ha dato al mondo il cosiddetto « modello multiculturale », che si distingue sia dall'assimilazionista francese, sia dal nostro integrativo.

Cosa è stato fatto in Italia e cosa cercheremo di fare. La caratteristica fondamentale sotto il profilo metodologico delle politiche educative è quella che ormai si definisce, con un termine più apprezzabile rispetto a integrazione, inclusione scolastica. L'Italia cerca quindi di portare gli alunni stranieri spesso non italo-foni a un'inclusione linguistica, culturale e comportamentale all'interno della classe.

Questo significa evitare la costruzione di luoghi di apprendimento separati, quindi evitare *classes d'accueil* o se preferite « classi ghetto », avere una cultura dell'accoglienza della diversità, perché il bambino straniero è a pieno titolo inseribile in una comunità altra rispetto a quella dei bambini italiani e italo-foni, cultura che abbiamo sviluppato anche in altri settori. Pensiamo a tutto il settore delle disabilità che non ha nulla a che fare con questo, ma ha avuto nella tradizione scolastica italiana esempi di eccellenza (penso alle disposizioni della senatrice Falcucci, poi Ministro dell'istruzione).

Questo si ispira al principio dell'universalismo (Convenzione internazionale dei diritti dell'infanzia, ONU 1989, poi ratificata italiana del 1991), ma anche al riconoscimento concreto di una valenza positiva della socializzazione tra pari e di una cultura del dialogo e del confronto.

Questo diventa culturalmente e politicamente il modello dominante nel nostro Paese nei confronti di tutte le forme di diversità, ivi inclusa quella per lingua, per etnia e per cultura (la religione può appartenere o non appartenere a questo insieme di tratti).

Questa scelta non è messa in discussione da pratiche concrete di divisione degli studenti in gruppi, in genere per brevi periodi e per specifici apprendimenti, perché per imparare la lingua italiana (cito dalle linee guida date dal mio Ministero alla fine del 2014) talvolta si possono e si debbono immaginare anche contesti speciali di intensificazione dell'insegnamento, e questo può e talvolta deve portare (lo dirò anche parlando delle mi-

sure previste nel disegno di legge (La buona scuola) a modellizzare un insegnamento e quindi un apprendimento specifico.

Il modello inclusivo all'italiana ci sta portando a delle responsabilità anche politiche sul piano scolastico-educativo molto chiare e molto importanti. Nel disegno di legge che presenteremo tra pochi giorni alla Camera dei deputati le scuole, nel redigere il piano triennale dell'offerta formativa, dovranno inserire tra le priorità specifiche misure che riguardino l'alfabetizzazione e/o il perfezionamento della lingua italiana per studenti e alunni allocti, quindi stranieri in quanto non in possesso non solo della cittadinanza, ma della lingua madre, anche attraverso l'attivazione di corsi opzionali di lingua e la dotazione di laboratori linguistici in rete.

C'è quindi un percorso educativo indicato e ci sono anche misure strutturali, la creazione di questi laboratori, per cui sono previste anche risorse *ad hoc*. Sulla base delle proposte che le singole scuole e le reti di scuole presenteranno al Ministero, questo provvederà a distribuire risorse umane, quindi insegnanti specializzati e strumenti necessari.

Questo mi sembra il primo passo e la prima dimostrazione di una sensibilità politica molto precisa e puntuale su questi temi, non necessariamente analoga a quella che altri Paesi hanno adottato. Questo ovviamente anche sulla scorta di sperimentazioni che, in quanto precedenti alle nostre, hanno già dimostrato risultati se non fallimentari quantomeno fragili. Penso alla Francia e alle vicende non necessariamente legate ai drammatici eventi degli ultimi mesi, ma comunque a *banlieue* che non hanno saputo o potuto trovare un'adeguata via integrativa, pur avendo una popolazione sostanzialmente di origine anche francofona.

Si tratta ora di dare visibilità alle buone pratiche e alle prove di modelli futuri, in cui le scuole italiane anche in questi anni si sono già cimentate con sperimentazioni e attività autonome. Il convegno organizzato a Udine tra un mese potrà essere una buona occasione per fare il punto su queste buone pratiche.

Mi è stato chiesto un aggiornamento sui dati ed è mio dovere darlo. I bambini e i ragazzi stranieri che frequentano le nostre scuole sono numerosi e sono percentualmente più di quanto vi ha riferito la dottoressa Novelli, in quanto siamo al 9,7 per cento come dato medio e il dato assoluto indica circa 800.000 alunni stranieri nell'ultimo anno scolastico.

Una distinzione non di specie ma di merito, fondamentale anche ai fini delle misure metodologiche successive, è quella tra i bambini nati in Italia e quelli arrivati nel corso dell'anno scolastico che con un acronimo oggi si definiscono NAI, cioè i neoarrivati in Italia. Tale distinzione appare importante perché i primi rappresentano ormai il 51,7 per cento, e questa percentuale raggiunge la punta dell'85 per cento nelle scuole dell'infanzia, mentre i neoarrivati nell'ultimo anno scolastico sono poco più di 30.000, cioè meno del 5 per cento della popolazione scolastica.

Il trattamento didattico dei neoarrivati rispetto a quello dei nati in Italia deve essere differenziato, perché una cosa è un bambino che nasce in un Paese e cresce in una totale immersione linguistica e culturale, anche se ha alle spalle una famiglia spesso non assolutamente o completamente italoфона, altra cosa è un bambino straniero, magari adolescente (questo è il caso dei minori non accompagnati), con percentuali ancora piccole ma in crescita.

Queste due tipologie, gli stranieri nati in Italia e i neoarrivati, hanno caratteristiche proprie e devono essere oggetto e soggetto di processi di apprendimento e di alfabetizzazione linguistica specifica. Di questo teniamo conto nelle misure previste nel disegno di legge, anche pensando a una classe di insegnanti finalmente specializzata in questi temi.

Tra i neoarrivati si registra nel 2014 un significativo aumento dei minori stranieri non accompagnati. Si tratta di 10.000 sui 30.000 che ho citato prima, il più alto numero di presenze che sia stato mai registrato nel nostro Paese, e più del 90 per cento appartiene alla fascia d'età adolescenziale tra i 15 e i 17 anni maschili, forse per i motivi prima citati dalla pre-

sidente, laddove si tratta di bambini e di ragazzini che spesso devono raggiungere le famiglie o i nuclei di riferimento in altri Paesi.

Negli ultimi anni l'aumento più significativo della presenza di alunni stranieri è stato registrato nelle scuole secondarie di secondo grado, prevalentemente negli istituti tecnici, che rappresentano la prima scelta degli studenti stranieri, con una percentuale del quasi 40 per cento, nei professionali poco meno (37,9), mentre nei licei sono una percentuale minoritaria che si attesta intorno al 23 per cento.

La suddivisione di scelta e iscrizione ai diversi tipi di scuole conferma una maggiore difficoltà dei ragazzi stranieri a completare gli studi, soprattutto a completare studi di carattere teorico e ad avere brillanti risultati nella carriera scolastica. A 15 anni (prendendo un numero fisso per un calcolo comparativo) 7 studenti stranieri su 10 sono in ritardo rispetto al percorso scolastico. Questo è un dato molto importante dal punto di vista quantitativo e va valutato anche nello studio delle misure per il recupero.

Ci sono tassi di ripetizione dell'anno scolastico molto elevati soprattutto nel primo anno delle scuole secondarie, anno in cui è molto intenso il fenomeno del *drop out*, della dispersione scolastica, un anno cruciale in cui si addensano le complessità legate all'evoluzione psicoattitudinale dei ragazzi.

Un leggero miglioramento della regolarità dei processi scolastici ed esiti più positivi si ritrovano nella seconda generazione degli studenti stranieri. Questo fa *pendant* con i dati di Paesi con un'immigrazione più remota, e le recenti valutazioni (internazionali OCSE e nazionali INVALSI) ci segnalano un positivo avvicinamento progressivo degli studenti di seconda generazione al livello dei bambini italiani e italofoeni, per esempio nei test e nelle prove di italiano e matematica sia della scuola primaria che nel test INVALSI che si accompagna agli esami finali di terza media.

Per quanto riguarda gli studi universitari, bisogna stare molto attenti perché il

dato va scorporato dalle immatricolazioni degli studenti stranieri che quasi mai sono di seconda generazione o stranieri residenti in Italia. Il dato che riguarda stranieri con cittadinanza non comunitaria immatricolati nel corso dello scorso anno accademico è molto basso, 1,8 per cento, e tra questi i diplomati in Italia sono la maggioranza. Questo è il segno di un aumento degli studenti universitari di seconda generazione, seppur molto lento e progressivo.

Vi ricordo che oggi il numero degli studenti stranieri immatricolati nelle università italiane supera di poco il 3 per cento, quindi si parla di 50-52.000 studenti sul numero degli studenti del mondo universitario. Questo perché la nostra attrattività è cresciuta negli anni, ma è ancora bassa rispetto a quella di altri Paesi europei.

È molto interessante osservare che, se è vero che gli alunni con cittadinanza non italiana sono schiacciati su scelte di tipo tecnico-professionale nella secondaria, questo non impedisce a questo segmento di accedere all'università, e il ritardo che si osserva fin dai primi gradi scolastici non sembra impedire l'avanzamento nel corso di studi. Questo significa che siamo riusciti a ottenere un modello di inclusione.

Ci sono esempi di buone pratiche sparsi in tutto il Paese, tra i quali 510 scuole che hanno percentuali di studenti stranieri superiori al 50 per cento. Si tratta in massima parte di scuole dell'infanzia e in qualche caso questa alta incidenza ha stimolato il sistema a produrre buone pratiche (farò qualche esempio più tardi).

Il 27 marzo a Udine ci sarà quindi questo grande seminario nazionale dedicato all'intercultura e alle esperienze a confronto in contesti a fortissimo processo migratorio. Sarà un'ottima occasione di confronto tra insegnanti, dirigenti e territorio, amministrazioni che possono immaginare i modelli più efficaci in una rete di alleanze territoriali ai fini della creazione di una scuola aperta come vorremmo che fosse la buona scuola.

Un tema che non mi è stato chiesto espressamente dalla presidente ma terrei a sottolineare ugualmente perché ha una sua specificità è quello dell'accentuazione di un approccio medicalizzante al tema dell'accoglienza degli studenti stranieri, ossia dell'aumento delle certificazioni per disabilità. Tale certificazione, a partire dagli anni in cui la migrazione è stata più evidente anche a livello di minori, è esplosa, è in crescita.

Nell'anno scolastico 2007-2008 erano 11.000 i ragazzi stranieri con disabilità, mentre l'anno scorso erano 26.626, e le percentuali di presenza non sono raddoppiate, anzi si sono consolidate sui numeri che vi ho indicato.

Sia per una non perfetta costruzione dei questionari diagnostici per le varie forme di disabilità, sia per mancanza di approfondimento (non definiamola superficialità, mettiamola in positivo fino in fondo) degli stessi strumenti di diagnosi si tende infatti a confondere la scarsa abilità linguistica, quindi l'isolamento di cui i bambini soffrono nelle classi, la difficoltà a seguire un percorso di apprendimento regolare se non sufficientemente preparato prima con le misure che noi stiamo indicando, con patologie che hanno tutt'altra motivazione. Questo è un tema molto delicato a cui si deve dedicare un'attenzione crescente. Quali sono le azioni? Vengo alla parte propositiva, cercando di elencare ciò che è in corso e ciò che sarà in corso di realizzazione a partire dal prossimo anno scolastico, considerando anche l'imponente (ci auguriamo) cambiamento dei processi organizzativi ed educativi della nostra scuola.

Le azioni recenti sono per esempio la creazione di un osservatorio nazionale, che era stato costituito diversi anni fa ma poi era rimasto silente su questi temi per diversi anni. Nel settembre 2014 l'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri all'educazione interculturale, costituito da rappresentanti del mondo della ricerca in questo settore, delle associazioni, di altri Ministeri, dei dirigenti scolastici, ha ripreso le proprie attività e si è anche immediatamente col-

legato alla fondazione che da anni si occupa di iniziative e studi sulla multietnicità, la ISMU, che ha prodotto anche quest'anno un eccellente e utilissimo rapporto, *Alunni con cittadinanza non italiana. Difficoltà e successi del sistema*.

Questo è quindi uno strumento che intenderemmo attivare quanto più possibile nella sua forza sia scientifica che propositiva sul piano educativo. La seconda iniziativa è la redazione e la presentazione di questo rapporto, che è avvenuta pochi giorni fa al Ministero dell'istruzione e di cui ho inviato copia, presidente, alla sua attenzione, perché ci sono dati anche disaggregati che consentono di avere una fotografia più dettagliata dei micro processi di quanto non sia possibile fare in questa sede.

Il terzo è il Piano nazionale per l'insegnamento e l'apprendimento dell'italiano come lingua seconda, cosa molto importante. Questo piano ha carattere plurinazionale e tiene conto di tutte quelle caratteristiche che ho cercato di riassumere, quindi la distinzione tra non italofoeni neoarrivati e bambini di seconda generazione che hanno un'italofonia derivata dal contesto ma non un contesto familiare in grado di supportarla.

È quindi un lavoro che avrà una base scientifica molto solida e che dovrà essere declinato in collaborazione con gli enti locali e le associazioni territoriali, perché è un bellissimo schema teorico ma, se non trova applicazione nelle scuole e nei centri per l'istruzione degli adulti rimane uno strumento potente ma non effettivo.

A questo si correla l'istituzione di una classe di concorso specifica per l'insegnamento dell'italiano lingua seconda, perché non è detto che chi è italofono sappia insegnare l'italiano a chi non lo è, e questa è una confusione che è stata fatta anche in altri Paesi.

Abbiamo eccellenti realtà accademiche sparse nel Paese che possono fornire già una classe di insegnanti molto qualificata, abbiamo un contatto internazionale su questi temi, laddove la mancata conoscenza della lingua come strumento determinante per fenomeni di emarginazione



e discriminazione sociale è il nostro nemico, e noi dobbiamo agire con professionalità su questo tema.

Il quinto punto importante è la valorizzazione del ruolo dei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti (CPA). Da anni il sistema dell'istruzione assicura sia ai giovani che agli adulti un'offerta formativa ampia e articolata attraverso questi centri, che danno tre diverse tipologie di attività. La prima è la possibilità di attività didattiche finalizzate al conseguimento del titolo di studio che conclude il primo ciclo dell'istruzione e la certificazione delle competenze ad esso collegate.

Il secondo è il conseguimento del diploma di istruzione tecnica o professionale o artistica, che per molti giovani adulti stranieri diventa uno strumento molto importante per un corretto inserimento nel mondo del lavoro, politica che dovremo intensificare, come accennava la presidente, in collaborazione con il Ministero del lavoro, e poi i percorsi di alfabetizzazione e di apprendimento dell'italiano, a supporto dell'attività delle scuole.

Tutto ciò rientra nelle attività previste dal quadro comune di riferimento europeo per la conoscenza e la diffusione delle lingue, elaborato dal Consiglio d'Europa fino dagli anni '70. I dati dei CPA sono molto confortanti, perché c'è un'adesione in crescita da parte dei giovani e degli adulti stranieri e c'è una volontà di intensificare questa attività di collegamento.

Il sesto punto riguarda l'integrazione scolastica dei migranti (chiamerei così questa tipologia composta da rom, sinti e camminanti). Il MIUR collabora con il Ministero del lavoro e delle politiche sociali per l'inserimento di questa tipologia di bambini stranieri nelle scuole primarie e secondarie di primo grado di una serie di città individuate da questo progetto.

Sono 13: Torino, Milano, Genova, Venezia, Bologna, Roma, Napoli, Reggio Calabria, Bari, Palermo, Catania e Cagliari, laddove sono le grandi città che hanno questa presenza più significativa. Questo progetto ha l'obiettivo di coinvolgere in questa logica inclusiva e non separatista

interi gruppi di classi con le stesse metodologie di tipo integrativo che ho cercato di descrivere.

La settima misura è la formazione dei dirigenti, perché quanto stiamo dicendo funziona se c'è un dirigente consapevole dell'investimento che la sua scuola, in relazione ai numeri che ha e agli obiettivi che si prefigge, deve fare su questo capitolo. A questo fine, oltre a un seminario tenuto a Roma presso il nostro Ministero lo scorso febbraio, si faranno delle specifiche iniziative di formazione dei dirigenti a partire dal prossimo anno scolastico.

Vorrei citare un'iniziativa particolare, che ha un valore simbolico per il nostro Paese, promossa dalle scuole di Prato, città che ha un contesto multiculturale, ma con una presenza etnica specifica, quella dei cinesi, dei sinofoni, ormai di antica memoria, che ha avuto anche momenti di grande difficoltà nel processo di integrazione.

Lì la scuola ha fatto e sta facendo uno straordinario lavoro, io ho avuto modo di visitare personalmente l'Istituto tecnico Datini di Prato che adotta questo modello che potremmo definire «l'educazione tra pari nei contesti multiculturali», in cui i ragazzi sinofoni già completamente integrati diventano tutor dei bambini più piccoli e questo diventa un contesto molto efficace.

Mi pare che queste siano le iniziative più importanti. L'ultima che cito concludendo è l'indagine nazionale tuttora in corso sugli studenti stranieri di seconda generazione che stiamo facendo in collaborazione con Istat.

Come altri Paesi che hanno avuto una migrazione più antica e hanno già sviluppato metodologie in questo settore dovremo immaginare (e lo stiamo facendo almeno nel campo della scuola) di uscire da una logica emergenziale per entrare in una logica strutturale, creando una scuola che non sia assimilazionista perché non è questo il nostro modello, non sia nemmeno multiculturale (uso questi termini in senso molto tecnico), ma sia una scuola inclusiva e integrativa con le misure che ho cercato sommariamente di descrivere.

**PRESIDENTE.** Grazie, ministro, per la sua relazione dettagliata che ci conferma la sua padronanza del Dicastero su queste tematiche. Dispongo che la documentazione prodotta, che fornisce i dati fondamentali anche sulla presenza territoriale, che per il Comitato sono determinanti, sia allegata al resoconto stenografico della seduta odierna. Lei ha anche sfiorato il tema di Prato, su cui abbiamo anche un'indagine conoscitiva aperta e eventualmente le chiederemo la cortesia di tornare tra qualche mese, se potrà, disponibilità di cui la ringrazio sin da ora.

Con l'occasione saluto chi l'accompagna, cioè la dottoressa Alessandra Belloni, dirigente dell'ufficio legislativo, e il dottor Angelo Di Silvio, portavoce.

Lascio la parola ai colleghi che intendano intervenire per porre quesiti e formulare osservazioni, ricordando loro che alle 15.00 il ministro ha altri impegni e noi abbiamo in audizione il Prefetto Morcone.

**RICCARDO CONTI.** Grazie, presidente. Faccio solo due brevissime domande e poi il collega Mazzone interverrà più compiutamente. Mi sembra di aver capito che gli studenti stranieri siano 800.000, ma c'è un dato che indichi a quanti nuclei familiari appartengano questi 800.000 ragazzi, e, se c'è, diviso per etnie?

Mi pare di capire che circa 50.000 siano iscritti all'università. Vanno tutti a università statali o anche in altre università, ed eventualmente quali? Grazie.

**STEFANIA GIANNINI, *Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca.*** Rapidissimamente questo, quanto ai dati disaggregati per appartenenza etnica esistono, io le ho dato un dato non aggiornatissimo perché non avevo questo appunto con me, ma posso fornirlo. Quando si parla della relazione alle lingue di appartenenza, non è coincidente (faccio un esempio per tutti: i peruviani sono ispanofoni, ma non sono assimilabili agli argentini, ammesso che ci sia una comunità argentina significativa in Italia), però possediamo questi dati che sono frutto di questa collaborazione tra Istat e il nostro Ministero.

Per quanto riguarda le università bisogna distinguere: io ho parlato sia del numero specifico della seconda generazione che si iscrive, che è un numero molto basso che non arriva al 2 per cento della totalità dei ragazzi stranieri di quella fascia d'età, e dei 50.000 studenti stranieri iscritti nelle università italiane.

Questo secondo numero è un numero che privilegia le università statali, ma non esclude le altre. La Bocconi, ad esempio, ha un tasso di internazionalizzazione molto più elevato, mi sembra che anche la LUISS sia sullo stesso livello, sicuramente la Cattolica, quindi non frequentano solo le università statali. La scelta degli studenti stranieri segue altri criteri che in un'altra occasione potrei volentieri descrivere, che riguarda la tipologia di ateneo e la scelta tematica di alcune discipline.

Le dico anche questo per completezza informativa: due università italiane che hanno un alto tasso di presenza di studenti stranieri sono i due Politecnici, quello di Torino in particolare e a ruota Milano, che sono statali e hanno un forte potere attrattivo per determinati settori di studio.

**RICCARDO MAZZONI.** Grazie, ministro. Essendo pratese (lei conosce molto bene la situazione, c'è stata più volte) vorrei soffermarmi sulle classi d'accoglienza, le «classi ghetto», che il modello italiano ha escluso a priori, perché quando la Lega le propose ci fu una rivolta ideologica della sinistra, mentre, se si andava a parlare con le maestre e con le insegnanti, tutti dicevano che si trattava di un provvedimento sacrosanto, e spiego perché.

Prato ha il 20 per cento di alunni stranieri contro la media nazionale di meno della metà, all'istituto Marco Polo di Prato per esempio su 850 studenti il 70 per cento sono stranieri, da dieci anni ormai in prima elementare vi sono classi di soli bambini cinesi, ma il problema vero è che, anche rispetto ai parametri fissati precedentemente, la maggior parte dei bambini cinesi che nascono a Prato vengono svezzati e poi mandati in Cina dai

nonni o nei collegi, perché qui i genitori devono lavorare per 18-20 ore al giorno.

Questi bambini tornano quindi a Prato in età scolare, senza sapere una sola parola di italiano. Sono quindi nati in Italia, a Prato, in famiglia non parlano mai l'italiano e quindi ci si trova in classi in cui ci sono bambini formalmente nati in Italia ma che non conoscono una parola di italiano.

In questi casi, che in altre realtà sono casi limite, ma credo che le comunità cinesi siano sparse in molte città d'Italia, non sarebbe il caso di fare delle classi apposite, perché è meglio fare delle classi di accoglienza o creare dei ghetti dentro le classi normali? Questo succede, perché bambini che non parlano una parola italiano si auto-ghettizzano, con tutta una serie di problemi connessi, nel senso che i genitori spesso si dimenticano, dovendo lavorare come lavorano, di andare a riprenderli e le scuole devono restare aperte fino alle 20.00. Quindi se nel nuovo disegno di legge si prendono perlomeno in considerazione le classi di accoglienza...

A Prato c'è una carenza enorme sia di mediatori culturali, sia di laboratori linguistici, e l'investimento va fatto su quello, perché se non si riparte da una base del genere il problema non si risolve. Grazie.

STEFANIA GIANNINI, *Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca*. Il tema è molto importante e anche delicato culturalmente e politicamente. Cerco di darle, senatore, una visione che è in prima base tecnica, perché c'è bisogno di affrontarlo sotto il profilo tecnico, altrimenti si scivola in un ideologismo che in questi casi non aiuta, però poi naturalmente ne derivò anche un'azione politica e culturale che il nostro disegno di legge metterà in atto.

Un principio nell'apprendimento e nell'insegnamento delle lingue straniere che è comprovato nel mondo (la dico con semplicità) è che il plurilinguismo aiuta l'apprendimento di una lingua straniera, quindi in altre parole, se tu metti una classe di italofoeni in un paese anglofono che deve imparare l'inglese, ci metteranno

di più e faranno peggio, per motivi ovvi o meno ovvi, non starò a tediarvi con cose che possono anche apparire evidenti.

Questo è il dato tecnico alla base. Come fare però soprattutto per la comunità dei sinofoni, che notoriamente non solo in Italia ha un'attitudine alla costituzione di una enclave culturale, sociale e linguistica, quindi è meno permeabile alla contaminazione, a rendere questo processo efficace per chi deve imparare la lingua e non ostativo per il resto della classe?

Il modello che noi immaginiamo (non dettagliatamente perché non è quella la sede, ci saranno poi regolamenti nelle singole scuole a seconda dei diversi bisogni) è proprio questo, cioè laddove hai un contesto che richiede un'attività più intensa e più mirata a un singolo gruppo, non c'è niente di scandaloso nel fare un'attività di insegnamento mirato, che si intensifica in certi momenti e che è finalizzato a degli obiettivi molto specifici.

Altra cosa è costruire la classe con un perimetro etnico e linguistico, in quanto posso garantire che sia chiamandola *d'accueil* come hanno fatto i francesi, sia — molto più negativamente a mio parere — classe ghetto, non si è rivelato un modello efficace.

L'autonomia scolastica, con insegnanti preparati e con la possibilità di mettere a frutto i diversi strumenti e modelli a seconda dei bisogni, potrà venire incontro a questi bisogni laicamente (mi permetto di dire), senza alcun elemento pregiudiziale.

MARCO SCIBONA. Molto brevemente, la ringrazio per i dati molto interessanti, però ho sentito parlare di ricerche statistiche, di progettualità per proseguire verso un'integrazione totale, ma per quanto riguarda il sistemico, la normalità, ad esclusione dell'ambito particolare degli studenti stranieri, il maestro unico come si inquadra?

Per me non è sufficiente neanche per gli studenti italiani, però nel momento in cui ci sono problematiche maggiori, soprattutto linguistiche, come si inquadra un maestro unico alle elementari, che sono il

basamento su cui costruire l'apprendimento culturale?

STEFANIA GIANNINI, *Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca*. In questo caso direi che tutto il modello educativo proposto nel disegno di legge, che entrerà in discussione parlamentare alla Camera tra pochi giorni, va nella direzione (non solo per l'insegnamento agli alunni stranieri) di massima autonomia, massima possibilità di utilizzare gli specialisti non solo per questa disciplina particolare, ma anche per l'insegnamento della lingua straniera agli alunni italofofoni, laddove immaginiamo una specializzazione fatta con gli insegnanti che hanno una certificazione.

La figura del maestro unico risponde quindi a un modello che in questo momento non è esattamente il modello de « La buona scuola », che, più che parlare di maestro unico o più maestri, intende enfatizzare la necessità di più competenze e di maggiore approfondimento di specializzazioni.

Questa è quindi la risposta che mi sento di dare, che è una risposta di metodo più che di merito.

PAOLO ARRIGONI. Tre domande. Fino a poco tempo fa sono stato un amministratore locale, sono stato sindaco, quindi ho avuto modo di frequentare diversi ambienti scolastici e le posso dire che sta aumentando la preoccupazione di molti genitori per l'incremento della percentuale di alunni stranieri che condividono questa esperienza con i propri figli.

Non è un'intolleranza nei confronti dell'extracomunitario o dello straniero in genere, ma il fatto che questi bambini abbiano difficoltà a partire dalla lingua comporta inevitabilmente un rallentamento dell'attività scolastica, con nocimento della formazione dei propri figli.

Questo fa sì che un numero crescente di genitori, ancorché con difficoltà economiche, cercano di iscrivere il proprio figlio alle scuole paritarie, e questo acuisce il problema, che si sta già avvertendo soprattutto nelle periferie delle città, della presenza di classi a maggioranza straniera.

Di fronte a questi scenari che si amplificheranno sempre di più, di fronte al modello del Ministero che ha deciso di abbandonare le classi che noi avevamo definito « classi ponte », qui chiamate « classi di accoglienza », cosa a cui poniamo un vivo interesse, cosa pensa di fare il Ministero di fronte a classi dove la percentuale di alunni stranieri supera il 50, 60, 70 o 80 per cento?

Seconda domanda. Posto che la maggior parte degli 800.000 studenti stranieri punta a diventare cittadino italiano, il Ministero intende, posta l'autonomia scolastica nella formazione del Piano dell'offerta formativa, dare degli indirizzi affinché questi futuri cittadini italiani possano essere messi nella condizione di conoscere meglio le nostre tradizioni, la nostra cultura e la nostra storia, a partire anche dalla presenza del crocifisso nelle classi, che è considerato arredo urbano ma comunque rappresenta una nostra tradizione?

Ultima domanda. Lei ha rappresentato una serie di azioni che il Governo con il suo Ministero intende attuare e che inevitabilmente comportano dei costi. Posto che le scuole vivono da diversi anni una situazione drammatica, ancorché scandalosa, in quanto i genitori sono costretti a portare anche la carta igienica, queste azioni saranno supportate da ulteriori fondi stanziati dal Governo o si attingerà da un fondo ormai sempre più esiguo?

STEFANIA GIANNINI, *Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca*. Domande puntuali e sintetiche, risposte sicuramente sintetiche e spero anche puntuali.

Il rallentamento dell'attività scolastica appartiene a una scuola — mi lasci dire impietosamente — impreparata, priva di mezzi e talvolta anche di competenze specialistiche, non per difendere gli insegnanti ma perché, se non c'è un piano e un'attività specifica, una cosa è insegnare a bambini che hanno la stessa lingua madre e una cosa è insegnare e gestire una classe con 3-4 presenze etnico-linguistiche differenti.

La mia risposta è quindi più insegnanti preparati e più attività specifiche che, come ho detto, possono anche recuperare nel contesto specifico l'idea del seminario speciale destinato e mirato a una certa comunità linguistica ed etnica.

Cittadini italiani: prego i commissari di integrare tutto quello che ho detto oggi con una parola che ho forse pronunciato poche volte in abbinamento alla lingua: cultura. Quando si parla di attività di insegnamento, di processi integrativi e inclusivi, il piano che stiamo cercando di portare ad attuazione prevede l'insegnamento e l'integrazione culturale, e nel termine cultura nel senso più ampio e nobile del termine rientrano tutte le dimensioni che lei ha citato.

Non c'è apprendimento linguistico senza apprendimento culturale: questo è un principio basilare, che non va dato per scontato, è bene esplicitarlo, ma soggiace a tutte le cose che ci siamo detti.

Venendo dalla poesia alla prosa, costi e fondi disponibili. Come è possibile già adesso leggere sul DDL, essendo il testo in corso di pubblicazione e di trasferimento alla VII Commissione della Camera, tutte le attività che abbiamo immaginato, da quelle per l'alternanza scuola/lavoro a queste per l'attività laboratoriale linguistica e di potenziamento delle iniziative didattico-educative delle scuole hanno una copertura finanziaria molto precisa.

Non le cito il numero perché in questo momento non ricordo quanto sia stato stanziato per i laboratori linguistici, ma c'è una cifra precisa, e questo significa — mi permetto — invertire una tendenza in cui un unico contenitore, il fatidico M.O.F., il Fondo per il miglioramento dell'offerta formativa (la senatrice Fasiolo mi aiuterà se dico cose inesatte), che viene amplificato da una serie di iniziative precise, che hanno l'allocatione di fondi perché possano essere realizzate.

LAURA FASIOLO. La ringrazio, ministro, anche perché apprendo con molta soddisfazione il fatto che, attraverso l'istituzione di una classe di concorso, di insegnamento L2 e l'accelerazione dei con-

corsi, sarà sicuramente preparata la classe insegnante che si accingerà a lavorare per l'integrazione, non solo per l'alfabetizzazione ma per l'acculturazione in generale dei bambini stranieri.

Certamente quanto contenuto ne « La buona scuola », l'organico funzionale presente nel disegno di legge darà delle risposte importanti alla soluzione di questi problemi. Mi ha però lasciato sorpresa il numero dei disabili, perché dagli 11.000 studenti stranieri disabili del 2007-2008 si è passati oggi a 26.626, quantità che può essere legata ai nuovi flussi migratori esponenziali ma impone una riflessione sulle certificazioni di quelle che vengono considerate disabilità.

Non vorrei (parlo per dato esperienziale) che la mancanza di competenze linguistiche si accavallasse ad altri aspetti, a disabilità funzionali. Grazie.

STEFANIA GIANNINI, *Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca*. Ho detto esattamente le stesse cose. Questo dato mi ha colpito, credo che una ragionevole spiegazione sia ipotizzabile in quello che anche lei ha citato, l'approfondimento è in corso, sicuramente non è difficile a una lettura più superficiale, o comunque non ineccepibile sul piano diagnostico, confondere la marginalità che deriva dalla non conoscenza della lingua con patologie di vario tipo, quindi è un tema che è molto presente.

GIORGIO BRANDOLIN. Molto velocemente, anche se ci sarebbero tante cose da chiedere. Mi ha colpito una cosa e le chiedo come si risolve questo: lei diceva che le scuole dovranno attrezzarsi all'interno del POF, che poi dovrà essere trasmesso al Ministero, che distribuirà le risorse.

Poiché questo processo è dinamico e il numero di alunni stranieri sale in maniera notevole anche in questi ultimi anni, come pensa di affrontare il problema con puntualità (sul territorio i problemi ci sono immediatamente, non quando sarà approvata « La buona scuola »), perché il fatto che le scuole devono trasmettere al Mini-

stero, che controllerà e distribuirà i soldi, mi fa pensare che ci possano essere delle discrepanze (venerdì parteciperò a Udine a quel convegno) tra le necessità e le risposte che il Ministero può dare (non è ovviamente un'osservazione che faccio a lei).

Qui c'è l'urgenza, quindi vorrei capire come si possa superare questa fase.

STEFANIA GIANNINI, *Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca*. Molto sinteticamente, forse ho specificato male questo punto, non mi sono particolarmente soffermata. Se, come ci auguriamo, il percorso parlamentare sarà rapido, il 1° settembre quell'organico in autonomia funzionale di cui parlava la senatrice Fasiolo sarà il primo strumento in termini di risorse. Questo è il primo obiettivo.

In secondo luogo la programmazione che noi immaginiamo per tutte le attività, quindi sia queste che riguardano l'integra-

zione sia quelle che riguardano l'alternanza scuola/lavoro, tutto il processo educativo è di tipo triennale, ed è vero che il processo è dinamico, però dobbiamo pure assumere una misura corretta di possibile programmazione. Quando dico triennale, significa che anche l'assegnazione degli insegnanti e delle risorse e la progettazione prevedono una durata di tre anni, quindi mi pare che ci siamo.

PRESIDENTE. Ringrazio il ministro e dichiaro conclusa l'audizione.

**La seduta termina alle 15.05.**

---

IL CONSIGLIERE CAPO DEL SERVIZIO RESOCONTI  
ESTENSORE DEL PROCESSO VERBALE  
DELLA CAMERA DEI DEPUTATI

DOTT. RENZO DICKMANN

---

*Licenziato per la stampa  
il 1° settembre 2015.*

---

STABILIMENTI TIPOGRAFICI CARLO COLOMBO

ALLEGATO

## Alunni con cittadinanza non italiana

Tra difficoltà e successi

Rapporto nazionale  
A.s. 2013/2014



Quaderni Ismu  
1/2015

FONDAZIONE  
**ISMU**  
INIZIATIVE E STUDI  
SULLA MULTIETNICITÀ



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

*Direzione Generale per gli Studi, la Statistica e i Sistemi Informativi  
Direzione Generale per lo Studente, l'Integrazione,  
la partecipazione e la comunicazione*



## Presentazione

La nuova indagine *‘Alunni con cittadinanza non italiana. Tra difficoltà e successi. Rapporto nazionale 2013/2014’*, realizzata in collaborazione con la Fondazione Ismu ci consegna una fotografia ricca e puntuale sulla presenza degli alunni di nazionalità non italiana nella nostra scuola.

Una realtà sfaccettata, dinamica ma anche, sempre di più, stabile e strutturale. L’indagine fornisce, oltre ai dati, molte chiavi di lettura sulla dimensione multiculturale e multilingue della nostra scuola e apre molte piste di riflessione. Ad esempio sugli alunni di nazionalità non italiana nati in Italia che, proprio nell’anno scolastico a cui si riferisce questa indagine, hanno superato la quota del 50% del totale degli alunni di origine straniera. Ragazzi “in attesa di cittadinanza”. Un altro aspetto di grande importanza è quello dei neo arrivati nel nostro sistema scolastico. I due poli, nati in Italia e neo arrivati, presentano caratteristiche e problematiche proprie. Se per chi arriva il nodo è l’alfabetizzazione linguistica, senza la quale si innesca un rapido deterioramento del percorso scolastico, per i nati in Italia la questione è quella di garantire loro una piena integrazione formativa e sociale, perché non si sentano stranieri nel Paese in cui sono venuti al mondo.

Altri aspetti di grande interesse indagati in questo Rapporto riguardano le scuole con elevate percentuali di alunni di origine non italiana, sono spesso le realtà più fragili e complesse; la questione degli alunni con disabilità; il tema degli esiti e delle scelte fatte dopo la scuola secondaria di primo grado; quello degli svantaggi e dei ritardi degli studenti di origine non italiana, ma anche dei successi, in particolare da parte degli studenti di seconda generazione. Altri aspetti, evidenziati per la prima volta in questo Rapporto, e di grande utilità per le politiche di inclusione, sono quelli relativi al passaggio dalla scuola secondaria all’Università e alla scolarizzazione precoce. Nuovi sono anche i capitoli sull’istruzione dei migranti adulti, che spesso sono anche genitori, e sulle competenze dei quindicenni (italiani e non italiani a confronto) in un quadro comparativo fra Paesi europei.

Molte scuole ci segnalano esperienze di positiva integrazione, altre ci segnalano anche timori e preoccupazioni, soprattutto nei territori a maggior complessità multiculturale. A queste preoccupazioni e a questa sfida vogliamo rispondere con azioni concrete che possano valorizzare le competenze dei dirigenti e degli insegnanti, il protagonismo degli studenti e la progettualità e la collaborazione con gli Enti locali e le Associazioni dei genitori e del volontariato. La presenza di alunni, studenti, famiglie di origini diverse può essere davvero, come indica la prospettiva della *‘Buona Scuola’*, un’occasione di rinnovamento dell’azione didattica a vantaggio di tutti, un’occasione di cambiamento per tutta la scuola. Una scuola che non solo non genera timori e rifiuti, ma che proprio in ragione della sua complessità diventa più europea, più internazionale, più aperta al confronto.

Stefania Giannini

Ministro dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca



## Introduzione

Il testo che segue presenta una sintesi dei contenuti del volume **Alunni con cittadinanza non italiana. Tra difficoltà e successi. Rapporto nazionale 2013/2014**, in corso di pubblicazione. Anche quest'anno il gruppo di lavoro composto dai ricercatori della Fondazione Ismu e dai rappresentanti del Ministero dell'Istruzione e dell'Università e della Ricerca ha redatto il rapporto nazionale. La pubblicazione si pone in continuità con quelle precedenti relative agli a.s. 2010/11 ("Verso l'adolescenza"), 2011/12 ("Approfondimenti e analisi"), 2012/13 ("L'eterogeneità dei percorsi scolastici"): essa rientra nelle attività previste dal protocollo d'intesa fra Miur e Fondazione Ismu, oltre che nella più recente collaborazione nell'ambito dell'*Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura*, istituito il 9 settembre 2014.

Il volume, come di consueto, si propone di approfondire, con analisi statistiche puntali, le caratteristiche della presenza degli alunni con cittadinanza non italiana in tutti i livelli scolastici, seguendo l'evoluzione del fenomeno in Italia e nei contesti regionali. Si continua a mantenere un approccio longitudinale, ovvero ricostruendo le esperienze scolastiche degli alunni stranieri nell'a.s. 2013/14 e, nello stesso tempo, rintracciando discontinuità e persistenze entro un arco temporale prolungato, attraverso la riproposta di indicatori utilizzati nei rapporti precedenti, ma anche con l'introduzione di nuovi dati e analisi.

La realtà multiculturale delle scuole italiane viene presentata nel Rapporto, sviluppando tre specifiche chiavi di lettura. In primo luogo, l'intento è quello di prendere in considerazione le *traiettorie scolastiche, formative e biografiche* degli alunni stranieri, facendo il punto sui percorsi di inserimento e di integrazione delle seconde generazioni, in una fase storica in cui l'Italia si sta caratterizzando per una progressiva stabilizzazione dei flussi migratori. In secondo luogo, il rapporto analizza la condizione degli alunni con cittadinanza non italiana nel sistema di istruzione e formazione nella prospettiva della *comparazione tra italiani e stranieri*, sostenendo l'idea che sia necessario esaminare le questioni critiche relative alla scolarizzazione degli stranieri nel quadro della formazione di tutti gli allievi e, in particolare, dei soggetti più svantaggiati. Infine, il rapporto si sofferma sulle *difficoltà* e sulle disuguaglianze che ancora caratterizzano gli itinerari scolastici degli stranieri rispetto agli autoctoni, non mancando tuttavia di considerare i buoni risultati e i *successi* che si verificano *nel processo di apprendimento* e che portano un numero crescente di alunni con cittadinanza non italiana – sostenuti dalle loro famiglie – a investire in percorsi di istruzione di lungo periodo. Questi studenti sono portatori di competenze che possono diventare risorse per lo sviluppo delle istituzioni scolastico-formative e dei territori in cui vivono, attraverso percorsi virtuosi di partecipazione e cittadinanza attiva. A ciò si collega, in particolare, la questione del riconoscimento dello status di cittadino sulla base dello *ius soli* temperato per i minori nati nello Stato di immigrazione dei genitori, già da tempo al centro del dibattito italiano. L'idea di ancorare l'acquisizione della cittadinanza a un minimo di percorso scolastico, sostenuta da tempo anche dalla Fondazione Ismu, porterebbe a riconoscere, valorizzandolo, il mondo della scuola quale luogo primario di integrazione sociale, civile e politica.

Al fine di sviluppare queste tre prospettive di analisi, il Rapporto introduce alcune importanti novità. Nell'intento di ricostruire le più ampie traiettorie formative degli studenti, lo sguardo è rivolto all'intero sistema scolastico-formativo, partendo dalle presenze nella scuola dell'infanzia fino ad arrivare all'università, come anche all'offerta pubblica e privata relativa all'educazione degli adulti immigrati. L'ottica è quella, non certo nuova, del policentrismo formativo, che riporta in luce l'esistenza di una pluralità di agenzie e occasioni formative, proprio perché l'educazione non si può circoscrivere in uno solo o anche in più spazi, poiché ogni spazio sociale possiede una propria valenza educativa: così come affermavo già, nel 1974, nel volume *La scuola tra crisi e utopia*.

Inoltre, si propone una sistematica comparazione dei principali indicatori sulle presenze e sui percorsi degli alunni, prendendo in esame i dati disponibili relativi agli stranieri e agli italiani: il rapporto si basa su una ricca documentazione statistica proveniente da molteplici fonti (Miur, Invalsi, Ministero del Lavoro, Isfol, Indire, Istat, Pisa Ocse, ecc.), e riguardante le caratteristiche degli alunni, le presenze nei diversi livelli scolastici, nelle scuole statali e non statali, nei territori, le traiettorie verso l'università e la formazione permanente, ma anche i percorsi senza meta dei Neet (giovani *Not in Employment, Education and Training*).

Infine, un ampio approfondimento è dedicato agli esiti dei percorsi di apprendimento degli studenti stranieri di prima e seconda generazione, sempre comparati con quelli degli allievi autoctoni, al fine di mettere in luce nodi problematici e buoni risultati, difficoltà e miglioramenti fra le nuove generazioni, attraverso elaborazioni su dati nazionali (prove Invalsi a.s. 2013/14) e su database internazionali (indagine PISA OCSE 2012). Le analisi permettono di inquadrare il caso italiano— che si inserisce nel gruppo di paesi con un *Poor and Unequal Educational Opportunity System* — nello scenario europeo, mostrando punti di forza e debolezze del nostro sistema che necessita ancora di investire sul miglioramento delle performance di tutti gli studenti, incrementando l'eccellenza nei risultati, senza tralasciare la promozione di pari opportunità per studenti autoctoni e con cittadinanza straniera.

Come per gli altri rapporti precedenti, questa edizione del Rapporto offre conoscenze utili per la messa a punto di interventi diretti a migliorare le condizioni degli alunni con cittadinanza non italiana (ma non solo) e materiale di riflessione per chi, a vario titolo, è interessato da questa tematica (dirigenti scolastici, insegnanti, enti locali, associazioni, genitori, ecc.). Il volume sarà pubblicato entro febbraio 2015 e, successivamente, distribuito dal Miur e dalla Fondazione Ismu, nonché reso disponibile on line sui rispettivi siti.

All'elaborazione e alla stesura del Rapporto 2013/14 hanno collaborato: per il Miur, Vinicio Ongini della Direzione Generale per lo Studente, l'Integrazione, la Partecipazione e la Comunicazione. Per l'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura, Fiorella Farinelli. Per il CSER (Centri Studi Emigrazione — Roma), Carola Perillo e René Manenti. Per la Fondazione Ismu, Mariagrazia Santagati, Rita Bertozzi, Paolo Barabanti, Elena Besozzi. A Giorgia Papavero si deve l'elaborazione statistica dei dati forniti dal Sistema Informativo e dal Servizio Statistico della Direzione Generale per gli Studi, la Statistica e i Sistemi Informativi del Miur, che si ringrazia per la fattiva collaborazione.

Mariagrazia Santagati e Vinicio Ongini hanno curato il testo.

Vincenzo Cesareo

Il Segretario Generale  
Fondazione Ismu

## 1. Insieme a scuola. Alunni italiani e stranieri a confronto

di Mariagrazia Santagati

### Il quadro generale sugli alunni

La trasformazione della presenza degli alunni con cittadinanza non italiana nel sistema scolastico italiano è analizzata nella prospettiva della comparazione con gli italiani. I dati confermano un ampio incremento nelle iscrizioni degli alunni stranieri che, nel periodo 2001/02-2013/14, si sono quadruplicate: si è passati dai 196.414 alunni dell'a.s. 2001/02 (2,2% della popolazione scolastica complessiva) agli 802.844 dell'a.s. 2013/2014 (9% del totale). Dal 2008/09 ad oggi, tuttavia, si è registrato un progressivo rallentamento nell'incremento, conseguente alla stabilizzazione dei flussi migratori verso l'Italia, ma anche agli impatti della perdurante crisi economica. Gli iscritti stranieri fra il 2009/10 e il 2013/14 sono cresciuti con ritmi del 19,2% a fronte di un decremento del -2,0% nelle presenze di alunni italiani (passati da 8.283.493 a 8.117.329 unità) e di una diminuzione dello -0,4% della popolazione scolastica complessiva.

Tab. 1.1 - Popolazione scolastica per cittadinanza. A.s. 2009/10, 2011/12 e 2013/14

A.s.	V.a.			%			Numeri indice Base 2009/10=100		
	Stranieri	Italiani	Totale	Stranieri	Italiani	Totale	Stranieri	Italiani	Totale
2009/10	673.592	8.283.493	8.957.085	7,5	92,5	100,0	100	100	100,0
2011/12	755.939	8.204.227	8.960.166	8,4	91,6	100,0	112	99	100,0
2013/14	802.785	8.117.329	8.920.114	9,0	91,0	100,0	119	98	99,6

Fonte: elaborazioni Ismu su dati Miur

Nell'ultimo decennio il rilevante aumento delle iscrizioni di alunni stranieri ha coinvolto, in maniera differenziata, le scuole di vario ordine e grado. Da un lato, si segnala la perdita di rilevanza degli stranieri nella scuola primaria (in cui nel 2001/02 si concentrava il 42,8% del totale degli alunni stranieri, diventati poi il 35,3% nel 2013/14), dall'altro lato, si registra la forte espansione di questo gruppo nelle scuole secondarie di secondo grado, ambito che è passato ad accogliere dal 14% di studenti stranieri nel 2001/02 al 22,7% nel 2013/14.

Nel contempo, la popolazione scolastica complessiva dall'a.s. 2009/10 all'a.s. 2013/14 è rimasta stabile, con una variazione percentuale del -0,4%, crescendo dello 0,2% nelle scuole primarie e decrescendo del -0,9% nelle secondarie di primo grado. Nello stesso periodo gli alunni italiani sono diminuiti in tutti i livelli scolastici e, soprattutto, nelle scuole dell'infanzia (-2,9%) e nelle secondarie di primo grado (-2,2%), mentre le presenze di alunni con cittadinanza non italiana si sono incrementate complessivamente del +19,2%, con punte del 23,6% e del 27,2% rispettivamente nelle scuole dell'infanzia e nelle secondarie di secondo grado.

Nell'a.s. 2013/14 il 10% degli stranieri e il 13,3% degli italiani sono iscritti nelle scuole non statali. Negli ultimi 5 anni, si è assistito a un aumento nelle presenze di stranieri nelle scuole non statali (+16,6% nel 2013/14 rispetto al 2009/10), anche se con ritmi inferiori alla crescita dello stesso gruppo nelle scuole statali (+19,5%). Per quanto riguarda gli italiani, nello stesso periodo, il declino numerico che li caratterizza è più accentuato nelle scuole non statali (-7,7% in 5 anni) rispetto alle scuole statali (-1,1%).

Nell'a.s. 2013/14 tra le cittadinanze più numerose si confermano quelle degli anni scolastici precedenti: gli alunni con cittadinanza romana rappresentano ancora il gruppo più numeroso nelle scuole italiane (154.621), seguiti dai giovani di origine albanese (107.847) e marocchina (101.176). A distanza troviamo il gruppo degli alunni di origine cinese (39.211) e filippina (24.839): quest'ultima provenienza per la prima volta si trova fra le prime cinque. Tra l'a.s. 2011/12 e il 2013/14, si evidenzia un incremento percentuale superiore all'incremento medio complessivo (+6%) tra gli alunni originari di Egitto (+19,9%), Filippine (+16,7%), Pakistan (+16,6%), Cina (+15,1%), Bangladesh (+12,9+%). Si segnala un decremento fra gli ecuadoriani (-6,3%), i macedoni (-3,3%) e i tunisini (-1,7%).

Rispetto alle differenze di genere le alunne straniere sono 385.365 e corrispondono al 48% del totale degli alunni stranieri, una percentuale di poco inferiore a quella osservata tra gli italiani (48,3%). La distribuzione della popolazione scolastica straniera secondo il genere mostra un andamento stabile nel tempo, analogo a quello rilevato sull'intera popolazione scolastica, con una leggera prevalenza del genere maschile in tutti i diversi ordini di scuola, tranne che nelle scuole secondarie di secondo grado ove è la componente femminile a prevalere. All'interno delle singole provenienze solo nel caso della Macedonia le alunne rappresentano la maggioranza di questo gruppo (51,4%). Fra i romeni (49,5%), gli ucraini (49,5%) e gli ecuadoriani (49%), la composizione degli alunni è piuttosto equilibrata sulla base del genere. Fra gli allievi originari dell'Egitto (42,8% di femmine), del Pakistan (43,2%) e dell'India (43,3%), le femmine risultano sottorappresentate.

L'analisi della distribuzione degli alunni stranieri sul territorio italiano, anche per l'a.s. 2013/14, conferma trend noti, ovvero specifiche aree di concentrazione delle presenze e ambiti meno interessati dal fenomeno. La Lombardia si conferma come la prima regione per maggior numero di alunni con cittadinanza non italiana (197.202) ma anche per il numero più alto di alunni in generale (1.409.671): è seguita da Emilia Romagna (93.434 stranieri), Veneto (92.924), Lazio (77.071) e Piemonte (75.276). Se i tassi di crescita della popolazione scolastica complessiva, tra 2011/12 e 2013/14, sono tendenzialmente negativi o poco rilevanti, vi sono alcune regioni del Sud in cui la crescita degli alunni stranieri è doppia o tripla rispetto alla media del 6,2% (+20,5% in Basilicata, +14,3% in Campania, +12,8% in Sicilia, +10,3% in Calabria).

Romeni, marocchini, albanesi, ovvero i gruppi più numerosi, appaiono meno concentrati in specifiche aree e più diffusi su tutto il territorio nazionale e anche nelle zone più periferiche. Gruppi numericamente meno rilevanti si addensano, invece, in alcune province italiane: tunisini, cinesi, ucraini, indiani sono presenti in aree provinciali più o meno estese del Nord, Centro o Sud. Una forte concentrazione si riscontra per i tunisini in provincia di Trapani (con ben 13 volte la percentuale di presenza rilevata in Italia) e a Ragusa (10 volte); i cinesi a Prato (9 volte); gli ucraini in tutte le province campane (oltre 7 volte a Caserta e a Napoli, 5 volte ad Avellino, Salerno e Benevento); gli indiani nelle province lombarde di Mantova e Cremona (6 volte), di Latina (4 volte), Reggio Emilia e Brescia (3 volte).

### **Gli alunni stranieri nati in Italia**

Gli studenti con cittadinanza non italiana ma nati nel nostro paese sono nell'a.s. 2013/14 415.283, corrispondenti al 51,7% degli alunni stranieri. Tra il 2007/08 e il 2013/14 si evidenzia una crescita esponenziale di nati in Italia nelle scuole secondarie in cui questi alunni si sono quasi triplicati (secondarie di primo grado) o più che triplicati (secondarie di secondo grado), raddoppiati nelle scuole primarie o quasi nelle scuole dell'infanzia. La distribuzione dei nati in Italia non è omogenea sul territorio nazionale: il primato in valori assoluti lo detiene il Nord Ovest che accoglie, nell'a.s. 2013/14, 167.182 alunni stranieri nati in Italia (40,2% del totale), seguito dal Nord Est (123.142 alunni, 29,6% del totale), dal Centro (93.094 pari al 22,4%) e dal Sud e dalle Isole (31.865, 7,8%). I gruppi più numerosi di nati in Italia si concentrano nei primi anni dei diversi livelli scolastici delle scuole del Nord Ovest.

Da un livello scolastico all'altro, l'incidenza dei nati in Italia si riduce: si passa dall'84% di nati in Italia nelle scuole dell'infanzia al 72,4% nel primo anno delle scuole primarie; dal 54,1% di nati in Italia nella classe quinta della primaria al 45,1% della classe prima della secondaria di primo grado; dal 31,1% nel terzo anno della secondaria di primo grado al 20,9% di iscritti al primo anno della secondaria di secondo grado; si arriva infine al 10,1% di nati in Italia presenti nella classe quinta della scuola secondaria di secondo grado.

La Lombardia è la regione con il maggior numero di alunni nati in Italia (oltre le 110mila unità), mentre il Veneto è la prima regione per incidenza percentuale di questo gruppo (59,5% degli alunni stranieri). L'Umbria si distingue per un'incidenza dell'89% di nati in Italia nelle scuole dell'infanzia e del 71,1% nelle scuole primarie, il Veneto per un'incidenza dell'88,8% nell'infanzia e del 74% nelle primarie. Le percentuali più alte nelle secondarie di

primo grado si registrano in Lombardia (43,9%), Veneto (43,1%) ed Emilia Romagna (42,7%), nelle secondarie di secondo grado troviamo ancora la Lombardia (19%) e la Sicilia (19,1%). Quest'ultimo territorio si conferma, come già sottolineato negli anni precedenti, come una regione caratterizzata da una scarsa numerosità di alunni non italiani, ma con una percentuale molto elevata di nati in Italia e di iscritti alla scuola secondaria di secondo grado.

#### **Ancora emergenza? I neoentrati nel sistema scolastico**

Dall'a.s. 2007/08 al 2013/14 gli alunni stranieri entrati per la prima volta nei diversi anni scolastici (neoentrati) si sono ridotti da 46.154 a 30.825 (4,9% degli stranieri), dimezzando il proprio peso rispetto alla componente straniera in sette anni scolastici. In questo periodo, la presenza di neoentrati nella primaria è diminuita del -39%, del -34,6% nella secondaria di primo grado, del -18,4% nelle secondarie di secondo grado. Tuttavia, tra il 2012/13 e il 2013/14 *questo gruppo è tornato a crescere* (+7.989 soggetti). L'incremento è stato più rilevante nella scuola secondaria di secondo grado (+38,9%) e nelle primarie (+36,1%), seguite dalle secondarie di primo grado (+29,1%). L'analisi di dettaglio dei diversi anni di corso conferma il trend di concentrazione delle presenze di neoentrati nei primi anni di corso di ogni livello scolastico: 7.142 sono i neoentrati inseriti in prima elementare su un totale di 14.421 neoentrati nelle primarie, 3.790 inseriti in prima media su un totale di 7.889 presenze nelle secondarie di primo grado, 5.711 in prima superiore rispetto a un totale di 8.515 neoentrati nelle secondarie di secondo grado.

La distribuzione regionale dei neoentrati nel sistema scolastico, in valori assoluti, vede al primo posto la Lombardia (7.130 alunni), seguita da Lazio (3.364), Toscana (3.158), Emilia Romagna (3.119), Veneto (2.679), Piemonte (2.065), Sicilia (1.975), Campania (1.763). Per quanto riguarda la percentuale di neoentrati rispetto al totale degli stranieri, la distribuzione in parte si modifica: in cima alla classifica troviamo regioni del Sud e le Isole, fra cui Sicilia (9,9%), Campania (9,8%), Basilicata (9,7%), Puglia (7,8%), Sardegna (7,6%), Calabria (7,5%).

Il recente aumento dei neoentrati nel sistema scolastico può essere collegato anche all'*incremento significativo di minori stranieri non accompagnati* (Msna) che ha interessato il nostro paese nel 2014. Secondo i dati rilevati dalla Direzione Generale dell'Immigrazione e delle Politiche di integrazione (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali), si tratta, al 31.12.2014, di una presenza di 10.536 minori – il più alto numero di presenze mai registrato in Italia: il 90,7% si colloca nella fascia di età 15-17 anni, il 94,5% è costituito da maschi. Le provenienze più numerose e superiori al migliaio sono relative a Egitto (2.455), Eritrea (1.303), Gambia (1.104), Somalia (1.097), Albania (1.043). In larga maggioranza si tratta di minori accolti nelle regioni del Sud (Sicilia, 43,9% del totale; Puglia il 10,4%; Calabria l'8%), ma anche in Lombardia (7,2%), Lazio (6,4%), Emilia Romagna (5%).

Di questi minori non si hanno dati specifici relativi all'inserimento scolastico, ma di recente è stata tenuta traccia dei percorsi formativi di alcuni di essi. In seguito all'emanazione della legge 2 agosto 2011, n. 129, la Direzione Generale sopra citata è competente nel rilasciare un parere per la conversione del permesso di soggiorno per motivi di studio, di accesso al lavoro o di lavoro subordinato o autonomo, al compimento della maggiore età, ai Msna che siano stati affidati o sottoposti a tutela, verificando la presenza almeno triennale in Italia e la partecipazione per almeno due anni a un progetto di integrazione sociale e civile. Dall'1.1 al 30.9.2014 la Direzione Generale ha emesso 1.681 pareri: la maggioranza dei percorsi di integrazione in cui sono stati coinvolti i 1.681 Msna riguardano *l'inserimento in percorsi scolastici* (76,4% dei pareri), in percorsi scolastici e/o formativi (12,8%), in percorsi lavorativi (5,8%) o di formazione e lavoro (5%).

## 2. La trasformazione multiculturale delle scuole italiane: alcune questioni aperte

di *Vinicio Ongini*

Il capitolo affronta questioni aperte e problematiche, individuando punti di attenzione per le politiche e per le azioni di promozione dell'integrazione.

### Le scuole con elevate percentuali di alunni stranieri

Si definiscono "scuole con elevate percentuali" di alunni stranieri le scuole con tassi di incidenza di alunni stranieri pari del 50% e oltre. Con la denominazione "scuole" si fa riferimento ai punti di erogazione del servizio scolastico, identificati dal relativo codice meccanografico, indipendentemente dall'aver una segreteria amministrativa e didattica.

Il gruppo di scuole a elevata incidenza di alunni stranieri rappresenta la realtà di maggiore complessità: quando si parla di integrazione e di prospettiva interculturale bisogna tener presente che è ben diverso gestire una scuola o insegnare in classi che hanno il 6% di alunni stranieri oppure il 60%. Oltre al dato quantitativo giocano anche altre variabili: se le scuole prese in considerazione sono dell'infanzia o sono scuole secondarie di secondo grado, se sono presenti molti alunni di origine straniera nati in Italia o se prevalgono gli alunni neo-entrati nel sistema scolastico, se sono provenienti da paesi di lingua non latina e quindi con sistemi linguistici molto diversi dall'italiano, se le scuole sono in territori del Nord o del Sud del paese, se in contesti di deprivazione sociale o se in situazioni di sostegno da parte di Enti locali e associazioni.

**Tab. 2.1 - Numero di scuole per percentuale di alunni con cittadinanza non italiana e ordine di scuola. A.s. 2013/14**

Ordine di scuola	Uguale a 0	Da maggiore di 0 a meno di 15%	Da 15% a meno di 30%	Da 30% a meno di 40%	Da 40% a meno di 50%	Da 50% e oltre	Totale
Infanzia	7.538	11.057	3.493	807	364	322	23.581
Primaria	2.144	11.405	2.933	520	200	120	17.322
Secondaria di I grado	756	5.633	1.520	164	35	22	8.130
Secondaria di II grado	1.282	5.564	818	173	78	43	7.961
<b>Totale</b>	<b>11.720</b>	<b>33.659</b>	<b>8.764</b>	<b>1.664</b>	<b>677</b>	<b>510</b>	<b>56.994</b>
<i>Distribuzione percentuale</i>							
Infanzia	32,0	46,9	14,8	3,4	1,5	1,4	100,0
Primaria	12,4	65,8	16,9	3,0	1,2	0,7	100,0
Secondaria di I grado	9,3	69,3	18,7	2,0	0,4	0,3	100,0
Secondaria di II grado	16,1	69,9	10,3	2,2	1,0	0,6	100,0
<b>Totale</b>	<b>20,6</b>	<b>59,1</b>	<b>15,4</b>	<b>2,9</b>	<b>1,2</b>	<b>0,9</b>	<b>100,0</b>

Fonte: elaborazioni Ismu su dati Miur

### Alunni di cittadinanza non italiana con disabilità

L'esigenza di approfondire il tema degli alunni con disabilità di cittadinanza non italiana è stato sollecitato dal progetto europeo *Diversità multiculturale e specifiche esigenze educative*, un'indagine comparativa che ha coinvolto venticinque paesi, coordinata dall'*European Agency for Development in Special Needs and Inclusive Education*, un ente indipendente finanziato dai paesi aderenti e istituito per fornire dati e valutazioni alla Commissione europea sui temi dell'inclusione. Per l'Italia si considerano "alunni con disabilità" coloro che hanno una disabilità certificata (visiva, uditiva, psicofisica).

**Tab. 2.2 - Alunni con disabilità per ordine di scuola e gestione. A.s. 2013/2014**

Gestione	Ordine	Alunni con disabilità	di cui: con disabilità grave	Alunni stranieri con disabilità	di cui: con disabilità grave	% alunni stranieri con disabilità su totale alunni con disabilità	% alunni stranieri con disabilità grave su stranieri con disabilità
Statale	Infanzia	15.206	8.820	2.213	1.283	14,6	58,0
	Primaria	80.695	31.060	10.938	3.681	13,6	33,7
	Sec. I grado	63.395	18.775	8.005	1.897	12,6	23,7
	Sec. II grado	53.648	16.018	3.910	920	7,3	23,5
	<b>Totale statale</b>	<b>212.944</b>	<b>74.673</b>	<b>25.066</b>	<b>7.781</b>	<b>11,8</b>	<b>31,0</b>
Non statale	Infanzia	6.317	3.117	1.013	549	16,0	54,2
	Primaria	5.641	2.249	289	172	5,1	59,5
	Sec. I grado	2.168	882	193	83	8,9	43,0
	Sec. II grado	1.611	545	65	32	4,0	49,2
	<b>Totale non statale</b>	<b>15.737</b>	<b>6.793</b>	<b>1.560</b>	<b>836</b>	<b>9,9</b>	<b>53,6</b>
<b>Totale</b>	<b>Infanzia</b>	<b>21.523</b>	<b>11.937</b>	<b>3.226</b>	<b>1.832</b>	<b>15,0</b>	<b>56,8</b>
	<b>Primaria</b>	<b>86.336</b>	<b>33.309</b>	<b>11.227</b>	<b>3.853</b>	<b>13,0</b>	<b>34,3</b>
	<b>Sec. I grado</b>	<b>65.563</b>	<b>19.657</b>	<b>8.198</b>	<b>1.980</b>	<b>12,5</b>	<b>24,2</b>
	<b>Sec. II grado</b>	<b>55.259</b>	<b>16.563</b>	<b>3.975</b>	<b>952</b>	<b>7,2</b>	<b>23,9</b>
	<b>Totale scuole</b>	<b>228.681</b>	<b>81.466</b>	<b>26.626</b>	<b>8.617</b>	<b>11,6</b>	<b>32,4</b>

Fonte: elaborazioni Ismu su dati Miur

Nell'a.s. 2007/08 gli alunni stranieri con disabilità erano 11.760; nell'a.s. 2013/14 sono 26.626, un aumento notevolissimo che si spiega con alcune considerazioni: gli alunni con disabilità, con il prolungamento dell'obbligo scolastico, frequentano la scuola per un maggior numero di anni. Si constata inoltre una maggior disponibilità degli alunni con disabilità a frequentare anche dopo il biennio obbligatorio. È anche possibile che fenomeni che prima sfuggivano alla rilevazione oggi, invece, vengano rilevati con indagini più accurate. Infine sono aumentati gli alunni stranieri. Tuttavia queste spiegazioni non giustificano il forte aumento delle certificazioni per disabilità. Per affrontare in maniera veramente inclusiva questa varietà di situazioni la strada non è quella di accentuare un approccio di tipo medicalizzante, ma è importante far leva su strategie e azioni didattiche specifiche e individualizzate.

#### **Alunni rom, sinti e camminanti, con o senza cittadinanza italiana**

Si utilizza, per brevità, la definizione di "alunni rom" e si sottolinea che non sono disponibili dati relativi alla distinzione tra coloro che sono di cittadinanza italiana e coloro che non lo sono: secondo alcune stime, più della metà degli studenti sarebbe in possesso della cittadinanza italiana.

La definizione di "nomadi" è invece del tutto imprecisa e superata in quanto molti degli appartenenti alle comunità rom hanno perso il carattere nomade e vivono da generazioni negli stessi territori e dunque sono stanziali. Oltre al tema stanzialità/nomadismo vi sono molti altri aspetti che differenziano quelle che chiamiamo comunità o gruppi rom: la lingua, la religione, la provenienza, le abitudini o pratiche sociali. Una varietà di differenze che suggeriscono di non generalizzare e distinguere sempre le diverse situazioni adottando di conseguenza politiche e percorsi educativi e didattici differenziati.

**Tab. 2.3 - Alunni rom presenti nel sistema scolastico italiano per ordine di scuola. A.s. 2007/08 2012/13**

Anni scolastici	Infanzia	Primaria	Sec. I grado	Sec. II grado	Totale
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
Var % 2007/08-2013/14	-8,4	-9,8	5,0	-3,9	-5,6
Var % 2013/14-2012/13	-1,0	-1,9	7,7	62,6	1,5

Fonte: elaborazioni Ismu su dati Miur

Il numero complessivo degli alunni rom è diminuito del -5,6% dall'anno scolastico 2007/08 al 2013/14, ma la diminuzione è ancor più sensibile nei segmenti scolastici delle scuole dell'infanzia e primaria. Questo dato ripropone degli interrogativi sull'efficacia delle politiche

di inclusione e scolarizzazione attuate (ma a volte solo proclamate) in questi anni e sulla mancanza di una valutazione e di un'analisi critica delle azioni.

Ci sono inoltre altre questioni aperte: manca un'indagine sulla effettiva regolarità della presenza a scuola degli alunni rom; mancano dati sui percorsi scolastici e sugli esiti degli alunni rom; ci sono molte segnalazioni di alunni rom come portatori di disabilità. Infine manca un quadro di dati sui minori rom in obbligo di istruzione e dati sui molti che a scuola non vanno mai.



### 3. Le traiettorie scolastiche degli alunni con cittadinanza non italiana tra svantaggio e successo

di Rita Bertozzi

L'obiettivo del capitolo è di ricostruire le traiettorie scolastiche degli alunni con cittadinanza non italiana dalle scuole primarie all'università, confrontandole con quelle degli alunni italiani, per individuare indicatori utili a evidenziare difficoltà e successi nei percorsi formativi e biografici.

*Un primo indicatore considerato è la regolarità dei percorsi scolastici.*

I dati in serie storica mostrano dei miglioramenti, con un decremento degli alunni in ritardo in tutte le fasce d'età, sia italiani sia stranieri. Per gli alunni stranieri, questo miglioramento è in gran parte spiegato dal consistente aumento degli alunni con cittadinanza non italiana nati in Italia, per i quali scompare l'effetto del ritardo in ingresso e si eliminano molte delle difficoltà connesse all'inserimento della prima generazione nel sistema scolastico italiano.

Nonostante questo trend, le percentuali di alunni con cittadinanza non italiana in ritardo nei vari ordini di scuola segnano ancora una disuguaglianza strutturale delle carriere rispetto agli italiani. Nell'a.s. 2013/14, *gli alunni con cittadinanza non italiana in ritardo* rappresentano il 14,7% nella primaria (contro l'1,9% degli italiani), il 41,5% nella secondaria primo grado (contro il 7,4% degli italiani) e il 65,1% nella *secondaria di secondo grado* (contro il 23,3% degli italiani).

Un'altra causa di irregolarità dei percorsi scolastici è *la non ammissione all'anno successivo*. I tassi di ripetenza degli alunni con cittadinanza non italiana nell'a.s. 2013/14 confermano nuovamente il forte divario tra italiani e stranieri in tutti gli ordini scolastici e in particolare nei primi anni di corso. Tale divario è già accentuato nella scuola secondaria di primo grado e cresce nella secondaria di secondo grado. Nella secondaria di primo grado, il tasso di ammissione degli stranieri alla fine del primo anno di corso è dell'89,8% (contro il 96,9% degli italiani), nel secondo anno di corso è del 92,4% (contro il 97,3% degli italiani) e alla fine della terza media (tasso di ammissione all'esame di Stato) è del 91,9% (contro il 97,7% degli italiani). Nelle secondarie di secondo grado, gli istituti professionali raggiungono il tasso di ripetenze più elevato di tutti (14,8%), con percentuali di bocciature al primo anno di corso che raggiungono il 22,7%. In realtà anche in questo caso è evidente la differenza tra studenti nati in Italia e studenti nati all'estero, poiché questi ultimi presentano percentuali di ammissione più basse.

*Un secondo indicatore preso in considerazione è il tipo di indirizzo secondario scelto.*

Nell'a.s. 2013/14 i dati confermano il forte orientamento tecnico-professionale delle scelte degli alunni con cittadinanza non italiana rispetto agli italiani, che prediligono invece sempre i licei, con una sostanziale conferma di quei processi di canalizzazione formativa che da sempre caratterizzano le traiettorie degli alunni con cittadinanza non italiana nel sistema scolastico italiano.

Nonostante questo, il principale cambiamento riguarda una diminuzione dell'incidenza percentuale di alunni con cittadinanza non italiana iscritti negli istituti professionali e, viceversa, un aumento negli istituti tecnici e nei licei. Nell'a.s. 2013/14 gli istituti tecnici rappresentano l'indirizzo maggiormente scelto dagli alunni con cittadinanza non italiana (38,5%), seguiti dagli istituti professionali (37,9%), che perdono un primato storicamente mantenuto, e dai licei (23,5%). Questo maggior spostamento verso le scelte liceali risulta prevalentemente influenzato dalle scelte degli alunni nati in Italia, che si orientano maggiormente verso tecnici (41,1%) e licei (29,6%).

**Tab. 3.1 - Alunni italiani e stranieri, stranieri nati in Italia, stranieri nati all'estero per scelta di istruzione secondaria di secondo grado. A.s. 2013/2014**

Indirizzo	Italiani	Stranieri nati in Italia	Stranieri nati all'estero	% Italiani	% Stranieri nati in Italia	% Stranieri nati all'estero
Liceo scientifico	592.592	4.318	15.926	23,8	15,5	10,3
Liceo classico	271.287	1.310	5.908	10,9	4,7	3,8
Liceo scienze umane	209.561	1.564	7.717	8,4	5,6	5,0
Liceo artistico	99.564	964	4.762	4,0	3,5	3,1
Liceo linguistico	12.751	96	334	0,5	0,3	0,2
Istituto tecnico	823.610	11.416	58.804	33,1	41,1	38,1
Istituto professionale	476.521	8.122	60.940	19,2	29,2	39,5
<b>Totale</b>	<b>2.485.886</b>	<b>27.790</b>	<b>154.391</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Fonte: elaborazione Ismu su dati Miur

La generale propensione tecnico-professionale riguarda sia gli studenti sia le studentesse straniere. Al contrario, oltre la metà delle ragazze italiane frequenta i licei (60,2%), con percentuali molto inferiori invece di iscritte ai tecnici e professionali. I ragazzi italiani optano in misura simile agli stranieri per i tecnici e in percentuali superiori per i licei (35,8% contro 14,3%).

Altro dato che emerge nel confronto tra genere e cittadinanze, riguarda le percentuali di iscritte alle secondarie, dove si hanno valori decisamente inferiori alla media per le studentesse provenienti da India (43%) e Pakistan (40,6%).

Tra le possibili opzioni di scelta, viene considerata anche la decisione di frequentare corsi di secondo livello (ex-serali) incardinati presso gli istituti di secondo grado. Il 6,8% degli alunni con cittadinanza non italiana risulta iscritto a questi corsi nell'a.s. 2013/14, con una incidenza maggiore nei tecnici e professionali (8,9% e 8,4%).

Un terzo indicatore riguarda l'iscrizione di alunni con cittadinanza non italiana nei percorsi di IeFP. I dati Isfol per l'a.f. 2012/13 mostrano la valenza integrativa di questo settore per gli alunni con cittadinanza non italiana. Gli alunni stranieri rappresentano il 15,5% del totale degli iscritti ai primi tre anni dell'IeFP e il 15,2% al quarto anno. La presenza di alunni con cittadinanza non italiana è particolarmente significativa in corsi relativi a specifiche figure professionali, quali ad esempio operatore meccanico.

Quarto indicatore è il passaggio dalla secondaria di secondo grado all'università, considerato come indicatore di successo delle traiettorie formative e biografiche.

L'analisi si concentra sugli studenti immatricolati nell'a.a. 2013/14, ricostruendo l'età degli immatricolati, il diploma ottenuto, le differenze di genere e di cittadinanze.

I dati dell'Anagrafe nazionale dello Studente sugli immatricolati con diploma conseguito negli istituti secondari italiani nel 2013 mostrano che quasi la metà dei maschi con cittadinanza non comunitaria è in possesso una maturità tecnica (49,7%) e il 17% una maturità professionale (in misura molto simile alle studentesse con maturità professionale, 16,5%); la percentuale di maschi italiani con maturità professionale che prosegue gli studi risulta invece di gran lunga inferiore (3,8%), mentre è preponderante l'incidenza dei liceali sia tra i maschi sia tra le femmine.

**Tab. 3.2 - Studenti italiani e stranieri immatricolati all'università nell'a.a. 2013/14, per tipo diploma ottenuto nel 2013 e genere. Valori assoluti e percentuali**

Diplomi	Stranieri		Italiani		% stranieri		% italiani	
	M	F	M	F	M	F	M	F
Maturità liceale	450	966	58.140	74.753	31,6	41,6	66,9	67,2
Maturità tecnica	709	852	23.357	16.785	49,7	36,7	26,8	15,0
Maturità professionale	243	384	3.356	4.778	17,0	16,5	3,8	4,2
Magistrali	22	247	2.018	14.873	1,5	10,6	2,3	13,3
<b>Totale</b>	<b>1.424</b>	<b>2.319</b>	<b>86.871</b>	<b>111.189</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Fonte: elaborazioni Ismu su dati Miur

Leggendo le traiettorie, è interessante osservare che se è vero che gli alunni con cittadinanza non italiana sono maggiormente schiacciati su scelte tecnico-professionali nelle secondarie, questo non impedisce loro di accedere all'università: infatti, in misura maggiore rispetto ai compagni italiani, i diplomati tecnico-professionali non rinunciano a proseguire gli studi all'università (più che doppia e addirittura quadrupla la percentuale di immatricolate straniere provenienti dai tecnici e professionali rispetto alle italiane). Anche il ritardo osservato fin dai primi gradi scolastici non sembra impedire l'accesso all'istruzione terziaria. La maggioranza degli immatricolati stranieri entra all'università tra i 19-20 anni, con un 30% di studenti che ha 20 anni e quasi un 12% che ha tra i 21-22 anni, quindi in ritardo rispetto all'età anagrafica, mentre gli immatricolati italiani entrano all'università a 18-19 anni per oltre l'80% dei maschi e il 90% delle femmine.

*Come ultimo indicatore di svantaggio viene considerata l'incidenza dei giovani con cittadinanza non italiana sul totale dei Neet. Nel 2013 i giovani con cittadinanza non italiana rappresentano il 15,8% del totale dei Neet in Italia, con una incidenza maggiore rispetto agli italiani sulla popolazione della stessa età. Una differenza importante è quella di genere: i Neet italiani sono prevalentemente maschi (il 50,3%), mentre i Neet non comunitari sono per il 67,3% giovani donne. Soprattutto per alcune cittadinanze però, questo dato si spiega come indisponibilità a studiare o lavorare per ragioni familiari.*

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

di Paolo Barabanti

Il confronto tra studenti italiani e studenti stranieri viene sviluppato attraverso l'analisi dei loro esiti scolastici, avvalendosi dei risultati delle prove Invalsi dell'a.s. 2013/14. Il rapporto nazionale, così come le evidenze qui riportate, presentano la situazione attraverso l'analisi dei dati delle classi campione (II e V primaria, III secondaria di primo grado, II secondaria di II grado): per permettere analisi e comparazioni, i risultati delle prove sono espressi sotto forma di punteggio medio. Convenzionalmente, il valore medio nazionale è posto pari a 200; pertanto un valore medio superiore a 200 si posiziona al di sopra della media nazionale e, specularmente, devono essere interpretati come al di sotto della media nazionale i risultati medi inferiori a 200.

Nel complesso (Tab. 4.1), gli studenti immigrati conseguono risultati significativamente inferiori rispetto ai loro compagni con cittadinanza italiana. In particolare, il *gap* è più marcato tra nativi e studenti immigrati di prima generazione, poiché gli esiti degli studenti di seconda generazione si avvicinano maggiormente a quelli degli italiani. Questo aspetto accomuna i diversi livelli scolastici, i vari indirizzi di studio e tutte le macro-aree italiane, pur con differenze specifiche e peculiarità di ciascun contesto. La performance media degli alunni italiani (a livello di regionale e di macro-area) è solitamente superiore alla media nazionale, mentre quella degli alunni stranieri è generalmente inferiore; anche per le seconde generazioni ci sono alcuni casi di esiti superiori ai 200 punti, rispetto alle prime generazioni. Il divario di punteggio medio tra studenti nativi e studenti di origine straniera è minore nella prova di Matematica rispetto a quella di Italiano.

**Tab. 4.1 - Punteggi medi nazionali in Italiano e Matematica degli studenti nativi e di origine straniera in ogni livello scolastico indagato. A.s. 2013/14**

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

Fonte: elaborazioni Ismu su dati Invalsi

La Tab. 4.2 mostra il dettaglio dei punteggi medi degli studenti della II secondaria di secondo grado suddivisi per tipologia di scuola frequentata. Gli studenti dei licei ottengono risultati mediamente più elevati degli studenti dei tecnici e questi, a loro volta, di quelli dei professionali. All'interno di ciascuna tipologia di scuola si assiste a una differenziazione di prestazioni tra studenti nativi e stranieri. Tuttavia, tale divario si modifica fra gli istituti e tra le due prove: è infatti più marcato nei licei in Italiano e più lieve nei tecnici e professionali in Matematica. Nei licei tutti gli studenti nativi, stranieri di prima generazione e stranieri di seconda generazione, ottengono punteggi superiori a 200 punti.

**Tab. 4.2 - Punteggi medi in Italiano e Matematica degli studenti nativi e di origine straniera della II secondaria secondo grado per tipo di scuola. A.s. 2013/14**

Scuole	Italiano				Matematica			
	Tutti	Nativi	I gen.	II gen.	Tutti	Nativi	I gen.	II gen.
Licei	217	218	200	206	212	213	201	204
Tecnici	193	195	179	188	199	200	196	197
Professionali	168	171	156	162	172	172	170	168

Fonte: elaborazioni Ismu su dati Invalsi

Se paragoniamo le rilevazioni delle prove Invalsi nell'a.s. 2013/14 con quelle dell'anno scolastico precedente, ovvero il 2012/13, possiamo interrogare i dati su possibili miglioramenti o peggioramenti in alcuni gruppi di studenti. La Tab. 4.3 ricostruisce il trend per livello scolasti-

co. Gli studenti nativi non hanno sostanzialmente modificato la loro performance in nessun livello scolastico. Gli alunni immigrati di prima generazione hanno avuto un significativo miglioramento nella II primaria e nella III secondaria di primo grado e un lieve peggioramento nella II secondaria di secondo grado. Anche i loro compagni di seconda generazione migliorano i loro esiti nella III secondaria di primo grado, mentre la situazione è leggermente peggiorata nella II primaria, nella V primaria e nella II secondaria di secondo grado.

**Tab. 4.3 - Punteggi medi in Italiano e Matematica degli studenti nativi e di origine straniera per livello scolastico. A.s. 2012/13 e 2013/14**

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

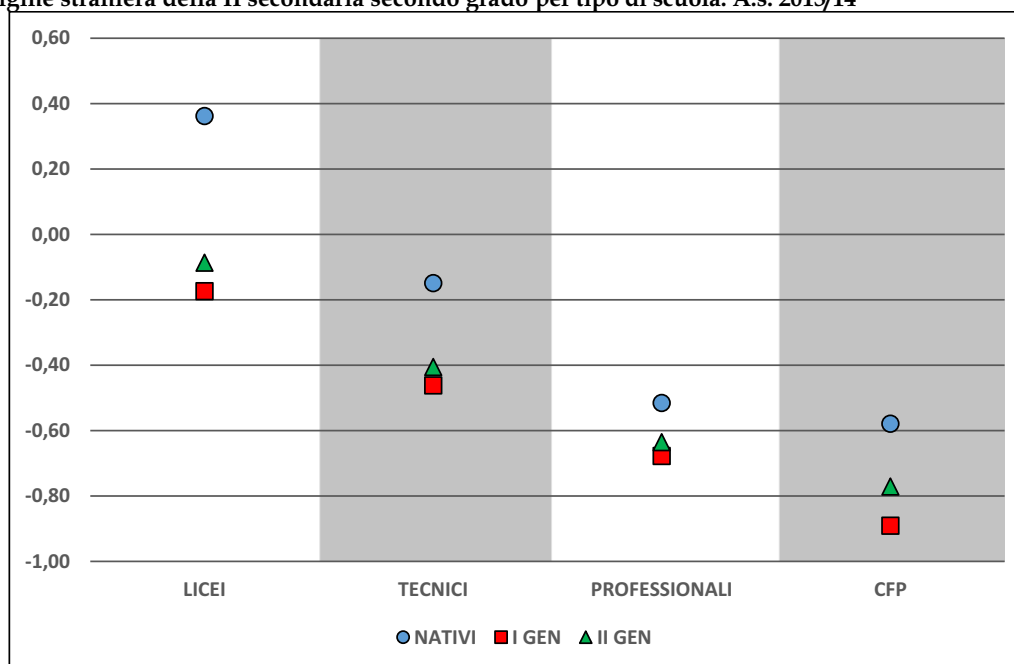
Fonte: elaborazioni Ismu su dati Invalsi

**Tab. 4.4 - Punteggi medi in Italiano e Matematica degli studenti nativi e di origine straniera della II secondaria secondo grado per genere e per livello scolastico. A.s. 2013/14**

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

Fonte: elaborazioni Ismu su dati Invalsi

**Fig. 4.1 - Punteggio medio di indice di status socio-economico e culturale degli studenti nativi e di origine straniera della II secondaria secondo grado per tipo di scuola. A.s. 2013/14**



Fonte: elaborazioni Ismu su dati Invalsi

I maschi (Tab. 4.4), inoltre, ottengono un punteggio più basso delle femmine nella prova di Italiano (ad eccezione per la II primaria) e un punteggio più alto nella prova di Matematica. Tuttavia, tali differenze non superano mai i 10 punti. La situazione rimane uguale stratificando per la cittadinanza. Gli studenti nativi maschi si dimostrano più preparati in Matematica rispetto alle loro compagne che spiccano maggiormente in Italiano, così come i loro compagni stranieri, di prima e seconda generazione.

Gli esiti sembrano dipendere anche da una serie di fattori ambientali, tra cui, *in primis*, lo status socio-economico e culturale della famiglia di origine. Per quanto riguarda gli studenti di II secondaria di secondo grado (Fig. 4.1), tale status risulta in media più elevato tra gli studenti italiani rispetto agli stranieri e, in entrambe le prove, al di là della cittadinanza, fa aumentare significativamente il punteggio ottenuto.

## 5. Migranti adulti e opportunità formative

di *Fiorella Farinelli*

L'analisi dei dati disponibili sulla partecipazione dei migranti adulti alle opportunità offerte dai Centri Territoriali Permanenti per l'educazione degli adulti (CTP), dai corsi serali della secondaria di secondo grado, dalle scuole di lingua del privato sociale e del volontariato offre elementi utili alla conoscenza del contesto socio-culturale dell'integrazione scolastica degli alunni stranieri. In primo luogo perché molti dei migranti adulti che accedono alle opportunità formative sono presumibilmente genitori o familiari degli alunni di cui si occupa il Rapporto, gli stessi quindi che devono interagire con la scuola e con gli insegnanti, dare un aiuto per i compiti a casa, orientare alle scelte scolastiche e professionali. I dati, inoltre, rivelano l'impegno, ma anche i limiti, del nostro sistema educativo pubblico nei complessi processi di integrazione sociale e culturale della popolazione immigrata.

### Il monitoraggio di Indire

Dall'ultimo Rapporto Indire (2012)<sup>1</sup>, emerge che sul totale dei frequentanti le scuole pubbliche per adulti – poco più di 325mil a– gli stranieri sono il 43,9%, con un trend in crescita tra il 2006/07 e il 2011/12.

**Tab. 5.1 - Frequentanti italiani e stranieri dei corsi presso CTP/EDA (2006-2007 / 2011-2012)**

	<i>Italiani</i>	<i>Stranieri</i>
2011/2012	164.648	160.388
2006/2007	261.503	118.623

Fonte: elaborazione su dati Indire

La partecipazione formativa degli adulti stranieri non si rivolge solo all'offerta che i CTP dedicano specificamente a loro, cioè i "corsi di integrazione linguistica e culturale" (CILS). Sebbene qui ci sia l'addensamento nettamente più consistente, ci sono studenti stranieri anche nelle altre tipologie formative attivate dai Centri. Soprattutto nei corsi annuali per il conseguimento dei titoli di studio del primo ciclo (CPC), e poi anche nei corsi brevi modulari di alfabetizzazione funzionale (CBM). Mentre solo il 6% dei frequentanti stranieri è nei corsi serali del secondo ciclo (CSC).

**Tab. 5.2 - Distribuzione degli stranieri per tipologia di corso**

<i>Tipologia di corso</i>	<i>Numero frequentanti stranieri</i>	<i>%</i>
CILS	79.118	49,3
CPC	57.246	35,4
CBM	14.270	8,9
CSC	9.776	6

Fonte: elaborazione su dati Indire

La particolare attrattività dei CTP è presumibilmente correlata a diversi tratti caratterizzanti la loro offerta formativa:

- la presenza di corsi di integrazione linguistica e culturale, quindi rispondenti a bisogni formativi di interesse primario per la popolazione straniera;
- la presenza di corsi annuali che aggiungono all'apprendimento di tipo linguistico la possibilità di conseguire i titoli di studio italiani del primo ciclo;
- l'alto tasso di diffusione dei Centri nel territorio;

<sup>1</sup> Il "Monitoraggio sulla scuola per adulti" svolto da Indire sull'anno scolastico 2011-2012 è l'ultimo Rapporto nazionale disponibile, non essendo stati svolti monitoraggi analoghi negli anni successivi. Il contesto istituzionale di riferimento è peraltro in via di evoluzione, a causa della prevista trasformazione dei Centri Territoriali Permanenti per l'educazione degli adulti in Centri per l'Istruzione degli Adulti finalizzati prevalentemente al conseguimento di titoli formali di istruzione. Ciò potrebbe determinare importanti mutamenti nella composizione dell'utenza.

- l’incardinamento negli istituti comprensivi e nelle scuole secondarie di primo grado, cioè negli istituti scolastici con cui gli stranieri entrano diffusamente in contatto in quanto genitori;
- l’adattabilità dell’offerta formativa alla specificità e all’articolazione dei bisogni formativi della popolazione straniera derivante dalla loro *mission* originaria.

La minore attrattività, viceversa, dei corsi serali di secondaria superiore potrebbe essere correlata a una minore rispondenza di questi percorsi scolastici ai bisogni formativi e professionali degli immigrati di prima generazione, all’ancora diffusa rigidità dei percorsi, all’impegno richiesto in termini di tempo e alle difficoltà linguistiche.

Coerentemente con l’inseadimento territoriale della popolazione immigrata, il 71% dei frequentanti è nelle regioni settentrionali.

**Tab. 5.3 - Distribuzione territoriale dei corsisti stranieri**

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

Fonte: elaborazione su dati Indire

Dall’analisi delle variabili di genere, età, titoli di studio, condizione occupazionale risulta che:

- la componente maschile (51%) è leggermente superiore a quella femminile (49%);
- l’età è piuttosto giovane, il 34% è tra i 20 e i 29 anni, quasi il 30% tra i 30 e i 39. Da segnalare che una quota leggermente superiore al 15% è tra i 16 e i 19 anni, si tratta quindi di giovanissimi in età di obbligo formativo che si ripartisce tra i corsi serali di scuola secondaria di secondo grado e CTP;
- il 29% dei corsisti ha un titolo di studio del primo ciclo, mentre sono il 33% i diplomati e i laureati, in maggioranza donne;
- il 33,1%, al momento dell’iscrizione, è occupato, il 37,6% è in cerca di prima occupazione, il 28,7% è disoccupato.

### **Il contributo delle scuole di volontariato e di privato sociale**

I bisogni formativi dei migranti adulti non sono intercettati solo dalla scuola pubblica. Manca un censimento nazionale, ma nelle città grandi e medie soprattutto del Centro Nord una parte della domanda di apprendimento linguistico, spesso molto consistente e in qualche caso superiore a quella accolta dalle scuole pubbliche, si rivolge alle scuole del volontariato e del privato sociale: sia per carenze di vario tipo dell’offerta pubblica sia per la maggiore flessibilità e il più stretto intreccio tra apprendimento linguistico e attività di integrazione sociale che connotano l’offerta del terzo settore. Numerose sono le esperienze di collaborazione tra i CTP e questo tipo di scuole, soprattutto nella preparazione degli stranieri al superamento dei test di competenza linguistica che la normativa vigente richiede per alcuni processi di regolarizzazione. Altri ambiti da esaminare sono quelli della filiera della formazione professionale e dell’istruzione terziaria, sempre più frequentati da giovani adulti appartenenti all’immigrazione. È, però, in un sistema per l’apprendimento permanente che ancora non c’è – capace da un lato di coniugare percorsi di tipo formale e non formale, dall’altro di attivare dispositivi di certificazione delle competenze – che risiede la possibilità di sviluppo di un’offerta formativa adeguata alla molteplicità e specificità dei bisogni di crescita culturale e professionale della popolazione immigrata.



## 6. Studenti non autoctoni in Europa: percorsi scolastici fra apprendimento ed integrazione

di Carola Perillo e René Manenti

Il presente capitolo si concentra sull'analisi dei risultati dell'indagine PISA 2012 per l'area Matematica. PISA è una ricerca internazionale promossa dall'OCSE con scadenza triennale che verifica in quale misura giovani prossimi alla fine della scuola dell'obbligo (15 anni) abbiano acquisito competenze giudicate essenziali (la Lettura, la Matematica e le Scienze) per affrontare e risolvere i problemi della vita reale, svolgere un ruolo attivo nella società e continuare l'apprendimento per tutta la vita. Nel complesso sono state svolte cinque indagini (2000, 2003, 2006, 2009 e 2012), su un campione costituito da almeno 5mila studenti di differenti paesi dell'area OCSE, i cui risultati offrono un monitoraggio costante sugli esiti dei sistemi d'istruzione nazionali.

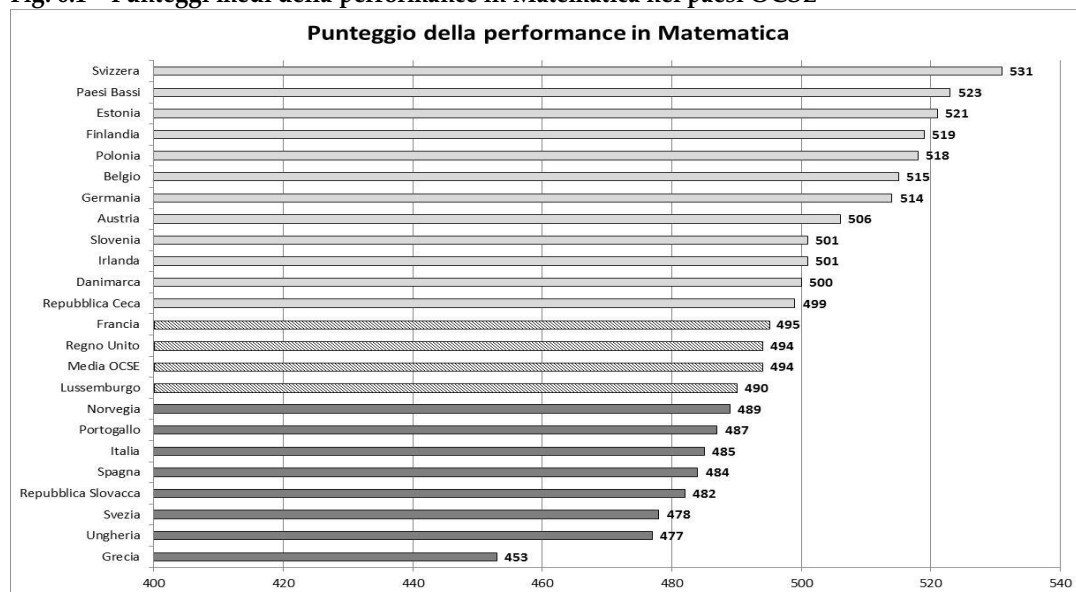
Partendo dai dati PISA 2012 si è ritenuto interessante proporre un quadro delle performance relative alla Matematica, confrontando i risultati degli studenti migranti con quelli degli studenti nati nel paese di rilevazione. I paesi oggetto di analisi sono i seguenti: a) i membri OCSE che hanno partecipato anche alle precedenti indagini PISA; b) i paesi europei membri della UE oppure non appartenenti all'Unione che però hanno relazioni importanti con le nazioni dell'Unione, soprattutto in riferimento ai percorsi migratori. Nello specifico i paesi considerati (fra quelli che hanno ottenuto punteggi utili nella rilevazione PISA 2012) sono raggruppati in tre categorie:

- *best performers*: paesi dell'area europea al di sopra della media OCSE (ossia quelli che hanno ottenuto un punteggio pari o maggiore di 500): Svizzera, Paesi Bassi, Estonia, Finlandia, Polonia, Belgio, Germania, Austria, Irlanda, Slovenia e Danimarca;
- *midrange performers*: nazioni vicine alla media OCSE (punteggio compreso fra 499 e 490, media OCSE 494): Repubblica Ceca, Francia, Regno Unito e Lussemburgo;
- *low performers*: paesi dell'area europea al di sotto della media OCSE (quindi con un punteggio medio inferiore a 490): Italia, Norvegia, Portogallo, Spagna, Repubblica Slovacca, Svezia, Ungheria e Grecia.

In prima istanza si presentano i risultati medi per nazione secondo le performance in Matematica (Fig. 6.1). Si sono definite delle categorie di analisi in base ai *range* di punteggio per la performance. Tale suddivisione è basata sulla decisione di prendere come punto di riferimento la media OCSE (494) e considerare come paesi ad alta performance quelli che ottengono punteggi dalla decina superiore alla media (quindi da 500) e come paesi a bassa performance quelli che ottengono punteggi nella decina inferiore alla media (da 489); i restanti paesi vengono considerati omogenei con la media, poiché non si riscontra una variazione superiore ai 5 punti.

Le nazioni che realizzano le peggiori prestazioni in Matematica si possono suddividere in un primo gruppo costituito da Norvegia (489), Portogallo (487), Italia (485), Spagna (484) e Repubblica Slovacca (482); ed un secondo che si attesta al di sotto dei 480 punti, composto da Svezia (478), Ungheria (477) e Grecia (453). I gruppi di risultati si mostrano omogenei al loro interno: per la categoria con i risultati meno elevati, la media è di 479 punti con un coefficiente di variazione pari a 0,025 (va comunque notato che fra le due punte estreme – il risultato della Grecia e Norvegia – all'interno di questo sottoinsieme si hanno 36 punti di differenza). Minima è invece la variabilità della distribuzione dei paesi che si attestano prossimi alla media OCSE: la media del gruppo è 494, con un punteggio minimo di 490 per il Lussemburgo e massimo di 499 per la Repubblica Ceca, con un coefficiente di variazione pari a 0,005. Nel terzo gruppo, quello che si riferisce alle nazioni con le migliori performance, si riscontra una media di 513, con la punta massima di 531 per la Svizzera e la minima di 500 per la Danimarca; anche in questo caso il coefficiente di variazione è minimale (0,021).

Fig. 6.1 – Punteggi medi della performance in Matematica nei paesi OCSE



Fonte: Elaborazione CSER su base dati PISA 2012

Con l'intento di trovare delle similitudini si è elaborato un grafico (Fig. 6.2) a dispersione avente sull'asse delle ascisse le differenze di punteggio ottenute nei diversi paesi fra studenti migranti e non (definiremo questo asse "Equità" nel risultato fra nativi e migranti rispetto alla Matematica), mentre sull'asse dell'ordinate la media punteggio per paese (asse "Eccellenza" nella performance di Matematica), assumendo come punto di intersezione fra gli assi il punteggio medio OCSE. Come si può notare dal grafico, nell'area in alto a sinistra si concentrano quei paesi che hanno studenti che hanno ottenuto punteggi complessivi nel test di Matematica molto superiori alla media (da 500 a 531) e però conservano un grave *gap* di preparazione degli studenti non autoctoni (differenza di punteggio superiore ai -28 punti della media OCSE), con punte di differenza che vanno dal massimo dei -63 punti realizzati in Belgio, al picco minimo di -37 dei Paesi Bassi: i dati mostrano come questi paesi siano orientati all'eccellenza nei risultati scolastici, senza però essere riusciti a realizzare un modello di integrazione per gli studenti stranieri (*Excellent but Unequal Educational Opportunity System*). Nel quadrante in alto a destra ritroviamo le nazioni che, collocandosi al di sopra della media OCSE (in un *range* che va da 521 dell'Estonia a 499 della Repubblica Ceca), sono riuscite anche ad attenuare le differenze fra studenti autoctoni e non, mostrando anche delle aree di eccellenza degli studenti migranti per Irlanda e Regno Unito: in questo quadrante i dati indicano una più evidente propensione all'integrazione degli studenti non autoctoni (*Good and Equal Educational Opportunity System*). Nel quadrante in basso a destra si collocano quei paesi che sono prossimi alla media OCSE come scarto di punteggio fra le performance degli studenti autoctoni e non; questi però risultano al di sotto della media per risultato (dal 490 del Lussemburgo al 477 dell'Ungheria): complessivamente questi paesi realizzano performance appena inferiori alla media in Matematica, ma mostrano risultati soddisfacenti all'accompagnamento di tutti gli studenti verso l'acquisizione di competenze di base (*Fairly Good and Fairly Equal Educational Opportunity System*). Nel quadrante in basso a sinistra troviamo le nazioni che hanno ottenuto mediamente i peggiori risultati sia come performance in Matematica, sia come divario fra studenti autoctoni e migranti: questi sistemi scolastici appaiono i meno efficaci sia come risultati che come modello di integrazione (*Poor and Unequal Educational Opportunity System*).



€ 4,00



\*17STC0011490\*