

Progetto co-finanziato dall'Unione Europea



## FONDO ASILO, MIGRAZIONE E INTEGRAZIONE (FAMI) 2014-2020

<b>Beneficiario</b>	Regione Autonoma Friuli Venezia Giulia
<b>Titolo del progetto</b>	<b>IMPACTFVG 2014-2020 – PROG-2361</b>
<b>Obiettivo specifico e nazionale – Casi speciali</b>	Obiettivo Specifico: 2. Integrazione / Migrazione legale – Obiettivo Nazionale: 2. Integrazione – consolidamento dei Piani d'intervento regionali per l'integrazione di cittadini di paesi terzi. IMPACT.
<b>Costo del progetto</b>	€ 775.000,00
<b>Durata del progetto</b>	01/09/2018 - 31/12/2020
<b>CUP</b>	D29G18000060007

## ***REPORT SUL SUCCESSO SCOLASTICO, SULLE SCELTE PER IL FUTURO E SULLA (DIS)PERCEZIONE DEL FENOMENO MIGRATORIO***

Gruppo di ricerca dell'Università degli Studi di Udine  
(Fabiana Fusco, Gianluca Baldo, Federico Salvaggio, Fabrizio Tomasi)



## Indice dei contenuti

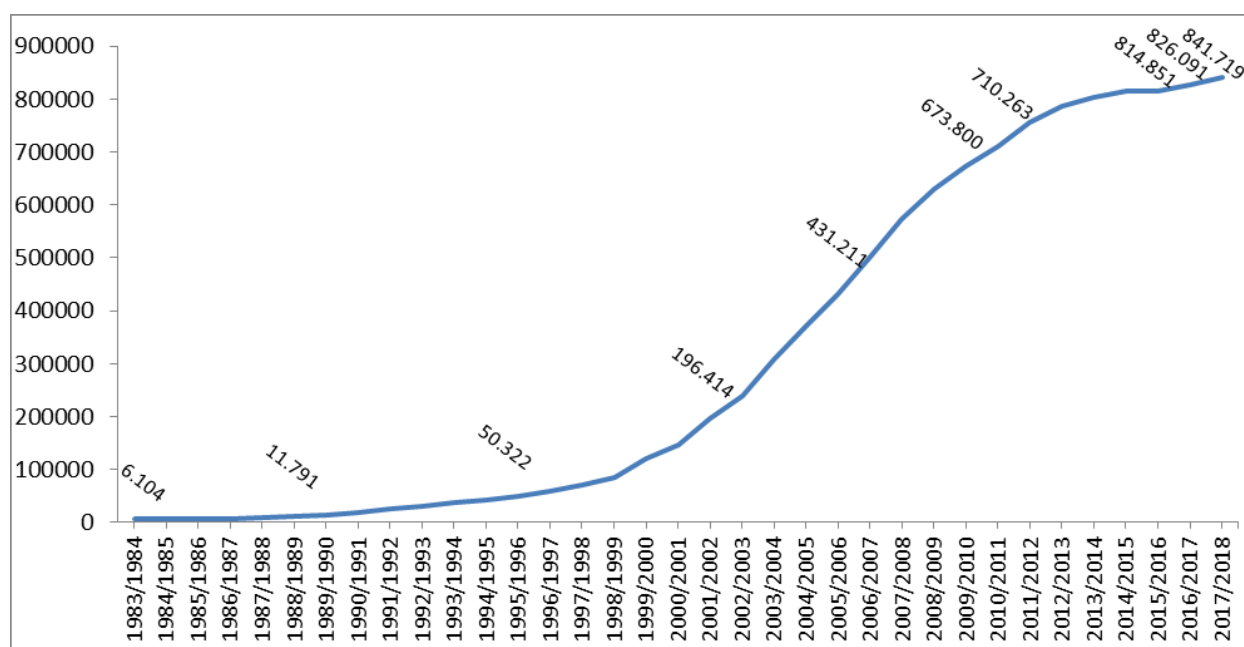
1. Quadro generale di riferimento .....	2
2. Rendimento e ritardo scolastico .....	6
2.1. <i>Le prove INVALSI e il rendimento</i> .....	6
2.2. <i>Aspetti e forme del ritardo scolastico</i> .....	7
3. La dispersione scolastica .....	10
3.1. <i>La scuola secondaria di primo grado</i> .....	10
3.2. <i>Tra primo e secondo ciclo</i> .....	10
3.3. <i>La scuola secondaria di secondo grado</i> .....	11
3.5. <i>Fattori che incidono sulla dispersione</i> .....	13
4. Scelte per il futuro e orientamento scolastico .....	15
4.1. <i>La scuola secondaria di secondo grado</i> .....	15
4.2. <i>Le scelte professionali</i> .....	17
4.3. <i>Il ruolo della scuola e della famiglia nell'orientamento</i> .....	18
4.4. <i>Alternanza scuola lavoro e tutorato tra pari</i> .....	20
5. Analisi dei dati del progetto <i>IMPACT FVG 2018-2020</i> .....	21
5.1. <i>Il progetto IMPACT</i> .....	21
5.2. <i>Rendimento e ritardo</i> .....	21
5.3. <i>La dispersione scolastica</i> .....	24
5.4. <i>L'orientamento</i> .....	25
6. (Dis)percezione del fenomeno migratorio .....	28
Bibliografia di riferimento .....	29

## 1. Quadro generale di riferimento

L'analisi dei dati messi a disposizione dalle fonti statistiche e lo studio della letteratura di riferimento permettono di delineare un quadro generale sul rendimento, sul successo scolastico e sulle scelte future degli studenti con background migratorio, che abbiamo deciso di completare con qualche osservazione nata dalle rilevazioni sul campo condotte dal gruppo di ricerca di *IMPACT FVG 2018-2020* (cfr. Par. 5. *Analisi dei dati del progetto IMPACT FVG 2018-2020*)<sup>1</sup>.

Stando ai dati ministeriali pubblicati a luglio 2019, nell'A.S. 2017/18 sono 8.664.000 gli studenti che partecipano al sistema di istruzione nazionale, di cui 841.719 hanno cittadinanza non italiana (il 9,7% del totale iscritti). Rispetto all'anno scolastico precedente la popolazione studentesca segna nel complesso una leggera flessione verso il basso (-77.000 alunni, pari al -0,9%), tuttavia la diminuzione è dovuta principalmente alla componente nativa, mentre quella con background migratorio è in leggero aumento (+15.628, pari al +1,9%). La pendenza della curva di crescita degli allievi con cittadinanza non italiana è anno dopo anno meno ripida e l'incremento si è avvicinato recentemente alla stabilizzazione.

**Grafico 1.** Curva di crescita degli alunni con cittadinanza non italiana, A.S. da 1983/84 a 2017/18 (MIUR 2019a).



Sia la presenza sia l'incremento percentuale rispetto agli anni scolastici precedenti si differenziano a seconda dei diversi cicli e gradi dell'istruzione. La maggior parte degli alunni con cittadinanza non italiana frequenta la scuola primaria (307.818, il 36,6% degli iscritti non nativi), mentre i rimanenti si distribuiscono in maniera piuttosto equilibrata negli altri ordini di scuola. La crescita segnata nell'A.S. 2017/18 rispetto al precedente interessa primariamente la secondaria di primo grado (+6.329 alunni, pari a +3,8%), mentre gli altri ordini ne sono toccati in maniera meno significativa, in particolare alla scuola dell'infanzia (+295 unità).

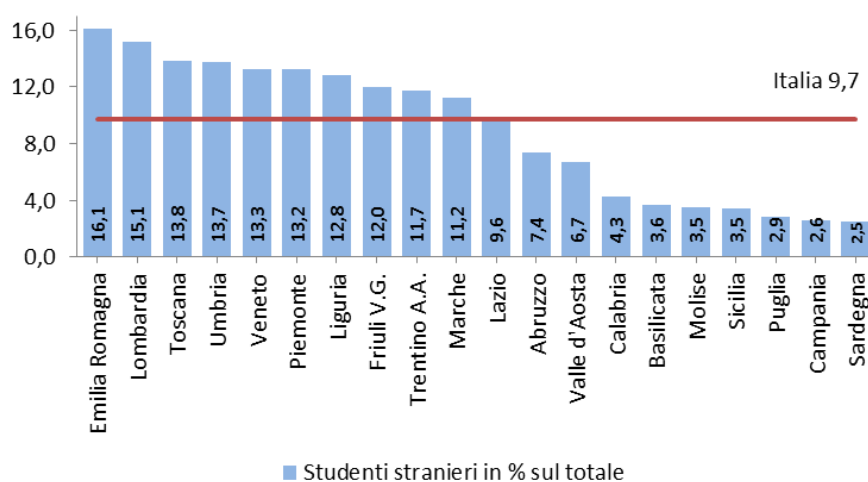
<sup>1</sup> I dati presentati in questo primo paragrafo provengono da fonti ministeriali, in particolare dal Report statistico *Gli alunni con cittadinanza non italiana A.S. 2017/2018*, pubblicato nel mese di luglio del 2019, e dal Rapporto nazionale della Fondazione ISMU *Alunni con background migratorio in Italia. Emergenze e traguardi*, dello stesso anno (cfr. in particolare il capitolo *Emergenze e traguardi degli alunni con background migratorio. Una sintesi*). I riferimenti esatti sono indicati in bibliografia.

**Tabella 1.** Alunni con cittadinanza non italiana per ordine di scuola, A.S. 2017/18 (fonte MIUR 2019a).

A.S. 2017/18	infanzia	primaria	sec. I grado	sec. II grado	totale
valore assoluto	165.115	307.818	173.815	194.971	841.719
incidenza %	11,1	11,2	10,0	7,3	9,7
composizione %	19,6	36,6	20,7	23,2	100,0

A livello territoriale la distribuzione è tutt'altro che omogenea e riflette l'insediamento "nei contesti locali/regionali caratterizzati da condizioni di mercato del lavoro più favorevoli" (MIUR 2019a: 14). La Lombardia è al primo posto con 213.153 alunni con cittadinanza non italiana (il 25,3% di tutti gli studenti con background migratorio del Paese, rispetto a un sensibilmente inferiore 15,1% del totale iscritti nativi). Per ordine di incidenza percentuale rispetto agli autoctoni le prime cinque regioni sono invece: l'Emilia Romagna (16,1%), la Lombardia (15,1%), la Toscana (13,8%), l'Umbria (13,7%) e il Veneto (13,3%). Il Friuli Venezia Giulia compare solamente all'ottavo posto, con il 12,0% di alunni con background migratorio.

**Grafico 2.** Incidenza di studenti con cittadinanza non italiana sul totale iscritti, A.S. 2017/18 (MIUR 2019a).



Anche passando dal livello regionale a quello provinciale si incontrano differenze significative, con addensamenti in alcuni ordini di scuola. Nell'A.S. 2017/18 la presenza risulta più sostenuta alla scuola dell'infanzia e alla primaria, mentre i valori più bassi sono quelli della secondaria di secondo grado, ad anticipare una diversa partecipazione degli alunni con cittadinanza non italiana al sistema formativo nazionale.

**Tabella 2.** Alunni con cittadinanza non italiana per ordine di scuola e provincia, A.S. 2017/18 (MIUR 2019a).

<b>Provincia</b>	<b>infanzia inc. %</b>	<b>primaria inc. %</b>	<b>sec. I grado inc. %</b>	<b>sec. II grado inc. %</b>	<b>totale inc. %</b>
Pordenone	1.505 18,5	2.436 16,5	1.230 13,9	1.274 10,0	6.445 14,5
Udine	1.428 11,8	2.710 12,5	1.565 11,4	1.814 8,1	7.517 10,8
Gorizia	450 15,3	966 16,9	472 12,9	375 6,9	2.263 12,8
Trieste	549 11,7	1.116 12,7	619 10,9	598 7,2	2.882 10,5
<b>Friuli V.G.</b>	<b>3.932 14,1</b>	<b>7.228 14,2</b>	<b>3.886 12,2</b>	<b>4.061 8,3</b>	<b>19.017 12,0</b>
<b>Nord Est</b>	<b>47.585 16,4</b>	<b>87.118 16,3</b>	<b>46.940 14,2</b>	<b>49.119 10,1</b>	<b>230.762 14,0</b>
<b>Italia</b>	<b>165.115 11,1</b>	<b>307.818 11,2</b>	<b>173.815 10,0</b>	<b>194.971 7,3</b>	<b>841.719 9,7</b>

La componente di studenti con background migratorio nati in Italia è in decisa crescita e passa da 415.000 nell’A.S. 2013/14 a 531.000 nel 2017/18 (+116.000, pari a +28%). Nell’A.S. 2017/18 le cosiddette ‘seconde generazioni’ rappresentano infatti il 63,1% degli alunni con background migratorio, ma anche in tale contesto il fenomeno si manifesta con forme diverse nei vari ordini di scuola: sono l’84,4% all’infanzia, il 75,2% alla primaria, il 56,7% alla secondaria di primo grado e infine il 31,8% a quella di secondo grado.

**Tabella 3.** Alunni con background migratorio nati in Italia, A.S. 2017/18 (MIUR 2019a).

<b>A.S. 2017/18</b>	<b>infanzia</b>	<b>primaria</b>	<b>sec. I grado</b>	<b>sec. II grado</b>	<b>totale</b>
valore assoluto	139.350	231.412	98.636	62.069	531.467
variazione dal 2016/17	-0,9	+4,4	+10,7	+20,5	+5,7
incidenza % sul totale	9,3	8,4	5,7	2,3	6,1
incidenza % sui cni	63,1	84,4	75,2	56,7	31,8

Anche in questo caso l’immagine è sfaccettata e il quadro è soggetto a notevole variazione a livello territoriale e in base all’ordine e grado della scuola a cui si fa riferimento.

**Tabella 4.** Alunni con cittadinanza non italiana nati in Italia, quadro regionale A.S. 2017/18 (MIUR 2019a).

<b>Provincia</b>	<b>infanzia su 100 cni</b>	<b>primaria su 100 cni</b>	<b>sec. I grado su 100 cni</b>	<b>sec. II grado su 100 cni</b>	<b>totale su 100 cni</b>
Pordenone	1.186 78,8	1.954 80,2	753 63,7	447 35,1	4.370 67,8
Udine	1.218 85,3	2.133 78,7	960 61,3	552 30,4	4.863 64,7
Gorizia	347 77,1	630 65,2	213 45,1	79 21,1	1.269 56,1
Trieste	423 77,0	723 64,8	285 46,0	106 17,7	1.537 53,3
<b>Friuli V.G.</b>	<b>3.174 80,7</b>	<b>5.440 75,3</b>	<b>2.241 57,7</b>	<b>1.184 29,2</b>	<b>12.039 63,0</b>
<b>Nord Est</b>	<b>41.144 86,5</b>	<b>68.460 78,6</b>	<b>28.627 61,0</b>	<b>16.659 33,9</b>	<b>154.890 67,1</b>
<b>Italia</b>	<b>139.350 84,4</b>	<b>231.412 75,2</b>	<b>98.636 56,7</b>	<b>62.069 31,8</b>	<b>531.467 63,1</b>

## 2. Rendimento e ritardo scolastico

Sul piano terminologico, la dispersione scolastica incontra definizioni diverse nel corso del tempo e in base alla cornice teorica di riferimento. Nel contesto di questa relazione è utilizzata principalmente per fare riferimento agli abbandoni diretti, ovvero alle fuoriuscite dal sistema durante l'anno scolastico o nel passaggio a quello successivo. Viene cioè distinta dagli aspetti del rendimento, del rallentamento e della ripetenza, che comunque sono strettamente correlati e contribuiscono a determinarne almeno in parte l'esito (cfr. Par. 3. *La dispersione scolastica*)<sup>2</sup>.

### 2.1. Le prove INVALSI e il rendimento

Alla rilevazione dell'*Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema educativo di Istruzione e formazione* (INVALSI) del 2019 partecipano 28.716 classi seconde (525.563 alunni) e 29.670 quinte della scuola primaria (560.550 alunni), 29.231 terze della secondaria di primo grado (572.229 alunni), infine 26.845 seconde (541.147 alunni) e 25.884 quinte della secondaria di secondo grado (479.482 alunni). Da questa cospicua e rappresentativa banca dati è estratto il campione di studenti a cui fa riferimento il *Rapporto prove INVALSI* del 2019: 25.518 del G2, 26.336 del G5, 30.994 del G8, 40.645 del G10 e 39.480 del G13.

Le materie testate sono l'italiano, la matematica e l'inglese. Nelle prime due gli alunni di origine immigrata ottengono risultati inferiori ai compagni nativi, mentre in lingua straniera gli esiti sono paragonabili o talvolta addirittura migliori. Per quanto concerne la lingua italiana il distacco è maggiore ed è massimo nella scuola secondaria di primo grado, in particolare al momento del passaggio al ciclo di istruzione successivo (34 punti in meno rispetto alla media di circa 200 per gli studenti definiti di 'prima generazione', 20 nel caso di quelli di seconda). Il divario tende a ridursi progressivamente e in maniera inversamente proporzionale all'aumento del grado scolastico (tocca i valori minimi di rispettivamente 18 e 9 punti al termine della quinta classe della secondaria di secondo grado). Comprensibilmente gli alunni con background migratorio nati in Italia e definiti come 'seconde generazioni' ottengono esiti solitamente migliori rispetto a quelli conseguiti dai coetanei ricongiunti dall'estero.

**Tabella 5.** Risultati delle prove INVALSI 2019 per disciplina, grado e generazione; l'elaborazione dei dati evidenzia il distacco rispetto al livello medio dei nativi di circa 200 punti (INVALSI 2019).

	Grado 2		Grado 5		Grado 8		Grado 10		Grado 13	
	G I	G II	G I	G II	G I	G II	G I	G II	G I	G II
Italiano	-28	-22	-31	-20	-34	-20	-25	-16	-18	-9
Matematica	-27	-19	-24	-19	-20	-9	-13	-7	-9	-5
Inglese <i>Listening</i>	n.d.	n.d.	+4	+5	+1	+7	n.d.	n.d.	+5	+8
Inglese <i>Reading</i>	n.d.	n.d.	-4	+1	-8	-1	n.d.	n.d.	+1	+3

<sup>2</sup> I dati rielaborati e presentati nel secondo paragrafo provengono dalla raccolta di saggi ISTAT *Vita e percorsi di integrazione degli immigrati in Italia*, pubblicata nel 2018 (in particole dal Cap. 9. *I giovani stranieri e la scuola*), e all'indagine ISTAT *Identità e percorsi di integrazione delle seconde generazioni in Italia*. Lo studio, pubblicato nel 2020, è realizzato nella seconda parte dell'A.S. 2014/15 su un campione vasto di alunni con cittadinanza non italiana e di nativi, di dirigenti scolastici e di insegnanti. La ricerca fa seguito allo studio quantitativo sui figli degli immigrati *Itagen2*, coordinato circa quindi anni prima da Gianpiero Dalla Zuanna per l'Università degli Studi di Padova (Dalla Zuanna, Farina e Strozza 2009). Le informazioni sul rendimento scolastico degli alunni con cittadinanza non italiana sono state invece reperite nel noto *Rapporto prove INVALSI* del 2019. Infine alcuni dei dati statistici provengono dal già citato Report ministeriale *Gli alunni con cittadinanza non italiana A.S. 2017/2018* (MIUR 2019a). Anche in questo caso, per i riferimenti esatti si rimanda alla bibliografia.

Il rendimento scolastico è un banco di prova per gli alunni con background migratorio, e la difficoltà rispetto ai coetanei italiani emerge con chiarezza pure nella percezione dei diretti interessati. Nell'indagine ISTAT sull'integrazione delle seconde generazioni condotta nella seconda parte dell'A.S. 2014/15 su oltre 68.000 alunni stranieri e italiani, gli informanti sono stati chiamati a fornire non solamente delle indicazioni sui loro voti reali in italiano e in matematica, ma anche una forma di autovalutazione generica del proprio profitto individuale. Nella maggior parte dei casi emerge un distacco di circa mezzo punto rispetto ai compagni di classe nativi. Alla scuola secondaria di primo grado i valori registrati sono rispettivamente 7,2 punti su 10 per gli allievi con cittadinanza non italiana e 7,8 per quelli nativi. In quella di secondo grado il divario è invece meno netto, pari a rispettivamente 7,2 e 7,3 punti, dunque la differenza, “probabilmente anche a causa di un effetto selezione, tende a scomparire nelle scuole superiori” (ISTAT 2020: 41). I risultati delle autovalutazioni si rivelano in ogni caso abbastanza vicini a quelli reali, nell'indagine rilevati attraverso le valutazioni delle due discipline fondamentali dell'italiano e della matematica.

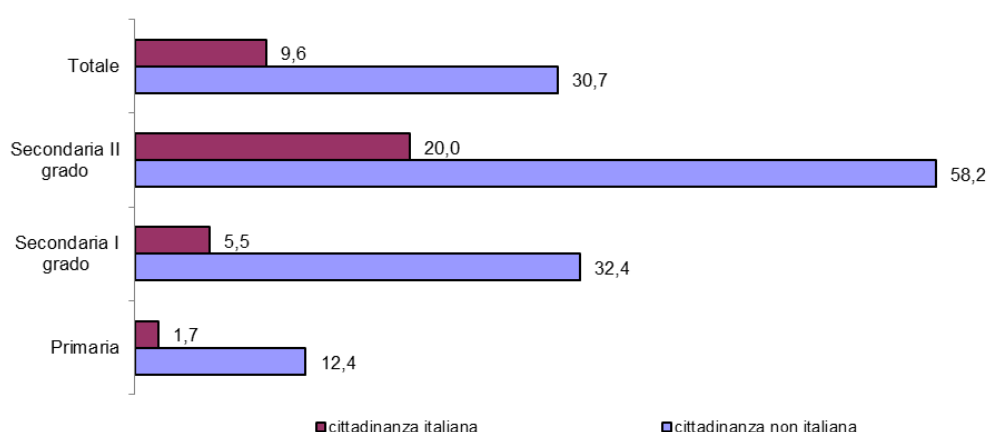
**Tabella 6.** Valutazioni medie reali e autopercezione del profitto in generale, A.S. 2014/15 (ISTAT 2020).

	secondaria di primo grado			secondaria di secondo grado		
	percezione	italiano	matematica	percezione	italiano	matematica
non nativi	7,2	6,5	6,4	7,2	6,3	6,1
italiani	7,8	7,1	7,1	7,3	6,6	6,3

## 2.2. Aspetti e forme del ritardo scolastico

Il ritardo scolastico è dovuto primariamente a tre fattori: inserimento in classi inferiori rispetto all'età anagrafica, non ammissioni e ripetenze. Il fenomeno colpisce diversamente gli studenti nativi rispetto ai coetanei con cittadinanza non italiana, pare anzi che la sola condizione di immigrato sia in generale un fattore che lascia purtroppo presagire rendimenti meno soddisfacenti e il rischio di una prematura fuoriuscita dal sistema educativo.

**Grafico 3.** Alunni in ritardo per ordine di scuola, A.S. 2017/18 (MIUR 2019a).



In realtà, tuttavia, questi valori andrebbero correlati a quelli sul momento di arrivo in Italia e quindi all'età in cui si verifica l'esperienza della migrazione. Riguardo a questo aspetto un riferimento è l'indagine campionaria *Condizione e integrazione sociale dei cittadini stranieri*, condotta già nell'A.S. 2011/12 dall'ISTAT, dalla quale risulta che gli alunni di generazione 1.75 e 2.0 registrano livelli di partecipazione alla vita scolastica sensibilmente superiori a quelli delle generazioni



1.5 e 1.25. Sembrano essere nello specifico questi ultimi, giunti in Italia tra i 13 e i 17 anni di età, a trovarsi ad affrontare gli ostacoli maggiormente significativi<sup>3</sup>.

I dati ministeriali per l’A.S. 2017/18 offrono un’immagine assai dettagliata della situazione: l’80,9% degli studenti con cittadinanza non italiana di 10 anni frequenta regolarmente l’ultimo anno della scuola primaria, il 13,4% è in ritardo di un anno e l’1,6% di due o più. A 14 anni, età che corrisponde alla prima classe della secondaria superiore, solamente il 57,4% degli alunni stranieri è regolare, mentre il 40,7% è purtroppo ancora nel ciclo di istruzione precedente (il 31,6% è in terza, il 7,7% in seconda e l’1,4% nella prima classe della secondaria di primo grado). A 18 anni, età prevista per l’esame di Stato, gli studenti con cittadinanza non italiana regolari sono ormai solamente il 34,0%. Del 66,0% rimanente, il 4,7% è addirittura ancora al primo anno del secondo ciclo. Il primo biennio della scuola secondaria di secondo grado risulta in particolare un passaggio delicato e determinante, salendo dai 14 ai 15 anni il ritardo aumenta dal 62,0% al 73,0%, in tendenza tuttavia i dati segnalano un miglioramento rispetto al passato.

**Tabella 7.** Alunni con cittadinanza non italiana in ritardo scolastico, per grado ed età, A.S. 2017/18 (MIUR 2019a).

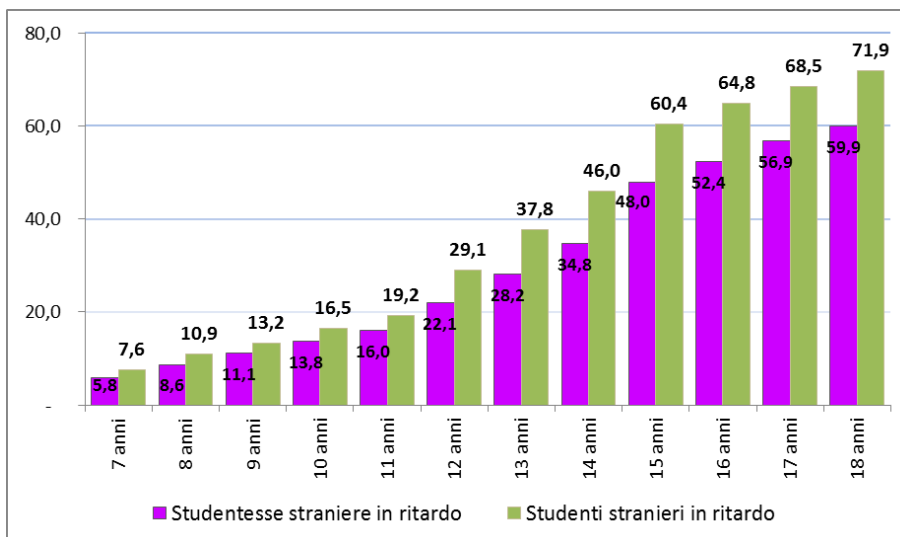
	fino 10	11	12	13	14	15	16	17	18	19+
G5	<b>48.805</b>	8.578	1.039	246						
G8		9	1.575	<b>32.938</b>	13.982	4.604	1.184			
G10				1	868	<b>17.664</b>	12.492	6.245	2.324	2.229
G13							3	558	<b>9.769</b>	16.328

Gli studenti conseguono frequentemente dei risultati inferiori rispetto alle studentesse. I livelli più alti di partecipazione alla vita scolastica da parte delle ragazze non sarebbero tuttavia da ricercare esclusivamente in fattori di carattere cognitivo, quanto in aspetti comportamentali come l’autodisciplina e la diligenza. Anche la consapevolezza di potersi trovare nella necessità di compensare in futuro possibili discriminazioni di genere e una inferiore capacità di adattamento da parte dei coetanei dei maschi all’ambiente scolastico sono due elementi che potrebbero influire su questo esito.

<sup>3</sup> La visione graduata delle generazioni di immigrazione, ben argomentata da Rumbaut (1997), distingue:

- generazione 2.0, i nati in Italia;
- generazione 1.75, nati all’estero ma ricongiunti in età prescolare;
- generazione 1.5, che hanno interrotto gli studi nel Paese di origine tra i 6 e i 12 anni;
- generazione 1.25, scolarizzati per lo più nel Paese di origine e giunti in Italia tra i 13 e i 17 anni.

**Grafico 4.** Alunni con cittadinanza non italiana in ritardo per genere, A.S. 2017/18 (MIUR 2019a).



La ripetenza, che dovrebbe avere lo scopo di consentire il recupero di parte delle competenze perdute, rischia infine di esercitare un influsso decisamente negativo sulle prestazioni scolastiche degli studenti. Rimanere indietro di un anno, cambiare classe e compagni, disattendere le aspettative degli insegnanti e dei genitori si rivelano fonti di stress notevole e hanno un impatto emotivo sugli alunni; quindi rischiano purtroppo di costituire un prerequisito per una successiva fuoriuscita prematura dal sistema educativo.

### 3. La dispersione scolastica

#### 3.1. La scuola secondaria di primo grado

L'abbandono può avvenire nel corso dell'anno scolastico o prima dell'avvio del successivo, inoltre è particolarmente delicato il momento di passaggio tra i cicli scolastici. L'evento della dispersione può dunque realizzarsi: in corso d'anno (scuola secondaria di primo e secondo grado), tra un anno e il successivo (secondaria di primo e secondo grado), nel passaggio tra i cicli<sup>4</sup>.

Dei 1.703.012 frequentanti della scuola secondaria di primo grado a inizio A.S. 2016/17, 6.244 (pari allo 0,37% del totale) abbandonano in corso d'anno e 5.586 nel passaggio al successivo (0,32%). Complessivamente si tratta di 11.830 alunni, lo 0,69%. Le differenze principali riguardano il genere, l'anno di corso e la distribuzione sul territorio. La popolazione studentesca maschile è più toccata dal fenomeno rispetto a quella femminile (0,77% rispetto a 0,59%), l'incidenza tende poi ad aumentare salendo di grado scolastico ed è maggiore nell'Italia del Sud e in quella insulare (0,70% e 1,12%, rispetto al valore minimo di 0,47% registrato nel Nord Est). Due ulteriori variabili in gioco sono la regolarità del percorso di studi e l'età. Per quanto concerne la prima, tendono a essere maggiormente colpiti gli allievi già in ritardo: per loro la percentuale di abbandoni è del 4,85% rispetto allo 0,29% di chi è in regola e all'1,18% degli anticipatori. Per quanto riguarda l'età, invece, il picco massimo è davvero elevato ed è raggiunto dopo i 16 anni, al termine quindi dell'obbligo scolastico: abbandona gli studi il 41,4% degli alunni di età superiore ai 16 anni, rispetto al 6,2% di quelli nella fascia tra i 14 e 16 anni e allo 0,4% di quelli fino a 13 anni.

Infine il fenomeno interessa in misura sensibilmente maggiore gli studenti con cittadinanza non italiana. Relativamente alla scuola secondaria di primo grado, l'abbandono complessivo è dello 0,45% per i frequentanti italiani, rispetto al 2,92% per i non nativi. I ragazzi nati all'estero incontrano difficoltà ancora superiori e per loro la percentuale sale al 4,11%, rispetto all'1,84% registrato per le generazioni nate in Italia da genitori stranieri. Tra le provenienze, alcune sembrano toccate più frequentemente dal fenomeno e le prime cinque per rilevanza sono: Costa d'Avorio (8,9%), Bosnia ed Erzegovina (7,2%), Egitto (7,1%), Bulgaria (5,9%) e Bangladesh (5,8%). Al contrario, il livello più basso è quello di Albania (1,0%) e Moldavia (1,0%).

**Tabella 8.** Percentuali di abbandono alla scuola secondaria di primo grado, A.S. 2016/17 (MIUR 2019b).

A.S. 2016-17	italiani	stranieri	stranieri nati in Italia	stranieri nati all'estero
Maschi	0,50	3,23	1,96	4,59
Femmine	0,40	2,47	1,69	3,38
Totale	0,45	2,92	1,84	4,11

#### 3.2. Tra primo e secondo ciclo

Gli alunni che nell'A.S. 2016/17 frequentano l'ultimo anno della scuola secondaria di primo grado e decidono di abbandonare gli studi al momento del passaggio al ciclo successivo sono 8.130, pari allo 0,48% dei 1.703.012 iscritti a inizio anno. Il dato complessivo relativo agli abbandoni nel primo ciclo, congiuntamente a quelli segnati nel passaggio al secondo, raggiunge quindi le 19.960 unità, pari all'1,17% del totale.

<sup>4</sup> I dati sulla dispersione scolastica provengono principalmente dal Cap. 9, *I giovani stranieri e la scuola*, della già nominata rassegna ISTAT del 2018 *Vita e percorsi di integrazione degli immigrati in Italia*, ma soprattutto dalla relazione ministeriale *La dispersione scolastica nell'anno 2016/2017 e nel passaggio all'anno scolastico 2017/2018*, che offre dati aggiornati ad aprile 2019.

Il fenomeno della dispersione interessa maggiormente i maschi (1,61% dell'intero contingente) rispetto alle femmine (1,27%). Le differenze a livello territoriale sono invece meno consistenti e si va dal massimo dell'Italia insulare (1,75%) al valore minimo di quella centrale (1,29%), mentre il Nord Est si colloca in una posizione intermedia (1,47%).

Le rimanenti variabili sono le medesime discusse nel caso della scuola secondaria di primo grado e, in particolare, continuano a risultare maggiormente penalizzati gli alunni con cittadinanza non italiana. Se l'abbandono nel passaggio tra un ciclo e il successivo tocca l'1,08% dei ragazzi nativi, la percentuale sale a 5,21% per gli studenti con background migratorio (3,49% per i nati in Italia, 6,76% per quelli nati all'estero). Le cinque cittadinanze più interessate dal fenomeno sono in questo caso, nell'ordine: Egitto (11,3%), Serbia (10,7%), El Salvador (10,5%), Bosnia e Erzegovina (10,3%) e Bangladesh (8,4%). Il livello minimo è invece di nuovo quello della Moldavia (2,6%) e dell'Albania (2,8%).

**Tabella 9.** Percentuali di abbandono nel passaggio tra i due cicli, fine A.S. 2016/17 (MIUR 2019b).

A.S. 2016-17	italiani	stranieri	stranieri nati in Italia	stranieri nati all'estero
Maschi	1,2	5,8	3,1	7,5
Femmine	1,0	4,4	3,8	5,7
Totale	1,1	5,2	3,5	6,7

### 3.3. La scuola secondaria di secondo grado

Dei 2.601.694 iscritti alla scuola secondaria di secondo grado a inizio A.S. 2016/17, 35.491 (pari all'1,36% del totale) abbandonano in corso d'anno e 63.781 nel passaggio all'anno scolastico successivo (2,45%). Complessivamente si tratta di 99.272, pari al 3,82%. Anche in questo caso le variabili che incidono sul fenomeno sono analoghe a quelle precedentemente discusse, tuttavia i valori si fanno considerevolmente più elevati.

Per quanto riguarda il genere, la differenza è particolarmente marcata: 4,6% di abbandoni per i maschi e 3,0% per le femmine. A livello geografico l'Italia insulare (4,7%) e il Sud (3,9%) sono nuovamente in situazione svantaggiata, mentre il minimo è segnato dal Nord Est (3,4%). Una variabile ulteriore, nel caso della scuola secondaria di secondo grado, è l'anno di corso: il tasso di abbandono complessivo è massimo durante il biennio iniziale (nel corso del primo anno l'1,8% degli studenti iscritti lascia gli studi, a cui si aggiunge il 4,4% di quelli che rinunciano di proseguire; per il secondo anno i valori scendono rispettivamente all'1,2% e al 2,7%) e tende progressivamente a calare nel corso del tempo fino a toccare il minimo dello 0,9% registrato per l'anno dell'esame di Stato.

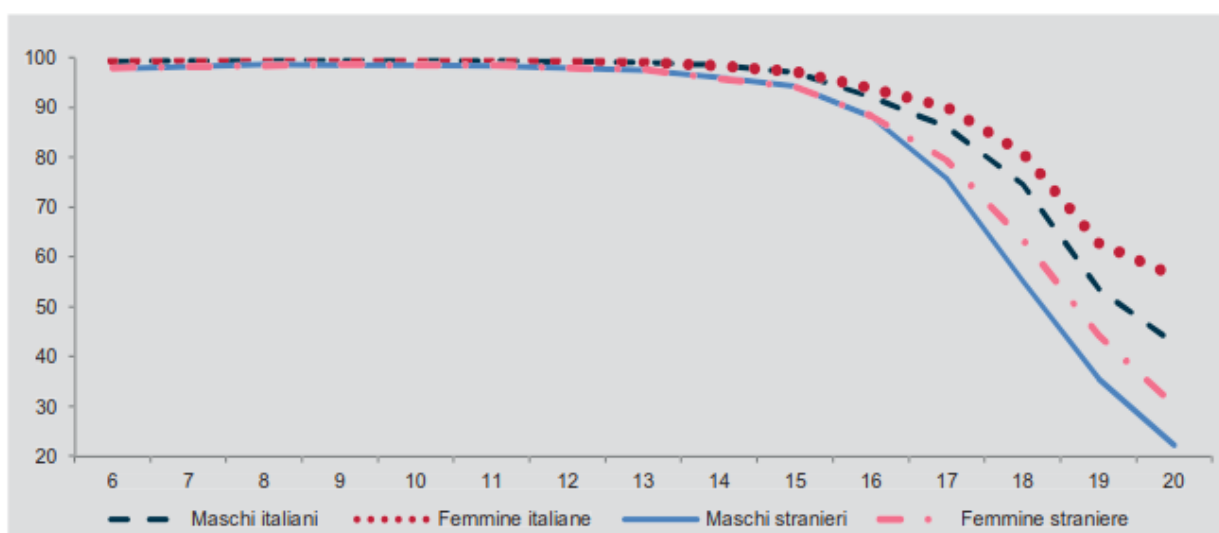
Gli studenti di cittadinanza non italiana sembrano essere fortemente penalizzati. A fronte di un tasso di abbandono complessivo nell'A.S. 2016/17 pari al 3,3% per gli alunni nativi, la percentuale sale al 10,5% per i coetanei con background migratorio (7,2% per i nati in Italia, 11,8% per i ricongiunti dall'estero). Alla scuola secondaria di secondo grado le cinque provenienze più colpite sono, nell'ordine: il Bangladesh (18,7%), il Pakistan (16,9%), la Cina (16,3%), la Repubblica Dominicana (14,9%) e la Costa d'Avorio (14,8%). Il livello più basso è invece il 7,4% della Moldavia e della Polonia.

**Tabella 10.** Percentuali di abbandono alla scuola secondaria di secondo grado, A.S. 2016/17 (MIUR 2019b).

A.S. 2016-17	maschi	femmine	italiani	stranieri
fino a 16 anni	3,4	2,4	2,6	8,2
tra 17 e 18 anni	5,1	3,0	3,4	12,6
oltre 18 anni	11,3	10,1	10,2	14,5
Totale	3,0	4,6	3,3	10,5

In sintesi il tasso di iscrizione scolastica degli alunni con cittadinanza non italiana tende quindi a decrescere gradualmente e in maniera sensibilmente più marcata rispetto a quello dei compagni nativi, fino a giungere al momento dell'iscrizione all'università ad avere accumulato un ritardo decisamente rilevante (l'elaborazione grafica più aggiornata a disposizione risale purtroppo al 2011 e indica uno scarto pari a 23 punti percentuali).

**Grafico 5.** Tasso di iscrizione per età, genere e cittadinanza, anno 2011 (ISTAT 2018).



A livello di scuola secondaria di secondo grado è infine interessante valutare il fenomeno della dispersione anche in base all'indirizzo scolastico scelto dall'alunno. I licei registrano le percentuali di abbandono inferiori (l'1,8% nell'A.S. 2016/17), mentre i valori tendono a salire significativamente agli istituti tecnici (4,3%) e professionali (7,7%). Il dato è particolarmente elevato nel caso dei percorsi di *Istruzione e Formazione Professionale*, IeFP, dove raggiunge tassi di abbandono pari al 9,9%.

**Tabella 11.** Abbandono alla secondaria di secondo grado per indirizzo e area territoriale, A.S. 2016/17 (MIUR 2019b).

A.S. 2016-17	Nord Ovest	Nord Est	Centro	Mezzogiorno
Liceo	1,9	1,6	2,0	1,7
Istituto tecnico	4,4	3,1	4,0	5,0
Istituto professionale	7,2	6,6	7,6	8,5
IeFP	10,8	9,8	8,5	10,2

### 3.4. *Early Leaving from Education and Training*<sup>5</sup>

Gli abbandoni costituiscono una conseguenza del ritardo scolastico e possono essere rappresentati attraverso l'indicatore europeo *Early Leaving from Education and Training*, ELET, che si riferisce alla quota di giovani tra 18 e 24 anni, con titolo di studio non superiore alla licenza media e non inseriti in alcun percorso di formazione professionale. Nel 2017 la media nazionale per l'Italia è pari al 14,0% (a fronte di un obiettivo europeo da raggiungere entro il 2020 pari al 10,0%). Gli stranieri sono decisamente più interessati dal fenomeno, con il 33,1% di abbandoni, il 35,0% per i maschi e il 31,2% per le femmine. Un fattore rilevante è anche l'area geografica di residenza, con percentuali più elevate nel Mezzogiorno e considerevolmente inferiori nelle regioni settentrionali.

**Tabella 12.** ELET con cittadinanza italiana e non, per genere e area geografica, anno 2017 (MIUR 2019a).

Area geografica	Genere	Citt. italiana	Citt. non italiana	Totale
Nord	Maschi e femmine	8,7	29,5	13,4
	Femmine	6,0	29,6	8,9
Centro	Maschi e femmine	8,3	30,2	10,7
	Femmine	5,6	26,9	8,0
Mezzogiorno	Maschi e femmine	17,2	50,8	18,5
	Femmine	14,1	43,1	15,2
Italia	Maschi e femmine	12,1	33,1	14,0
	Femmine	9,3	31,2	11,2

### 3.5. *Fattori che incidono sulla dispersione*

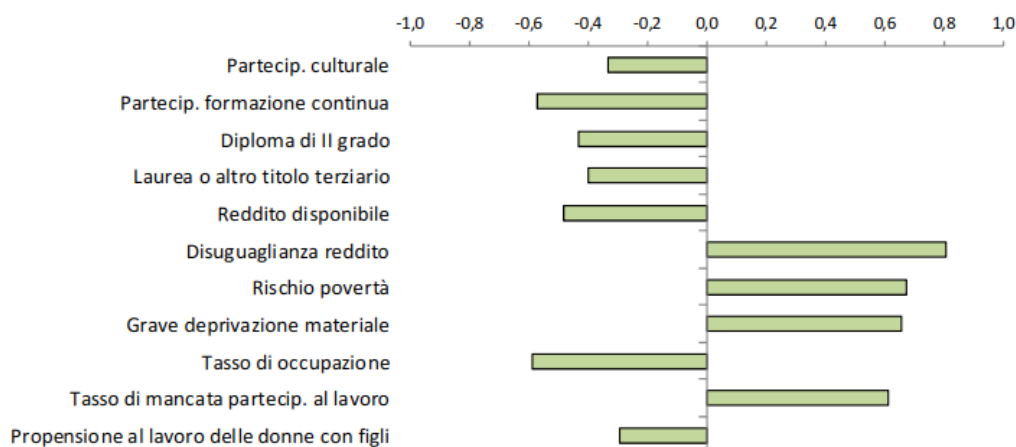
Al fenomeno della dispersione contribuiscono fattori di carattere economico e sociale, oltre che educativo. Il rapporto *Benessere Equo e Sostenibile* (BES) di ISTAT, relativo all'anno 2016, suggerisce nello specifico di considerare alcune categorie di variabili rappresentative del contesto socio-culturale ed economico di riferimento:

- istruzione e formazione del nucleo familiare: partecipazione alla vita culturale e alla formazione continua, familiari con il diploma di secondaria di secondo grado, laureati o con altri titoli terziari;
- benessere economico: reddito *pro capite*, esposizione al rischio di povertà, situazioni di grave deprivazione materiale;
- partecipazione al lavoro: tasso di occupazione dei genitori, mancata partecipazione al lavoro, occupazione delle donne con figli in età prescolare e di quelle senza figli.

Nel caso della scuola secondaria di primo grado i fattori socioeconomici che si correlano positivamente e significativamente sul piano statistico con il rischio di abbandono sono: la disuguaglianza di reddito, il rischio di povertà, la grave deprivazione materiale e la mancata partecipazione al mercato del lavoro. Sembrano invece esercitare un effetto di contenimento del tasso di dispersione l'istruzione e la formazione del nucleo familiare, il reddito disponibile, il tasso di occupazione e la partecipazione delle donne con figli al lavoro.

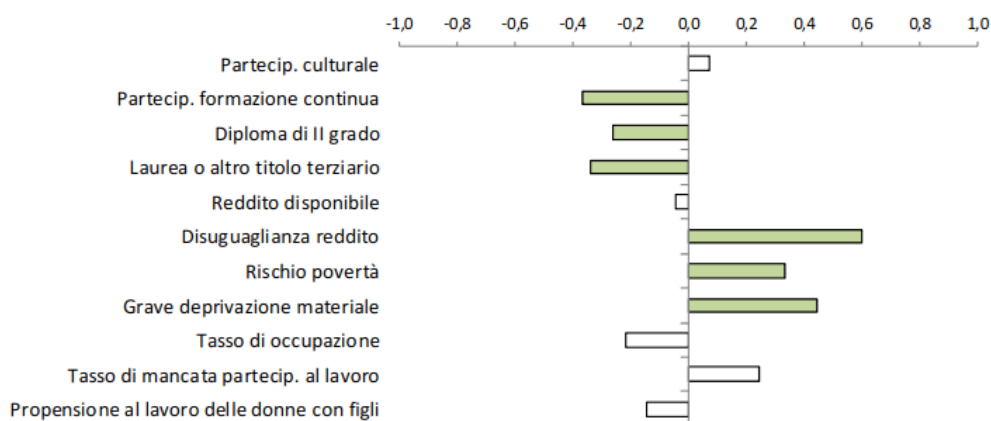
<sup>5</sup> Traduzione italiana 'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione'.

**Grafico 6.** Fattori socioeconomici correlati all'abbandono nella scuola secondaria di primo grado (MIUR 2019b).

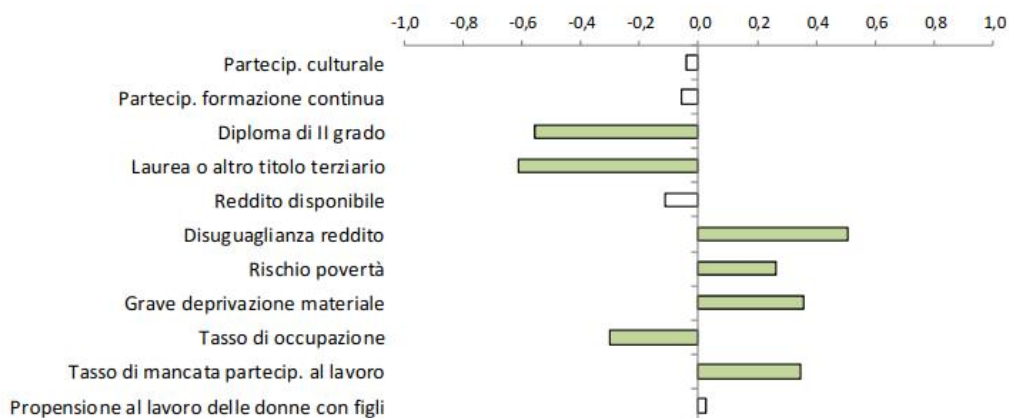


Non tutte le variabili sono ugualmente significative (in verde nella rappresentazione grafica dei dati ministeriali) nel caso del passaggio tra primo e secondo ciclo e nella successiva scuola secondaria di secondo grado. In quest'ultimo caso, in particolare, è evidente “il legame inverso tra dispersione scolastica e partecipazione al lavoro a dimostrazione del fatto che la scarsa occupazione e l'esclusione sociale possono avere impatti negativi anche sulla partecipazione dei ragazzi ai percorsi di istruzione” (MIUR 2019b: 41).

**Grafico 7.** Fattori socioeconomici correlati all'abbandono nel passaggio tra i due cicli (MIUR 2019b).



**Grafico 8.** Fattori socioeconomici correlati all'abbandono nella secondaria di secondo grado (MIUR 2019b).



## 4. Scelte per il futuro e orientamento scolastico

### 4.1. La scuola secondaria di secondo grado

La presenza di studenti con background migratorio nel sistema educativo nazionale è in costante aumento nel tempo (+3.300 per l'A.S. 2017/18, cfr. Par. 1.0. *Quadro generale di riferimento*)<sup>6</sup>. I dati raccolti attraverso il sito ministeriale *Iscrizioni online* consentono di indagare quelle che sono le scelte di indirizzo attuate per l'A.S. 2018/19 permettono di affermare che il 91,2% dei licenziati con cittadinanza non italiana decide di proseguire la carriera scolastica e di iscriversi a un corso di istruzione o di formazione professionale.

**Tabella 13.** Iscrizioni all'A.S. 2018/19 dei licenziati con cittadinanza non italiana (MIUR 2019a).

dati del sito <i>Iscrizioni online</i>	valore assoluto	composizione %
licenziati A.S. 2017/18	47.886	100,0
iscrizioni secondaria II grado	39.315	82,1
iscrizioni corsi IeFP regionali	4.355	9,1
altri tipi di scelta	343	0,7
nessuna scelta comunicata	3.873	8,1

Nell'A.S. 2017/18 la presenza di alunni con cittadinanza non italiana risulta più significativa negli istituti tecnici e professionali, con una incidenza pari rispettivamente all'8,7% e al 12,5%. Questa tipologia di apprendente si incontra invece meno di frequente nei licei, dove costituisce solamente il 4,2% dei frequentanti. Scendendo nel dettaglio, tra le preferenze di indirizzo si segnalano i valori elevati registrati negli Istituti Professionali per l'Industria e l'Artigianato (16,5%), negli Istituti Professionali per i Servizi (10,7%) e negli Istituti Tecnico Economici (10,3%). Il dato minimo è invece quello dei licei, in particolare del Classico (1,6%), mentre sembra comprensibilmente essere il Linguistico la formazione liceale preferita dagli apprendenti con background migratorio (6,3%). Tuttavia è all'interno dei percorsi regionali IeFP che gli allievi con cittadinanza non italiana raggiungono la percentuale più elevata, ovvero il 28,8% degli iscritti.

Un elemento determinante nella scelta sembra essere il risultato conseguito all'esame di licenza media e in questo gli studenti con background migratorio si comportano in maniera analoga ai coetanei nativi: l'opzione degli istituti professionali è tanto più frequente quanto più basso è il voto conseguito in uscita. Al crescere delle votazioni le preferenze si orientano invece maggiormente verso gli istituti tecnici e, in seconda battuta, i licei.

<sup>6</sup> Oltre alle fonti statistiche già indicate per i paragrafi precedenti, in particolare MIUR (2019a) e ISTAT (2018 e 2020), le riflessioni e gli esempi citati nei sottoparagrafi conclusivi 4.3. *Il ruolo della scuola e della famiglia nell'orientamento* e 4.4. *Alternanza scuola lavoro e tutorato tra pari* sono tratti da due studi di sociologia dell'educazione. Il primo è *Orientamento scolastico: una risorsa per il successo formativo degli studenti stranieri* di Francesca Lagomarsino e Maddalena Bartolini, ospitato nella Guida della Fondazione ISMU *Scuola e famiglie immigrate: un incontro possibile*, pubblicata a luglio 2019. Il secondo è l'articolo in *open access* di Maria Perino e Enrico Allasino *Immigrant families interactions with schools. Some evidence from an Italian research* (traduzione italiana 'Le interazioni delle famiglie immigrate con le scuole. Alcune testimonianze da una ricerca italiana'), apparso nel 2014 sulla rivista *Italian Journal of Sociology of Education*. I riferimenti esatti, anche in questo caso, sono in bibliografia.



**Tabella 14.** Scelta della secondaria di secondo grado per voto d'esame di licenza media, A.S. 2017/18 (MIUR 2019a).

voto di licenza	Liceo		Tecnico		Professionale		IeFP	
	IT	cni	IT	cni	IT	cni	IT	cni
sei	17,2	13,9	36,8	35,0	27,6	25,6	18,4	25,5
sette	38,4	29,9	39,6	40,9	15,1	17,2	6,9	12,0
otto	63,4	51,8	28,9	36,0	5,6	7,7	2,1	4,6
nove	82,4	73,1	15,5	22,7	1,6	2,8	0,5	1,4
dieci	90,8	83,6	8,3	13,7	0,7	1,9	0,2	0,8
dieci e lode	94,6	88,9	5,1	10,0	0,3	1,1	0,0	0,0
<b>totale</b>	<b>53,5</b>	<b>33,4</b>	<b>28,9</b>	<b>35,3</b>	<b>11,4</b>	<b>16,9</b>	<b>6,2</b>	<b>14,4</b>

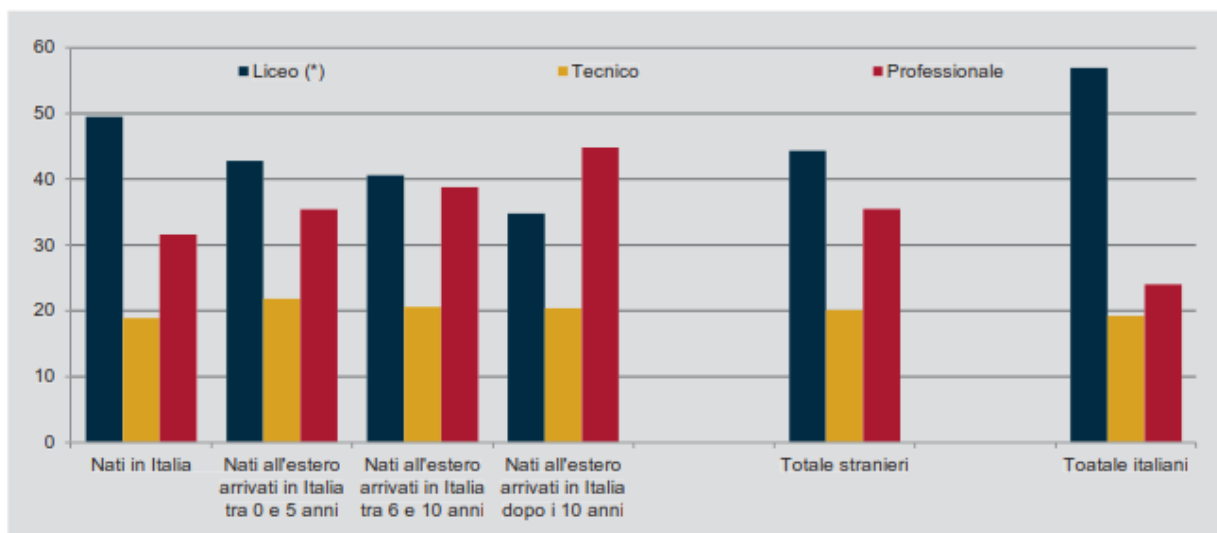
Anche il genere è una variabile rilevante e sono in questo caso le ragazze a rivolgersi più spesso a una educazione di tipo liceale. Un terzo fattore, infine, è il luogo di nascita: gli studenti con background migratorio nati in Italia tendono a preferire più di frequente gli istituti tecnici e i licei, quelli nati all'estero si rivolgono al contrario maggiormente alla formazione professionale e agli istituti tecnici. In particolare si ritiene possibile che sia l'età di arrivo a contribuire in maniera significativa, quindi potrebbe diventare opportuno distinguere dei casi intermedi tra le prime e le seconde generazioni e ricorrere alle cosiddette generazioni decimali introdotte da Rumbaut (1997).

**Tabella 15.** Alunni della secondaria di secondo grado per genere e luogo di nascita, A.S. 2017/18 (MIUR 2019a).

	italiani		cni		cni nati in Italia		cni nati all'estero	
	M e F	F	M e F	F	M e F	F	M e F	F
Liceo	50,9	63,6	28,9	39,8	34,6	46,0	26,2	36,8
Tecnico	30,8	20,1	37,6	30,1	38,8	29,6	37,0	30,3
Professionale	18,3	16,3	33,5	30,1	26,6	24,4	36,8	32,9

Il dato si allinea a quello registrato dalla già citata indagine campionaria ISTAT sull'integrazione delle seconde generazioni condotta nel corso dell'A.S. 2014/15, rilevazione meno recente che presenta tuttavia il vantaggio di offrire un grado di dettaglio maggiore riguardo ad alcuni possibili scaglioni di arrivo in Italia: fino a 5, da 6 a 10 e oltre i 10 anni di età. Dal prospetto emerge con sufficiente evidenza che le generazioni potenzialmente più svantaggiate risultano quelle che Rumbaut (1997) definisce 1.5 e 1.25, ovvero quelle che vivono l'esperienza migratoria a processo di socializzazione primaria e secondaria già avanzato. La percentuale di italiani che manifesta l'intenzione di affrontare studi liceali è infatti al 50,0%, ma il valore scende al 43,0% per gli alunni stranieri arrivati in Italia entro i 5 anni, al 40,6% per quelli trasferitisi tra 6 e 10 anni e tocca infine il minimo del 35,0% tra i nati all'estero che affrontano l'esperienza migratoria a partire dall'undicesimo anno di età.

**Grafico 9.** Scelte per il futuro degli alunni della secondaria di primo grado, A.S. 2014/15 (ISTAT 2020: 44).



Fonte: Istat, Indagine sull'integrazione delle seconde generazioni  
 (\*) Incluso Liceo artistico.

Stando alla medesima fonte, l'intenzione di proseguire e portare a termine l'obbligo scolastico in una scuola secondaria di secondo grado è comunque per tutti la scelta prevalente. Tuttavia la percentuale di studenti iscritti all'ultimo anno del primo ciclo di istruzione e ancora incerti, che affermano di non sapere cosa fare dopo il conseguimento della licenza media, è significativamente più elevata tra i non nativi (10,7% rispetto al 5,3%). L'indagine ISTAT identifica tra l'altro alcune provenienze che sembrano trovarsi particolarmente in difficoltà, quella filippina, l'indiana e la cinese.

#### 4.2. Le scelte professionali

L'indagine ISTAT condotta durante l'A.S. 2014/15 su un vasto campione di studenti con background migratorio e italiani, con l'obiettivo di studiare le forme dell'integrazione delle seconde generazioni prevede anche una domanda sul lavoro preferito per il futuro: "Da grande che lavoro ti piacerebbe fare?". In questo frangente ad emergere sono soprattutto le differenze di genere e non si rilevano invece marcate differenze tra alunni nativi e con cittadinanza non italiana. Alla scuola primaria di primo grado le cinque professioni scelte più spesso dai ragazzi sono il calciatore, il meccanico, il cuoco, l'informatico e l'ingegnere. Le studentesse sembrano invece maggiormente propense a impieghi di utilità sociale diretta o legati al mondo dello spettacolo, infatti le prime cinque preferenze risultano: il medico, l'insegnante, l'attrice, la parrucchiera e la cuoca (cfr. Par. 5.0. *Dati IMPACT FVG 2018-2020*).

**Tabella 16.** Professioni scelte da studenti/esse della secondaria di primo grado, A.S. 2017/18 (ISTAT 2020).

	studente	cni	italiani	studentessa	cni	italiani
1°	calciatore	14,1	10,4	medica	9,9	6,0
2°	carrozziere/meccanico	10,7	4,5	insegnante	7,5	11,6
3°	cuoco/pizzaiolo	6,8	7,0	attrice	7,3	5,8
4°	non so	5,5	4,3	parrucchiera/estetista	6,8	7,0
5°	informatico	4,3	4,9	cuoca/pizzaiola	6,4	5,4
6°	ingegnere	4,2	5,8	non so	6,3	5,5
7°	operaio	3,5	2,8	cantante/musicista	5,5	3,6
8°	medico	3,3	4,1	ballerina	3,9	4,6
9°	commerciante	3,1	3,3	stilista	3,4	n.d.
10°	atleta/sportivo	2,6	n.d.	avvocata/magistrata	3,0	n.d.

### 4.3. Il ruolo della scuola e della famiglia nell'orientamento

Nel caso degli studenti con cittadinanza non italiana, l'analisi dei dati rivela una canalizzazione formativa verso gli istituti tecnici e professionali, con una potenziale perdita di risorse umane (cfr. Par. 4.1. *La scuola secondaria di secondo grado*). Tuttavia la famiglia, in particolare nel suo ruolo rispetto alla scuola, e i docenti possono esercitare un ruolo davvero decisivo. L'attività di orientamento svolta al terzo anno della scuola secondaria di primo grado viene talvolta interpretata come un semplice passaggio di informazioni dai saloni, dagli *open day*, dai pieghevoli informativi distribuiti dagli istituti superiori. In realtà, tuttavia, il coinvolgimento degli insegnanti è cruciale per facilitare la rielaborazione di queste idee e per la loro integrazione nelle storie personali dei ragazzi, in particolare di quelli con background migratorio: “la letteratura sociologica ha ampiamente sottolineato come il successo o l'insuccesso scolastico sia fortemente legato alle aspettative dei docenti” (Lagomarsino e Bartolini 2019: 48).

Esiste inoltre un rischio di sottostima delle potenzialità degli alunni con cittadinanza non italiana, nel caso dei quali può essere attribuita eccessiva rilevanza all'origine migratoria. Le potenzialità scolastiche rischiano allora di non essere riconosciute, perché le caratteristiche sociali vengono confuse con doti naturali, come la capacità e l'intelletto. Anche nel caso specifico dell'apprendimento linguistico, può accadere che la proprietà di espressione sia considerata un sintomo di intelligenza e non il frutto di un contesto di tipo socioculturale ed economico (Lagomarsino e Bartolini 2019: 48).

Come s'è visto i consigli di orientamento sembrano fondarsi sui risultati scolastici, più che sul dialogo con lo studente e la sua famiglia, sulle aspettative e sulle risorse da investire (cfr. Par. 4.1. *La scuola secondaria di secondo grado*). I docenti formulano delle ipotesi sulle necessità economiche delle famiglie e suggeriscono con frequenza gli istituti tecnici o professionali, che promettono un inserimento più rapido nel mercato del lavoro. I licei sono considerati difficili e l'università sembra un traguardo irraggiungibile. Ricerche di carattere socioeducativo rivelano tuttavia che “unlike the case of migration from southern Italy around the 1960s, it seems very rare nowadays for families to ask their children to cut their education short in order to contribute to the family budget” (Perino e Allasino 2014: 263). I figli sono anzi incoraggiati a proseguire gli studi, nonostante i casi di insuccesso (Perino e Allasino 2014: 263):

*“How did your parents react when you failed a year? They reacted badly. At first I studied. But from the third class onwards, I let things go ... They took it badly, especially my mum. My mum was really upset, she cried. My parents never want me to work, not even now, they’d like me to study”* (E., 22 anni, Albania, precaria)

*“my mother has never asked me to do anything. She says to me: ‘I work, earn and spend for you, you study and do your duty there... Everyone has their own role’. My mother and my father too feel that their role is to maintain us and ours is to study. So I’ve never felt I needed to do a job”* (D., 22 anni, Egitto, studentessa non diplomata)

Anche le interviste agli studenti universitari con cittadinanza non italiana rivelano che alcuni dei loro insegnanti della scuola non si sarebbero mai aspettati un proseguimento. Si tratta di percorsi in alcuni casi inattesi e in altre e meno fortunate situazioni il ruolo deterrente dei docenti potrebbe essersi rivelato determinante (Lagomarsino e Bartolini 2019: 50):

*“È un po’ brutto dirlo, però... almeno io parlo per La Spezia, non conosco le altre realtà, gli immigrati vengono sempre indirizzati al professionale, soprattutto di carattere. Non ci permettono di entrare in altri tipi di scuola, non ce le dicono neanche. Dicono che non ce la facciamo, praticamente.*

*Te lo sconsigliavano di andare in altri tipi di scuola? Sì.*

*Nonostante tu fossi uscita dalle medie con distinto? Questo non ha nessuna influenza.*

*E quando hai detto che volevi andare all’università? I prof. ci sconsigliavano di andare all’università. Se quella era la nostra intenzione, avremmo dovuto scegliere un altro tipo di scuola fin dall’inizio. Questa scuola, ci hanno sempre detto, non dà le basi. Quando ho detto alla prof. “voglio andare all’università” lei mi ha detto: “tesoro mio ti dovevi svegliare prima, con le basi di questa scuola non vai da nessuna parte”* (M., Però, Lingue)

Gli insegnanti in buona fede si adoperano per il bene degli alunni, tuttavia rischiano talvolta di relegarli nella loro situazione di marginalità socioeconomica. Per scongiurare questo rischio è cruciale che siano chiamate in causa le famiglie, al fine di negoziare dei percorsi più equi e sostenibili. Alcune delle azioni possibili sono la formazione di mediatori culturali sul tema dell’orientamento, l’organizzazione di seminari ai quali gli studenti siano chiamati a partecipare assieme ai genitori, la rilevazione dei bisogni, delle difficoltà e delle aspettative specifiche di questa tipologia di apprendente. Il padre e la madre dei ragazzi spesso non conoscono il sistema educativo italiano e fanno scelte quasi casuali o poco consapevoli (Lagomarsino e Bartolini 2019: 54):

*“I miei genitori si sono totalmente appoggiati alla scelta dei professori, loro pensano che quello che i professori dicono è sacro [...] poi loro non conoscono il sistema italiano, quindi non sanno come muoversi, per quello si affidano totalmente ai professori”* (M., Ecuador, Economia)

*“Mia mamma, essendo straniera, non poteva indirizzarmi nel posto giusto. Penso che nel mio paese, già inserita nelle superiori, potevo farmi la strada un po’ da sola. Invece qua non conoscevo niente, neanche la lingua, avevo bisogno di qualche supporto in più per me. Allora sì che in Ecuador sarebbe stata colpa mia, invece qua do un po’ la colpa a mia mamma”* (F., Ecuador, Scienze della Formazione)

Il capitale culturale di cui dispongono, che talvolta è di per sé limitato, viene ulteriormente diminuito dato che le carriere educative portate a termine con successo nel passato e nel Paese di origine potrebbero non costituire più un modello valido. Tuttavia il successo dei figli può assumere un valore simbolico di riscatto e di rivincita sociale, una forma di compensazione dello status sociale perduto con l’emigrazione. Ciononostante le strategie per sostenere i figli non si dimostrano sempre efficaci e il trasferimento da un sistema educativo a un altro è difficile. Il problema non è

solamente l'accesso all'informazione, ma anche filtrarne la quantità e la qualità. Spesso quindi le decisioni sono prese appoggiandosi ai consigli di persone vicine e questo lascia intuire quanto possa essere cruciale una modalità opportuna di orientamento offerta direttamente dalla scuola (cfr. Par. 5.0. *Risultati dei questionari IMPACT FVG 2018-2020*).

#### **4.4. *Alternanza scuola lavoro e tutorato tra pari***

Esistono due modelli di esperienze virtuose, che puntano alla motivazione verso il proseguimento degli studi e alla autorealizzazione degli studenti con background migratorio: l'alternanza scuola lavoro e la *peer education*. Nel primo caso la presenza di alunni con cittadinanza non italiana può diventare uno stimolo per i dirigenti e per gli insegnanti, che si impegnano a creare nuove possibilità e percorsi. L'approccio deve essere molto concreto e orientato al mondo del lavoro, con possibilità di rapido inserimento subito dopo il conseguimento del diploma. L'obiettivo di questa forma di sperimentazione è la riqualificazione della formazione professionale, tuttavia il caso potrebbe servire da modello anche per altre tipologie di istituto superiore.

Per quanto concerne l'educazione e il tutorato tra pari, invece, un esempio è quello offerto dalla Regione Liguria, che nell'A.S. 2013/14 ha realizzato il progetto *Materie all'Opera. Dallo studio di due storie di vita al musical*. L'azione ha previsto incontri pomeridiani con dei tutor, studenti liceali e universitari di origine immigrata affiancati da ricercatori, e la realizzazione di un musical a partire da due storie di vita autentiche. Tra gli obiettivi del piano c'era lo sviluppo dell'autonomia nell'apprendimento, un fattore correlato positivamente alla capacità di orientamento, e la presenza dei tutor con background migratorio è stata in questo senso determinante perché ha consentito la ridefinizione dell'immagine del giovane straniero problematico e poco interessato allo studio.

## **5. Analisi dei dati del progetto *IMPACT FVG 2018-2020***

### **5.1. Il progetto *IMPACT***

I dati presentati e discussi nel presente paragrafo sono stati raccolti dal gruppo di ricerca dell'Università di Udine coordinato dalla Prof.ssa Fabiana Fusco (professoressa ordinaria di Linguistica presso il Dipartimento di Lingue e Letterature, Formazione, Comunicazione e Società) e inserito nell'ambito del progetto *IMPACT FVG 2014-2020* (Integrazione dei Migranti con Politiche e Azioni Coprogettate sul Territorio). Il gruppo, che si è avvalso della cooperazione di due assegnisti di ricerca (dott. Gianluca Baldo e Federico Salvaggio) e di un tecnico esperto informatico (dott. Fabrizio Tomasi), ha lavorato nello specifico sull'obiettivo "Accoglienza, orientamento e inclusione di minori stranieri nelle scuole del Friuli Venezia Giulia" e a tal fine ha condotto attività di rilevazione dati sul campo, coinvolgendo discenti, docenti, personale dirigente e ATA (amministrativo, tecnico e ausiliario) e genitori degli alunni, in diverse scuole primarie e secondarie di primo grado distribuite sul territorio regionale.

Alla proposta di collaborazione sugli obiettivi del progetto hanno risposto positivamente: l'I.C. Centro di Pordenone, l'I.C. Torre di Pordenone, l'I.C. "N. Cantarutti" di Azzano Decimo (PN), l'I.C. "Margherita Hack" di Maniago (PN), l'I.C. VI di Udine, l'I.C. "Cecilia Deganutti" di Latisana (UD), l'I.C. di Manzano (UD), l'I.C. "Tina Modotti" di Premariacco (UD), l'I.C. Val Tagliamento (UD), l'I.C. "Marco Polo" di Grado (GO) e l'I.C. "Marco Polo" di Trieste. È stato così possibile raggiungere, nel corso dell'anno scolastico 2018/2019, ben 31 scuole primarie e 16 secondarie (facenti capo a 11 diversi istituti comprensivi). Alle istituzioni coinvolte è stato proposto un questionario sociolinguistico destinato agli alunni con background migratorio (per un totale di 1081 questionari somministrati) e una serie di interviste semi-strutturate, questionari online e momenti di confronto e formazione rivolti al personale docente, dirigente e ATA e alle famiglie degli alunni sui temi dell'accoglienza, dell'inclusione e dell'orientamento scolastici dei minori con background migratorio (per un totale di 135 informanti)<sup>7</sup>.

Dallo studio delle sezioni di questionari e interviste relative al rendimento, al ritardo e alla dispersione scolastici e all'orientamento sulle scelte future emerge anche per il Friuli Venezia Giulia una situazione sostanzialmente congruente con il quadro nazionale descritto nei paragrafi 2, 3 e 4 del presente *report* di cui risultano confermate le tendenze generali pur in presenza di alcune specificità sulle quali ci si soffermerà in quanto segue.

### **5.2. Rendimento e ritardo**

Come ricordato al paragrafo 2.1, dall'analisi delle prove INVALSI 2019 risulta che gli studenti con background migratorio ottengono mediamente risultati inferiori in italiano rispetto ai compagni nativi e che tale distacco risulta massimo nel corso della scuola secondaria di primo grado e in particolare in corrispondenza del passaggio al ciclo di istruzione successivo. Tale distacco emerge anche in fase di autovalutazione del proprio profitto individuale da parte di minori con background migratorio come risulta dall'indagine ISTAT effettuata nell'A.S. 2014/15 (cfr. Par. 2.1. *Le prove INVALSI e il rendimento*). A questo riguardo, dall'analisi della sezione del questionario sociolinguistico *IMPACT FVG 2018-2020*, somministrato ad alunni con background migratorio (classi quarte e quinte della scuola primaria e prime, seconde e terze scuola secondaria di primo grado), e relativa all'autovalutazione delle proprie competenze in lingua italiana rispetto alle quattro abilità di base (ascoltare, parlare, leggere e scrivere) emerge il seguente quadro:

---

<sup>7</sup> Per una descrizione più dettagliata del campione esaminato e degli strumenti utilizzati per la rilevazione dei dati fare riferimento alla parte introduttiva del "Report sui bisogni specifici degli attori del progetto" a cura dello stesso gruppo di ricerca.

**Tabella 17.** Autovalutazione (scala da 1 a 10) delle proprie competenze in lingua italiana (*IMPACT FVG 2018-2020*).

	<b>comprensione orale</b>	<b>produzione orale</b>	<b>comprensione scritta</b>	<b>produzione scritta</b>
IV primaria	9,38	9,40	9,32	9,32
V primaria	9,24	9,17	8,99	8,93
I secondaria di primo grado	9,08	8,93	8,92	8,88
II secondaria di primo grado	9,33	9,18	9,13	9,92
III secondaria di primo grado	9,24	9,07	9,21	9,01

Come è facile osservare, la percezione della propria competenza in lingua italiana risulta maggiore nel periodo della scuola primaria rispetto a quello della scuola secondaria di primo grado. Se consideriamo infatti per ogni singola abilità la media dei valori ottenuti nelle classi della scuola primaria e la confrontiamo con quella ottenuta nelle classi della scuola secondaria di primo grado notiamo una diminuzione dei valori per tutte e quattro le abilità: da 9,31 a 9,21 (comprensione orale), da 9,28 a 9,06 (produzione orale), da 9,15 a 9,08 (comprensione scritta) e da 9,12 a 8,93 (produzione scritta). Per quanto riguarda i valori relativi alle singole classi, notiamo che i valori registrati nella classe terza media sono tutti inferiori a quelli registrati in quarta elementare e che lo scarto maggiore si ha nelle abilità produttive (0,33 per la produzione orale e 0,31 per quella scritta) rispetto alle abilità ricettive (0,14 per la comprensione orale e 0,11 per quella scritta). Il dato sembrerebbe quindi confermare la situazione di particolare disagio, descritta sopra (cfr. Par. 2.1. *Le prove INVALSI e il rendimento*), corrispondente proprio al periodo della scuola superiore di primo grado e in particolare all'anno precedente al passaggio al ciclo successivo (con l'eccezione della comprensione scritta, tre abilità su quattro in terza media risultano in calo rispetto alla classe precedente).

Come ricordato al paragrafo 2.2 occorre tenere conto di una ulteriore variabile in gioco. I dati riportati nella tabella 17 vanno posti in relazione con la composizione delle classi studiate dal punto di vista della percentuale di alunni presenti di generazione 2.0, 1.75, 1.5 e 1.25 in quanto tra questi gruppi esistono differenze significative nella partecipazione alla vita scolastica e nel rendimento. Dopo tale verifica le classi appaiono così assortite:

**Tabella 18.** Composizione delle classi rispetto alle generazioni di immigrazione (*IMPACT FVG 2018-2020*).

	<b>2.0</b>	<b>1.75</b>	<b>1.5</b>	<b>1.25</b>	<b>non class.</b>
IV primaria	87,8%	5,3%	6,4%	0,0%	0,5%
V primaria	80,0%	9,1%	9,9%	0,0%	1,0%
I secondaria di primo grado	80,4%	6,1%	12,3%	0,5%	0,7%
II secondaria di primo grado	74,3%	8,9%	14,1%	2,0%	0,7%
III secondaria di primo grado	70,5%	9,0%	13,0%	6,0%	1,5%

Dall'analisi dei dati riportati in tabella 18 risulta che per quanto riguarda nello specifico il caso esaminato, le classi della secondaria di primo grado hanno una percentuale maggiore, rispetto a quelle della primaria, proprio di quelle generazioni di immigrazione (la 1.5 e la 1.25) che si trovano ad affrontare gli ostacoli maggiormente significativi.

Dalla tabella 17 emerge però un ulteriore elemento, relativo al nostro campione, non riscontrato nella letteratura sinora presentata. Tutte e quattro le abilità di base toccano infatti il proprio valore minimo in corrispondenza della classe prima media. In questo caso la variabile generazione sembra essere meno significativa almeno per quanto riguarda la comparazione tra le tre classi della

secondaria di primo grado. Nel caso studiato infatti la percentuale media di studenti di generazione 1.5 e 1.25 è del 6,4% in prima media, dell'8,0% in seconda e raggiunge il suo valore massimo del 9,5% in terza. Se quindi non direttamente riconducibile alla composizione della classe, la situazione di disagio evidenziata nella classe prima media rispetto alle due classi successive, pur necessitando ulteriore approfondimento, potrebbe essere in prima battuta ricondotta da una parte a difficoltà generali legate all'adattamento al nuovo ciclo di istruzione e dall'altra alla presenza di contenuti disciplinari nuovi con un proprio vocabolario tecnico che richiede un livello di lingua più elevato rispetto agli anni precedenti sia in termini di lessico sia di strutture morfosintattiche.

Questa ultima osservazione coincide con un interessante dato qualitativo rilevato dalle interviste con i docenti della scuola secondaria di I grado. Questi ultimi, interrogati sul livello di conoscenza della lingua italiana da parte dei loro alunni con background migratorio, sottolineano il fatto che, a parte il caso dei neo-arrivati che si trovano naturalmente all'inizio del loro percorso di apprendimento della lingua italiana, laddove si riscontrano ancora lacune nella conoscenza dell'italiano, anche da parte di studenti presenti in Italia da molti anni o addirittura dalla nascita, queste non riguardano l'uso della lingua per la comunicazione ordinaria ma proprio il tipo di padronanza linguistica necessaria per affrontare i contenuti disciplinari. Più informanti fanno riferimento a questi casi con l'espressione 'lessico povero' e tale carenza è da essi regolarmente imputata ad un uso limitato della lingua italiana in casa e in famiglia. Un tale fenomeno va senz'altro posto in relazione con le riflessioni proposte da Cummins (1979) sulla distinzione tra BICS (*Basic Interpersonal Communicative Skills*) e CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*). Gli studenti con background migratorio con una padronanza giudicata non adeguata al proprio corso di studi e non ascrivibile a una migrazione recente nel territorio italiano avrebbero quindi acquisito compiutamente abilità linguistiche di tipo BICS ma avrebbero ancora bisogno di sviluppare in modo soddisfacente quelle di tipo CALP. Non stupisce che questo scarto si manifesti in modo particolarmente evidente proprio in corrispondenza del passaggio attraverso la scuola superiore di I grado, i cui contenuti curricolari necessitano lo sviluppo di abilità di tipo CALP che non possono essere acquisite solo attraverso l'interazione linguistica ordinaria. Visto in questi termini il ritardo presentato da alcuni studenti andrebbe probabilmente posto in relazione, più che con un uso limitato della lingua italiana nei domini domestico e familiare, con una limitata esposizione a contenuti linguistici di tipo CALP al di fuori del contesto scolastico (a prescindere dalla lingua in cui questi sono espressi).

Un campo in cui il rendimento degli alunni con background migratorio è invece comparabile se non addirittura superiore a quello degli studenti nativi, come risulta dall'analisi dei risultati delle prove INVALSI 2019, è quello delle lingue straniere. Anche in questo caso i dati che emergono dal questionario sociolinguistico *IMPACT FVG 2018-2020* sembrano corroborare questo assunto.

Alla domanda sulle discipline in cui gli alunni con background migratorio si sentono favoriti in ragione del bagaglio di conoscenze legato a tale retroterra, il 20,0% delle risposte date menziona proprio lo studio di una lingua straniera (inglese, francese, tedesco o spagnolo). Il dato sottolinea l'importanza delle conoscenze e competenze di tipo linguistico-culturale possedute dai minori con background migratorio anche in rapporto all'acquisizione di contenuti disciplinari. Accanto alle lingue le altre discipline in cui tali studenti dichiarano di sentirsi favoriti sono infatti, molto comprensibilmente, proprio quelle legate alle conoscenze di aspetti storici, geografici e culturali di altri paesi e quindi la storia, la geografia e la religione. Purtroppo le potenzialità di tale bagaglio linguistico-culturale rispetto all'apprendimento scolastico, per una serie di motivi legati all'organizzazione della didattica, agli strumenti utilizzati e alla formazione degli insegnanti, nella maggior parte dei casi risultano sfruttate solo in maniera parziale (vedi Par. 3. del *Report sui bisogni specifici degli attori del progetto*).

Come descritto al paragrafo 2.2 la percentuale di alunni con background migratorio in classi inferiori rispetto al proprio anno anagrafico cresce costantemente con il passaggio da un ciclo di



studi a quello successivo. I dati *IMPACT FVG 2018-2020* confermano questa tendenza anche all'interno del campione considerato relativo alle classi quarta e quinta della scuola primaria e prima, seconda e terza della scuola secondaria di I grado.

**Tabella 19.** Percentuale di studenti in ritardo rispetto all'età anagrafica per classe (*IMPACT FVG 2018-2020*)

	ritardo di 1 anno	ritardo di 2 anni	ritardo di 3 anni
IV primaria	10,4%	--	--
V primaria	8,5%	--	--
I secondaria I grado	12,5%	4,0%	1,3%
II secondaria I grado	16,3%	2,1%	--
III secondaria I grado	17,8%	4,0%	--

È facile constatare come, all'interno della scuola secondaria di primo grado, il ritardo complessivo cresca costantemente con il progredire dell'anno scolastico: 17,8% in prima, 18,4% in seconda e 21,8% in terza.

### 5.3. La dispersione scolastica

Come illustrato nel paragrafo 3.2 in concomitanza con il passaggio dal ciclo della scuola secondaria di primo grado a quello della scuola secondaria di secondo grado si registra una percentuale significativa di abbandoni. Dalle interviste *IMPACT FVG 2018-2020* a docenti, dirigenti e personale ATA tale dato è purtroppo confermato. Nello specifico, per taluni casi, vengono segnalate difficoltà nella sfera comunicativo-relazione tra scuola e famiglie di alunni con background migratorio rispetto alla sensibilizzazione sul tema del rispetto dell'obbligo scolastico e sul fatto che quest'ultimo non si esaurisca con la conclusione della scuola secondaria di primo grado ma che la legge italiana preveda l'obbligo di un ulteriore percorso formativo di almeno due anni.

Per quanto riguarda le differenze di genere, accanto al dato già citato secondo il quale il fenomeno della dispersione in questa fase interessa maggiormente i maschi (1,61%) rispetto alle femmine (1,27%) (cfr. Par. 3.2. *Tra primo e secondo ciclo*), va segnalata l'osservazione registrata durante le interviste *IMPACT FVG 2018-2020* che per alcune aree geografiche (quella del subcontinente indiano in particolare) si osserva purtroppo una minore attenzione da parte delle famiglie al proseguimento del percorso di studio delle figlie, anche in presenza di ottimo rendimento scolastico, rispetto a quello dei figli.

Il gruppo di ricerca *IMPACT FVG 2018-2020* dell'Università di Udine non ha svolto rilevazioni nelle scuole secondarie di II grado e quindi da interviste e questionari non emergono dati sulla dispersione a questo livello. Un ulteriore aspetto di riflessione che emerge però dai questionari è quello relativo alla regolarità del percorso di studio che, come visto sopra (cfr. Par. 3.1. *La scuola secondaria di primo grado*), è una delle variabili principali che incidono sulla dispersione scolastica. Gli informanti intervistati segnalano, soprattutto per alcune aree geografiche come quella cinese, ripetuti spostamenti durante un corso di studi delle famiglie con i figli al seguito tra Italia e paesi d'origine. Tali spostamenti possono durare diverse settimane e in alcuni casi interi quadrimestri o addirittura interi anni scolastici. Questo nuovo tipo di fenomeno migratorio che rappresenta un superamento del modello tradizionale di migrazione monodirezionale (da paesi terzi all'Italia) produce una situazione in cui i minori frequentano in modo alternato quadrimestri/anni scolastici presso istituzioni scolastiche italiane e di paesi terzi. È evidente che questa situazione, già di per se stessa altamente problematica per la regolarità del percorso di studi (per la

differenza dei programmi e sistemi scolastici, per la difficoltà di trasferimento delle informazioni sugli studenti tra scuole di paesi diversi, per le difficoltà di adattamento, ecc.), può facilmente divenire causa di interruzioni temporanee del percorso di studi e persino di abbandono definitivo.

#### 5.4. L'orientamento

Come illustrato nel paragrafo 4.1 gli alunni con background migratorio alla conclusione della scuola secondaria di primo grado tendono a optare prevalentemente per istituti tecnici e professionali. I dati *IMPACT FVG 2018-2020* confermano questa tendenza che a detta dei docenti intervistati è da ricondursi da una parte alla situazione socio-economica mediamente più fragile delle famiglie che orientano i figli prevalentemente verso istituti tecnico-professionali e dall'altra alla persistenza, in alcuni casi di un "lessico povero" (cfr. Par. 5.2. *Rendimento e ritardo*) che finisce per condizionare i risultati scolastici e la scelta della scuola superiore. Inoltre come già ricordato, in alcuni casi e per alcuni contesti (come quello del subcontinente indiano), gli insegnanti segnalano da parte delle famiglie la mancanza di volontà di investimento sulla formazione delle figlie le quali, anche in presenza di ottimi risultati scolastici, sarebbero comunque indirizzate verso istituti professionali.

Quanto ai minori stessi, quelli con background migratorio raggiunti dal progetto *IMPACT FVG 2018-2020* sul territorio friulano, alla domanda "che lavoro ti piacerebbe fare da grande?" rispondono in modo sostanzialmente analogo a quanto registrato a livello nazionale e illustrato nel paragrafo 4.2. Per i ragazzi tra le professioni più ambite troviamo sostanzialmente le stesse già identificate a livello nazionale (con una *new entry* interessante al terzo posto!). Per le ragazze, che appaiono mediamente più indecise sulla scelta della professione, anche nel caso friulano prevalgono le professioni di utilità sociale (con la professione medica in cima), artistiche e quelle legate alla cura del corpo e al mondo dello sport.

**Tabella 20.** Professioni scelte da studenti/esse della primaria e secondaria di primo grado (*IMPACT FVG 2018-2020*).

studenti	%	studentesse	%
1° calciatore	22,7	dottoressa	12,2
2° meccanico	4,0	insegnante	5,2
3° youtuber	3,8	parrucchiera/estetista	3,7
4° ingegnere	3,6	cantante/musicista	3,4
5° poliziotto/carabiniere	3,0	veterinario	3,0
6° dottore	3,0	sportiva	2,8
7° informatico	2,7	avvocato	2,6
8° cuoco	2,1	cuoca/pasticciera	2,3
9° giocatore di pallacanestro	2,1	architetto	2,1
10° architetto	1,9	attrice	2,1
non so/indeciso tra diverse professioni	15,8	non so/indecisa tra diverse professioni	32,2

Se prendiamo in considerazione i dati ottenuti per le sole classi di III media le prime posizioni si presentano come segue:

**Tabella 21.** Professioni scelte da studenti/esse della terza secondaria di primo grado (*IMPACT FVG 2018-2020*).

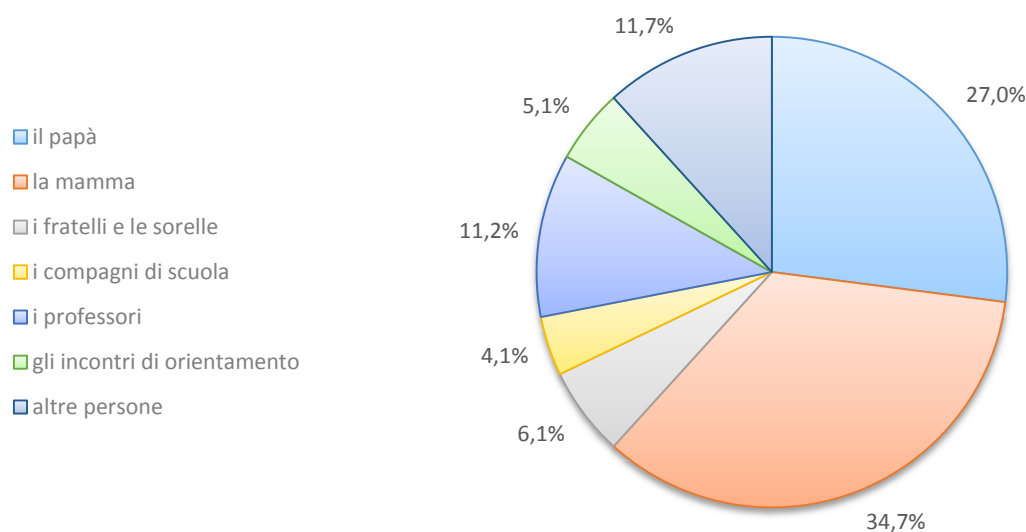
	<b>studenti</b>	<b>%</b>	<b>studentesse</b>	<b>%</b>
I	calciatore	11,2	dottoressa	13,0
II	informatico	6,4	insegnante	4,7
III	elettricista	4,8	stilista/designer	4,7
IV	meccanico	4,8	parrucchiera/estetista	3,5
	non so/indeciso tra diverse professioni	32,2	non so/indecisa tra diverse professioni	31,3

Purtroppo l'esiguità del campione relativo alle sole classi terze della secondaria di primo grado (146 informanti classificabili di 62 maschi e 84 femmine) non permette di stilare una classifica più lunga né di fare osservazioni definitive. Dal confronto tra le prime posizioni della tabella 20 con le corrispondenti nella tabella 21 si conferma al primo posto per i maschi il sogno di fare il calciatore professionista (seppure con un calo percentuale di 16,5) e per le femmine quello di fare la dottoressa. Dalle posizioni II, III e IV del lato maschile resta tra le prime posizioni il 'meccanico' che però passa dalla II alla IV posizione e spariscono invece le professioni 'ingegnere' e 'youtuber' che risultano rimpiazzate da 'informatico' ed 'elettricista'. Il dato farebbe pensare ad una scelta dettata da un maggior pragmatismo e da una ridefinizione delle proprie aspettative proprio in corrispondenza con il passaggio al ciclo successivo. Da parte femminile invece 'insegnante' mantiene il II posto, 'parrucchiera/estetista' passa dal III al IV, mentre sparisce dai primi posti 'cantante/musicista' dove invece troviamo 'stilista/designer'. Nel caso delle alunne appaiano quindi confermate le ambizioni rilevate negli anni precedenti e il ridimensionamento delle aspettative alla fine del percorso della scuola secondaria di I grado riguarderebbe il solo settore musicale.

Al di là delle ambizioni dichiarate dagli alunni delle classi terze della scuola secondaria di primo grado, i dati *IMPACT FVG 2018-2020* confermano la tendenza da parte degli studenti con background migratorio a optare prevalentemente per istituti tecnici e professionali. Documenti ministeriali come le *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, pubblicate nel 2014, mettono in guardia dal rischio che tale tendenza possa essere l'effetto, tra altri fattori, anche di un "inconsapevole pregiudizio da parte di docenti e dirigenti in base al quale si considerano i licei poco adatti ai ragazzi stranieri" generando così un "fenomeno, che molti studiosi dei processi di scolarizzazione degli studenti stranieri definiscono con la formula di 'segregazione formativa', o 'segregazione scolastica'" (MIUR 2014: 15).

A proposito dei condizionamenti ricevuti nella scelta dell'indirizzo di studi successivo, gli studenti di terza media raggiunti da *IMPACT FVG 2018-2020* dichiarano che ad influire sulla loro decisione sono stati prevalentemente i genitori (61,7%) seguiti a distanza dai docenti (11,2%), mentre gli incontri di orientamento a detta degli studenti hanno influito solo per il 5,1% cioè meno dei consigli dei fratelli (6,1%) e più di quelli dei compagni (4,0%).

**Grafico 10.** Persone che più hanno influenzato la scelta della secondaria di secondo grado (*IMPACT FVG 2018-2020*).



Il dato da cui emerge il ruolo fondamentale esercitato dai genitori nell'influencare i figli è senz'altro degno di interesse e meriterebbe ulteriore approfondimento nel tentativo di comprendere quali sono i fattori e gli attori che a loro volta condizionano l'orientamento dei genitori. Da indagare ulteriormente sarebbe ad esempio il ruolo esercitato a loro volta dai professori sulle decisioni prese dai genitori. Dalle analisi delle interviste *IMPACT FVG 2018-2020* emerge infatti chiaramente una forte tendenza da parte dei genitori di alunni con background migratorio a delegare quasi totalmente agli insegnanti la formazione dei figli (vedi Par. 2 del *Report sui bisogni specifici degli attori del progetto*) che potrebbe essere particolarmente significativa a questo riguardo.

Il grafico 10 sembra invece confermare quanto detto sopra (vedi Par. 4. *Scelte per il futuro e orientamento scolastico*) rispetto alla poca incisività che in taluni casi hanno gli incontri di orientamento. Inoltre nel caso specifico dei minori con background migratorio e delle loro famiglie è significativo sottolineare che i protocolli di accoglienza e inclusione adottati dalle scuole da noi analizzati non contemplano alcuna sezione dedicata all'orientamento in uscita di questo particolare gruppo di discendenti e dei loro genitori e che non sono state rilevate iniziative di orientamento che tengano conto in modo particolare delle loro esigenze.

## 6. (Dis)percezione del fenomeno migratorio

Come illustrato nel *Report sui bisogni specifici degli attori del progetto (IMPACT FVG 2014-2020)* il personale docente, amministrativo, ausiliario e dirigente raggiunto e intervistato sui temi dell'accoglienza, inclusione e orientamento dei minori con background migratorio dimostra in generale una buona consapevolezza delle tematiche affrontate.

Nelle scuole che hanno risposto positivamente alla richiesta di collaborazione sugli obiettivi del progetto è stata infatti riscontrata una buona preparazione di base sulle specificità, le sfide e le opportunità legate alla presenza di alunni background migratorio nelle scuole italiane primarie e secondarie di primo grado. Tra i 35 intervistati troviamo 11 docenti con funzioni di referente per l'intercultura o collaboratore del dirigente e una dirigente. Non stupisce quindi che il campione risulti ben informato rispetto all'adozione da parte della scuola di appartenenza di un protocollo di accoglienza e all'esistenza e funzionamento di una Commissione interculturale.

Tutte le scuole considerate si avvalgono regolarmente, o si sono avvalse in passato, di figure professionali di supporto con competenze specifiche di ambito linguistico-culturale come i mediatori linguistico-culturali, formatori in ambito linguistico-culturale e specialisti in italiano L2. Alcune scuole vantano una pluriennale esperienza di lavoro con alunni con background migratorio e una collaborazione di lunga durata con le comunità immigrate storiche presenti sul loro territorio. Da segnalare diverse iniziative negli ambiti interculturali e dell'inclusione messe in atto dalle scuole con fondi e risorse sia interni sia esterni come le giornate dedicate alle diverse culture con presentazione di canzoni, costumi e alimenti tipici (dove hanno trovato visibilità anche elementi culturali legati alla ricchezza dei diversi patrimoni regionali italiani).

Rispetto alla percezione delle relazioni tra studenti nativi e studenti con background migratorio (e tra le loro famiglie) non vengono segnalate situazioni di particolare conflittualità con l'eccezione di casi specifici e circoscritti. Quanto alla percezione da parte dei nativi e dei loro genitori della presenza in classe di compagni stranieri o con background migratorio in generale non emergono particolari criticità o atteggiamenti di manifesta ostilità anche se sono stati occasionalmente registrati casi di trasferimento di alunni nativi ad altra scuola con una presenza di stranieri più ridotta. Non risultano difficoltà di socializzazione tra studenti con background migratorio e nativi. I dati dei questionari *IMPACT FVG 2014-2020* somministrati ai minori confermano quest'ultima affermazione. Gli alunni con background migratorio che dichiarano di avere amici italiani sono infatti il 93%.

A fronte di quest'ultimo dato va però segnalata la tendenza da parte degli studenti di origine straniera a nascondere eventuali elementi distintivi relativi alle proprie culture d'origine in presenza dei compagni nativi. I minori con background migratorio tendono infatti a non usare le lingue d'origine e a non fare riferimento alle proprie tradizioni o ai propri paesi d'origine davanti ai compagni nativi. Questi ultimi, se non preparati adeguatamente dagli insegnanti, possono talvolta manifestare reazioni negative o di scherno rispetto a specifici segni di appartenenza culturale e/o religiosa (come il velo islamico o il copricapo *sikh*) o ad abitudini specifiche (come quelle alimentari) che tendono poi ad attenuarsi con il tempo.

Una problematica costantemente rilevata nelle interviste è invece quella dell'esiguità di relazioni, interazioni e collaborazione tra genitori dei nativi e degli alunni stranieri (con la significativa eccezione di genitori stranieri che sono attivi nell'ambito della mediazione culturale o nell'associazionismo comunitario). Dai dati analizzati risulta che i genitori di origine straniera partecipano raramente a riunioni, consigli di classe, attività extra-scolastiche e gite. Sporadici sono i casi di genitori stranieri rappresentanti di classe o coinvolti in gruppi di coordinamento e scambio di informazioni tra genitori. A questo proposito si segnala che, a differenza del caso dei nativi, per quanto riguarda gli alunni con background migratorio sono più spesso i padri e non le madri ad interagire con l'ambiente scolastico.

## Bibliografia di riferimento

- CUMMINS J. (1979), *Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters*, in “Working Papers on Bilingualism”, 19, pp. 121-129.
- DALLA ZUANNA G., FARINA P. E STROZZA S. (2009), *Nuovi italiani. I giovani immigrati cambieranno il nostro paese?*, il Mulino, Bologna.
- IMPACT FVG 2018-2020 (2019), *Report sui bisogni specifici degli attori del progetto*, documento online a cura del gruppo di ricerca *IMPACT FVG 2018-2020* dell’Università di Udine coordinato dalla Prof.ssa F. Fusco.
- INVALSI (2019), *Rapporto prove INVALSI 2019*, INVALSI, Roma.
- ISTAT (2018), *Vita e percorsi di integrazione degli immigrati in Italia*, Istituto Nazionale di Statistica, Roma.
- ISTAT (2020), *Identità e percorsi di integrazione delle seconde generazioni in Italia*, Istituto Nazionale di Statistica, Roma.
- LAGOMARSINO F. E BARTOLINI M. (2019), *Orientamento scolastico: una risorsa per il successo formativo degli studenti stranieri*, in CICCARELLI E. (a cura di), *Scuola e famiglie immigrate: un incontro possibile*, Fondazione ISMU, Milano, pp. 45-62.
- MIUR (2014), *Linee guida per l’accoglienza e l’integrazione degli alunni stranieri*, C.M. 4233 del 19/02/2014, MIUR, Roma.
- MIUR (2019a), *Gli alunni con cittadinanza non italiana A.S. 2017/2018*, Gestione Patrimonio Informativo e Statistica del MIUR, Roma.
- MIUR (2019b), *La dispersione scolastica nell’anno 2016/2017 e nel passaggio all’anno scolastico 2017/2018*, Gestione Patrimonio Informativo e Statistica del MIUR, Roma.
- PERINO M. E ALLASINO E. (2014), *Immigrant families interactions with schools. Some evidence from an Italian research*, in “Italian Journal of Sociology of Education”, 6, 2, pp. 256-279.
- RUMBAUT R.G. (1997), *Assimilation and its discontents: between rhetoric and reality*, in “International Migration Review”, 31, 4, pp. 923-930.
- SANTAGATI M. (2019), *Emergenze e traguardi degli alunni con background migratorio. Una sintesi*, in SANTAGATI M. e COLUSSI E. (a cura di), *Alunni con background migratorio in Italia. Emergenze e traguardi*, Fondazione ISMU, Milano, pp. 11-32.