



UNIONE EUROPEA



REGIONE AUTONOMA  
FRIULI VENEZIA GIULIA



Direzione generale dell'immigrazione  
e delle politiche di integrazione  
AUTORITÀ DELEGATA

Progetto co-finanziato dall'Unione Europea



AUTORITÀ RESPONSABILE

## 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



UNIVERSITÀ  
DEGLI STUDI DI TRIESTE



UNIVERSITÀ  
DEGLI STUDI  
DI UDINE  
hic sunt futura



ISTITUTO DI RICERCHE  
ECONOMICHE E SOCIALI  
FRIULI VENEZIA GIULIA  
**IRES**  
IMPRESA SOCIALE



UNIONE EUROPEA



REGIONE AUTONOMA  
FRIULI VENEZIA GIULIA



Direzione generale dell'immigrazione  
e delle politiche di integrazione  
AUTORITÀ DELEGATA

Progetto co-finanziato dall'Unione Europea



AUTORITÀ RESPONSABILE

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

## REPORT SULLA DISPERSIONE SCOLASTICA

**Progetto FAMI IMPACT FVG - Qualificazione del sistema scolastico in contesti multiculturali, anche attraverso azioni di contrasto alla dispersione scolastica (Azione 1).**

**Università di Trieste**

**CIMCS – Centro Interdipartimentale su Migrazioni e Cooperazione allo Sviluppo Sostenibile**

### Abstract

Il rapporto di ricerca parte da un'analisi dei dati ufficiali sulla popolazione straniera residente a livello nazionale e regionale, con un approfondimento per quanto riguarda la popolazione scolastica. Si procede poi ad una descrizione più approfondita del contesto territoriale e scolastico in cui il progetto va ad intervenire, sulla base di dati quantitativi e qualitativi raccolti nel corso della ricerca. L'utilizzo di un approccio qualitativo, anche attraverso interviste ed osservazione partecipante, induce una riflessione su alcune criticità dei dati statistici disponibili e, soprattutto, delle categorie e delle definizioni utilizzate, che costruiscono un'immagine della popolazione scolastica di origine straniera spesso inadeguata a rappresentare la complessità dei contesti e delle pratiche reali.

Il rapporto si concentra quindi sulla definizione del fenomeno della dispersione scolastica e della povertà educativa a livello europeo ed italiano. Vengono presentati i dati più recenti pubblicati dal MIUR sulla dispersione scolastica in Italia, con un approfondimento per quanto riguarda la popolazione studentesca con cittadinanza non italiana. Dall'analisi di questi dati emerge una preoccupante correlazione tra cittadinanza non italiana e rischio di dispersione o abbandono, conseguenze allarmanti dell'alto tasso di ritardo scolastico registrato tra gli studenti con cittadinanza non italiana.

Nella seconda parte del report vengono presentati i risultati dei dati raccolti attraverso un questionario, somministrato a 527 studenti, frequentanti la scuola secondaria di primo e secondo grado. Dopo aver ricostruito il quadro anagrafico degli studenti/studentesse, sono state indagate le seguenti variabili: eventuali ritardi nel percorso scolastico; il valore attribuito alla scuola da parte degli studenti e l'investimento sullo studio; Il titolo di studio desiderato; Il desiderio di cambiamento nella scuola; Il peso dato da parte della scuola alle competenze degli studenti; Le cause attribuite dagli studenti alle difficoltà scolastiche. I dati sono stati analizzati sulla base di due variabili di studio: il "Background di provenienza" e il rischio "Dispersione".



UNIVERSITÀ  
DEGLI STUDI DI TRIESTE



UNIVERSITÀ  
DEGLI STUDI  
DI UDINE  
hic sunt futura



ISTITUTO DI RICERCHE  
ECONOMICHE E SOCIALI  
FRIULI VENEZIA GIULIA  
IMPRESA SOCIALE



Progetto co-finanziato dall'Unione Europea

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

### Contenuti

REPORT SULLA DISPERSIONE SCOLASTICA .....	2
Progetto FAMI IMPACT FVG - Qualificazione del sistema scolastico in contesti multiculturali, anche attraverso azioni di contrasto alla dispersione scolastica (Azione 1) .....	2
Università di Trieste, CIMCS – Centro Interdipartimentale su Migrazioni e Cooperazione allo Sviluppo Sostenibile .....	2
<b>Abstract</b> .....	2
<b>1. Il contesto</b> .....	4
<b>1.1 I cittadini stranieri in Italia e in Friuli Venezia Giulia</b> .....	4
<b>1.2 La scuola: studenti con cittadinanza non italiana</b> .....	5
<b>1.3 Studenti stranieri nella secondaria di secondo grado</b> .....	9
<b>2. Il contesto della ricerca</b> .....	12
2.1 Trieste e Monfalcone .....	13
<b>2.3 Il contesto scolastico a Trieste</b> .....	14
<b>2.3 Il contesto scolastico a Monfalcone (Gorizia)</b> .....	19
<b>3. Chi sono gli alunni stranieri?</b> .....	23
<b>3.1 Le definizioni del MIUR</b> .....	23
<b>3.2 Minori con ‘background migratorio’ - la definizione del Programma FAMI (Ministero dell’Interno e Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali)</b> .....	25
<b>4. La dispersione scolastica</b> .....	28
<b>4.1 L’Anagrafe Nazionale degli Studenti e i cinque “tasselli della dispersione”</b> .....	30
<b>4.2 La situazione in Italia: sintesi dei dati presentati nell’ultimo rapporto MIUR (luglio 2019)</b> .....	31
<b>4.3 Dispersione scolastica e povertà educativa/culturale</b> .....	33
<b>4.4 Dispersione scolastica e alunni con cittadinanza non italiana</b> .....	35
<b>5. Report sintetico dei risultati dei dati raccolti attraverso il questionario</b> .....	38
5.1 Overview: Cosa abbiamo voluto indagare .....	38





Progetto co-finanziato dall'Unione Europea



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

5.2 Ritardo scolastico e rischio dispersione.....	40
5.3 Valore attribuito alla scuola e investimento sullo studio .....	42
5.4 Desiderio di cambiamento nella scuola.....	44
5.5. Valutazione delle competenze nella scuola.....	45
5.6. Attribuzione causale rispetto alle difficoltà scolastiche .....	45
<b>Appendice</b> .....	<b>47</b>
<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	<b>48</b>

## 1. Il contesto

### 1.1 I cittadini stranieri in Italia e in Friuli Venezia Giulia

Secondo i dati pubblicati nel *Dossier statistico immigrazione* del 2018, alla fine del 2017 in Italia risultano all'anagrafe circa 5,1 milioni di cittadini stranieri, con un'incidenza del 8,5% sul totale della popolazione residente, di poco superiore al 2016 (8,3%). Dopo decenni in cui la dinamica migratoria ha compensato la forte decrescita della popolazione italiana, dal 2015 gli arrivi dall'estero non riescono più a compensare il calo della popolazione residente, che nel 2017 è calata complessivamente di 105.000 unità. Al di là dei numeri e delle percentuali, si tratta di uno scenario in continuo divenire, con circa due milioni di cittadini stranieri non immigrati – perché nati in Italia, da dove non si sono mai spostati – a cui si affiancano gli immigrati che non sono più cittadini stranieri perché hanno acquisito la cittadinanza italiana e che pertanto 'escono' dalle statistiche.

In Italia risiedono circa duecento comunità straniere originarie di diversi paesi, ognuna con caratteristiche demografiche e sociali e percorsi di insediamento sul territorio specifici. Nel 2017, oltre la metà dei cittadini stranieri residenti in Italia (circa 2,6 milioni su 5,1 milioni) sono cittadini di un paese europeo e quasi un terzo (circa 1,6 milioni) sono cittadini di un paese dell'Unione (principalmente Romania, e in misura molto minore Polonia e Bulgaria), mentre la restante parte (circa 1 milione) sono cittadini dei paesi dell'Europa centro-orientale che non appartengono all'Unione Europea (con Albania in testa, seguita da Ucraina, Moldavia e Macedonia). Soltanto quattordici comunità superano i 100 mila residenti e le prime cinque comprendono oltre la metà dei residenti stranieri (50,1% - 2.574.815): cittadini rumeni (1.190.091 - 23,1%



Progetto co-finanziato dall'Unione Europea



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

del totale); cittadini albanesi (440.465 – 8,6% del totale); cittadini marocchini (416.531 – 8,1% del totale); cittadini cinesi (290.681 – 5,7% del totale); cittadini ucraini (237.047 – 4,6% del totale).<sup>1</sup>

### Friuli Venezia Giulia

I cittadini stranieri residenti in FVG al 31 dicembre 2017 erano 106.652, con un'incidenza del 8,8% sul totale della popolazione residente, di poco superiore alla media nazionale (8,5%). A livello provinciale, gli stranieri residenti sono aumentati soprattutto a Trieste (+4,6%) e a Gorizia (+5,5%). Anche a livello regionale, la comunità più numerosa è quella dei cittadini rumeni (24.606 – 23,1%), seguiti a distanza dai cittadini albanesi (9.670 – 9,1%). A differenza della situazione nazionale, in Friuli Venezia Giulia il 67,4% dei cittadini stranieri residenti sono europei: i cittadini UE rappresentano più di un terzo dei cittadini stranieri residenti (36.648 – 34,4%), seguiti a ruota dai cittadini di paesi dell'Europa centro-orientale (35.157 – 33%), soprattutto albanesi (9.670) e serbi (6.936), questi ultimi concentrati prevalentemente nella provincia di Trieste (4.579). In particolare, in Friuli Venezia Giulia i primi dieci Paesi per cittadinanza sono: Romania (23,1%); Albania (9,1%); Serbia (6,5%); Ucraina (5%); Marocco (3,8%); Croazia (3,7%); Bangladesh (3,6%); Cina (3,5%); Kosovo (3,3%); Bosnia-Erzegovina (2,9%). Da notare come l'unico dato in linea con quelli nazionali riguarda i cittadini rumeni (23,1%) e, in misura minore, i cittadini albanesi (8,6% in Italia, 9,1% in FVG). Spicca invece ai primi posti la presenza di gruppi poco rappresentati a livello nazionale, soprattutto Serbi, Croati, Kosovari e Bosniaci, ma anche Bangladesi (2,6% in Italia, 3,6% in FVG).<sup>2</sup>

## 1.2 La scuola: studenti con cittadinanza non italiana

Il *Dossier statistico immigrazione* sottolinea come oltre il 20% degli stranieri residenti in Italia sono minori, un dato particolarmente rilevante ai fini del nostro ambito di indagine. Nel luglio 2019 il MIUR ha pubblicato il rapporto *Gli alunni con cittadinanza non italiana A.S. 2017/2018*, a cura dell'Ufficio Statistica e studi, da cui risulta che nell'anno scolastico 2017/2018 le scuole italiane hanno accolto complessivamente 8.664.000 studenti di cui circa 842.000 con cittadinanza non italiana (9,7% del totale), con un'incidenza che passa da poco più dell'11% nella scuola dell'infanzia e primaria al 10% nella scuola secondaria di primo grado, per scendere al 7,3% nella secondaria di secondo grado.

<sup>1</sup> Fonte: Dossier statistico immigrazione 2018 – a cura del Centro Studi e Ricerche IDOS

<sup>2</sup> Fonte: Dossier statistico immigrazione 2018 – a cura del Centro Studi e Ricerche IDOS



UNIONE EUROPEA



REGIONE AUTONOMA  
FRIULI VENEZIA GIULIA



Direzione generale dell'immigrazione  
e delle politiche di integrazione  
AUTORITÀ DELEGATA

Progetto co-finanziato dall'Unione Europea



AUTORITÀ RESPONSABILE

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

Già da alcuni anni, assistiamo ad un calo progressivo della popolazione scolastica in Italia. Tuttavia, la flessione riguarda solo gli studenti con cittadinanza italiana (-1,2% nell'A.S. 2017/2018) mentre la presenza di quelli con cittadinanza non italiana continua a crescere (+1,9% nell'A.S. 2017/2018), seppure ad un ritmo meno sostenuto e con una tendenza alla stabilizzazione. Il rapporto del MIUR sottolinea che la maggioranza degli studenti con cittadinanza non italiana (63%) è costituita da studenti di seconda generazione, cioè bambini e giovani nati in Italia da genitori non italiani. Viceversa, tendono a diminuire gli studenti che entrano per la prima volta nel sistema scolastico italiano.

*La costante crescita degli studenti nati in Italia da genitori emigrati nel nostro paese caratterizza significativamente l'evolversi della presenza degli studenti con background migratorio. (MIUR 2019, p.18)*

La proporzione dei nati in Italia sul totale degli studenti stranieri varia tra i diversi ordini di scuola: è dell'84,4% nella scuola dell'infanzia, del 75,2% nella primaria e raggiunge il 56,7% nella scuola secondaria di primo grado. Mentre nella scuola secondaria di secondo grado gli studenti con cittadinanza non italiana nati in Italia sono ancora una minoranza (31,8%) ma è prevedibile che nel giro di qualche anno anche qui saranno in maggioranza.

Con una circolare ministeriale del 2010,<sup>3</sup> il MIUR ha stabilito che il numero di alunni con cittadinanza non italiana con ridotte conoscenze della lingua italiana non deve superare di norma il 30% degli iscritti in ciascuna classe e in ciascuna scuola. La distribuzione degli alunni con cittadinanza non italiana tra le scuole e, all'interno delle scuole, tra le classi, ha l'obiettivo di evitare la concentrazione degli alunni con cittadinanza non italiana in determinate scuole e favorire piuttosto una loro distribuzione equilibrata.<sup>4</sup>

<sup>3</sup> MIUR, C.M. n.2, 8 gennaio 2010, Indicazioni e raccomandazioni per l'integrazione di alunni con cittadinanza non italiana.

<sup>4</sup> Il presupposto di questa misura che, nelle intenzioni del MIUR costituisce un "[a]spetto centrale del processo d'inclusione scolastica degli alunni con cittadinanza non italiana" (MIUR 2019 *Gli alunni con cittadinanza non italiana* A.S. 2017/2018, p. 36) è la classificazione degli alunni in base alla cittadinanza (italiana/non italiana). Nella pratica l'uso di queste categorie spesso può portare a dinamiche di esclusione piuttosto che di inclusione suscettibili di incidere sul principio di non discriminazione nell'ambito dell'istruzione quale diritto umano fondamentale. Peraltro, la stessa circolare ministeriale propone la quota non come una misura a sé stante ma strettamente collegata ad azioni positive per il rafforzamento delle competenze linguistiche e trasversali degli alunni con background migratorio, quali l'attivazione di moduli intensivi, laboratori linguistici, percorsi personalizzati di lingua italiana per gruppi di livello sia in orario curricolare e non, utilizzando risorse professionali interne o di rete, offerti e/o organizzati dal territorio. Se, dunque, la preoccupazione principale verte sulle competenze linguistiche dell'alunno necessarie per seguire adeguatamente il curriculum scolastico, queste dovrebbero essere oggetto di valutazione anziché la cittadinanza, al fine di realizzare una eventuale redistribuzione di alunni funzionale ad una più razionale implementazione di percorsi di sostegno specifici.



UNIVERSITÀ  
DEGLI STUDI DI TRIESTE



UNIVERSITÀ  
DEGLI STUDI  
DI UDINE  
hic sunt futura



ISTITUTO DI RICERCHE  
ECONOMICHE E SOCIALI  
FRIULI VENEZIA GIULIA  
IRES  
IMPRESA SOCIALE



Progetto co-finanziato dall'Unione Europea



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

Sempre secondo l'ultimo rapporto del MIUR sugli alunni con cittadinanza non italiana, i dati rilevati nel 2017/2018 confermano una tendenza all'aumento delle scuole che superano la soglia del 30%. Nel 6% delle scuole il numero degli studenti con cittadinanza non italiana è superiore al 30% del totale. Con riferimento alla problematica della concentrazione a livello di classe, i dati segnalano un costante leggero aumento delle classi con oltre il 30% di alunni con cittadinanza non italiana: 5,6% nel 2017/2018, rispetto al 5,3% del 2016/2017 e al 5,0% nel 2015/2016. Va tuttavia sottolineato che i dati comprendono anche gli studenti di origine migratoria nati in Italia. È interessante notare che escludendo questi alunni le classi con oltre il 30% di alunni con cittadinanza non italiana nati all'estero si riducono allo 0,6%. Da notare che in Friuli Venezia Giulia il 7,7% delle scuole registra una presenza di studenti con cittadinanza non italiana superiore al 30% del totale, un dato che si discosta un po' da quello nazionale (6%). Anche per quanto riguarda la concentrazione a livello di classe, in Friuli Venezia Giulia le classi con oltre il 30% di alunni con cittadinanza non italiana sono il 7,1% (mentre a livello nazionale sono il 5,6%), tuttavia anche nella nostra regione questo dato si riduce allo 0,6% se si escludono gli alunni con cittadinanza non italiana nati in Italia.

In Italia, gli studenti con cittadinanza non italiana sono originari di oltre 200 paesi diversi. Tra tutte queste comunità, alcune sono di gran lunga più rappresentate rispetto ad altre. I dati suddivisi per continente evidenziano che la maggior parte degli studenti, ovvero il 47,2%, proviene da un paese europeo (UE 47,41% / non UE 52,59%). Tra i paesi europei la cittadinanza più rappresentata si conferma quella Rumena con più di 158 mila studenti (18,78%). Gli studenti di origine rumena con quelli Albanesi (114 mila unità, 13,57%) rappresentano nell'insieme quasi un terzo degli alunni stranieri in Italia.

Per quanto riguarda gli stati esteri di cittadinanza, a livello nazionale i dati del MIUR rispecchiano in gran parte quelli della popolazione straniera in generale, con oltre la metà degli studenti con cittadinanza non italiana appartenenti alle cinque comunità più numerose: in testa gli studenti con cittadinanza della Romania (18,8%), seguiti da quelli di Albania (13,6%), Marocco (12,3%), Repubblica Popolare Cinese (6,3%) e Filippine (3,2%). Quest'ultimo è l'unico dato che si discosta dalla popolazione straniera in generale, che conta i cittadini ucraini come quinto gruppo più numeroso.

A livello regionale e locale, i dati del MIUR sono meno dettagliati, cerchiamo comunque di contestualizzare per quanto possibile la situazione nella nostra regione e più specificamente nei territori in cui siamo intervenuti.

In Friuli Venezia Giulia, nell'A.S. 2017/2018 gli studenti con cittadinanza non italiana sono 19.107, con un'incidenza del 12% in rapporto al totale degli studenti della regione, di poco superiore alla media nazionale. Di questi, 12.039 (63%) sono nati in Italia, con una distribuzione tra i diversi ordini di scuola in





Progetto co-finanziato dall'Unione Europea



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

linea con i dati nazionali. Le cittadinanze più rappresentate sono Romania e Albania, con percentuali in linea con i dati nazionali, tuttavia la regione si distingue in quanto quasi la metà degli studenti con cittadinanza non italiana è originaria di paesi diversi dai primi dieci rappresentati a livello nazionale.<sup>5</sup> Purtroppo dai dati pubblicati nel rapporto del MIUR non si riesce a ricostruire la percentuale di studenti di origine europea (e tra questi quanti cittadini EU/non EU) per il Friuli Venezia Giulia e per i comuni di Trieste e Monfalcone, dove si è concentrata la nostra indagine.

L'incidenza e la distribuzione degli alunni stranieri per cittadinanza assume caratteri particolarmente distintivi nei comuni di Trieste e Monfalcone. Nell'A.S. 2017/2018 gli alunni con cittadinanza non italiana erano 2.834 (11,3%) a Trieste e 1.000 (29,2%) a Monfalcone. Di questi, in entrambi i comuni poco più del 13% sono cittadini rumeni, mentre la stragrande maggioranza sono cittadini di paesi diversi dai primi dieci rappresentati a livello nazionale, rispettivamente 66,4% a Trieste e 75,1% a Monfalcone.<sup>6</sup>

Non bisogna inoltre dimenticare che il Friuli Venezia Giulia è una regione di confine, caratterizzata dalla presenza di minoranze linguistiche 'storiche' tutelate e valorizzate nel quadro della legge n. 482 del 15 dicembre 1999. Per quanto riguarda il contesto scolastico, la regione si caratterizza per la presenza di scuole con lingua di insegnamento slovena nelle province di Trieste e Gorizia e con insegnamento bilingue sloveno-italiano nella provincia di Udine (valli del Natisone). Negli ultimi anni a Trieste, soprattutto nei rioni più centrali, tra gli iscritti delle scuole con lingua di insegnamento slovena troviamo anche alunni con cittadinanza non italiana originari di paesi in cui si parlano lingue slave. Ad esempio, nell'A.S. 2018/2019 oltre il 20% degli iscritti della scuola secondaria di primo grado di San Giacomo con lingua di insegnamento slovena erano cittadini stranieri, originari di paesi dell'Europa centro-orientale (prevalentemente originari della Serbia e, in misura minore, provenienti da Croazia o Ucraina).<sup>7</sup>

### Criticità delle fonti Ministeriali

Purtroppo è difficile riuscire ad avere dati coerenti e sempre comparabili su questi fenomeni. Per cercare di ricostruire le caratteristiche del contesto in cui si colloca la nostra ricerca, ed il progetto in generale, abbiamo dovuto ricorrere ad una molteplicità di fonti - ad esempio, Dossier statistico immigrazione 2018, dati pubblicati dal MIUR, dati ISTAT, dati pubblicati dall'Ufficio Statistica del Comune di Trieste, etc. - con

<sup>5</sup> Si veda la tavola 11 e la tavola 19 del rapporto MIUR 2019 *Gli alunni con cittadinanza non italiana A.S. 2017/2018*

<sup>6</sup> Si veda la tavola 20 del rapporto MIUR 2019 *Gli alunni con cittadinanza non italiana A.S. 2017/2018*

<sup>7</sup> Dati forniti dall'I.C. San Giacomo, Trieste.







Progetto co-finanziato dall'Unione Europea



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

diversi livelli di approfondimento e con dati non sempre riferiti allo stesso anno (es. i dati del Dossier si riferiscono alla fine del 2017, quelli del Comune di Trieste al 31/12/2018, altri dati ISTAT al 01/01/2019).

In particolare, va rilevato che i dati resi disponibili dal MIUR, per quanto utili a dare un quadro generale a livello nazionale, presentano alcune criticità. Talvolta risulta infatti difficile leggere questi dati per avere uno spessore di contesto. Ad esempio, per quanto riguarda Trieste e Monfalcone: cosa c'è in quel 66% e 75% di alunni con cittadinanze diverse dalle prime dieci a livello nazionale? Paradossalmente, attraverso il sistema di iscrizioni online, il MIUR raccoglie un'enorme quantità di dati utili alla contestualizzazione del fenomeno oggetto della nostra indagine che però non sono disponibili se non in maniera molto parziale. In generale, quindi, abbiamo una rappresentazione numerica molto precisa in termini di cittadinanza (italiana/non italiana e, in parte, nati all'estero/in Italia) ma poco rappresentativa della realtà. L'esempio di Trieste e Monfalcone può essere emblematico. A Trieste la maggior parte degli studenti con cittadinanza non italiana sono serbi, in gran parte nati in Italia.<sup>8</sup> Si tratta di una comunità storicamente presente nella città, seppure con diverse stratificazioni nel corso del tempo, profondamente radicata nel contesto cittadino e, soprattutto nel caso delle nuove generazioni, spesso 'invisibile', nel senso che rispetto all'origine prevalgono aspetti identitari 'generazionali' tipici dei ragazzi di quell'età. Molto diverso è il caso di Monfalcone, dove la gran parte degli studenti con cittadinanza non italiana sono originari del Bangladesh e, tranne rare eccezioni, sono nati all'estero.<sup>9</sup>

Desideriamo inoltre segnalare la contraddizione che emerge tra protocolli documenti pubblicati dal MIUR sull'inclusione, quale ad esempio "La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri" (MIUR 2014), e le prassi concrete, come l'uso di categorie semplificatorie quali italiano/non italiano riproposte sistematicamente nei dati statistici ma non solo, che nella pratica spesso finiscono per riprodurre meccanismi di esclusione invece di favorire processi di inclusione.<sup>10</sup>

### 1.3 Studenti stranieri nella secondaria di secondo grado

L'ultimo rapporto del MIUR (2019) sottolinea come la presenza degli studenti con cittadinanza non italiana nella scuola secondaria di II grado registri da tempo una dinamica espansiva. Nell'A.S. 2017/2018 gli

<sup>8</sup> In base ai dati forniti dalle singole scuole (dati MIUR non disponibili).

<sup>9</sup> Anche in questo caso, ci dobbiamo basare sui dati forniti dalle singole scuole.

<sup>10</sup> Per un'ulteriore approfondimento si veda anche la riflessione di Alimenaj (2014) su stigmatizzazione e associazione extracomunitario/ disabile.



Progetto co-finanziato dall'Unione Europea



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

studenti di origine migratoria, frequentanti la secondaria di II grado, sono aumentati di oltre 3.300 unità portando l'ammontare complessivo a 195 mila unità, pari al 7,3 % degli studenti totali.

Complessivamente, oltre il 91 % dei diplomati di Secondaria di I grado con cittadinanza non italiana si è iscritto a un corso di istruzione scolastica o di formazione professionale. Di questi, l'82,1% ha intrapreso percorsi di scuola secondaria di II grado mentre il 9,1% si è diretto verso la formazione professionale regionale. Tra gli elementi che incidono sulla prosecuzione degli studi il risultato conseguito all'esame di licenza media appare decisivo. In generale, gli studenti con cittadinanza non italiana sembrano comportarsi in modo simile agli studenti italiani. In entrambi i gruppi l'opzione per gli istituti professionali è tanto più frequente quanto più bassa è la votazione conseguita, viceversa quanto più alta è la votazione, tanto più frequente è l'orientamento verso i licei.

La differenza tra gli studenti con cittadinanza non italiana e gli studenti italiani concerne piuttosto la votazione finale. Oltre il 70% dei primi ha conseguito la licenza media con una votazione di 6 o 7, mentre la maggioranza degli studenti italiani (oltre il 50%) si è licenziata con una votazione uguale o superiore a 8. Un dato che deve farci interrogare sulla reale correlazione tra cittadinanza e votazione (o valutazione?).<sup>11</sup> Questa differenza è evidente dal grafico riprodotto qui sotto.

---

<sup>11</sup> Recentemente il quotidiano britannico *The Guardian* ha pubblicato i risultati di una ricerca condotta dalla Onlus Teach First secondo la quale gli alunni provenienti da contesti svantaggiati hanno quasi il doppio delle probabilità rispetto ai loro compagni di classe più ricchi di non superare gli esami GCSE di matematica e, viceversa, solo la metà delle probabilità di ottenere i voti più alti rispetto ai loro coetanei più privilegiati. Lo stesso vale grosso modo anche per le altre materie, dalla letteratura inglese alla geografia e al francese. "Questi risultati non solo sono demoralizzanti ma mettono in discussione l'intera validità del nostro sistema di esami" commenta l'autore dell'articolo, e aggiunge: "a meno che uno non creda veramente che esiste una correlazione tra l'estratto conto e l'intelligenza, è evidente che i nostri esami non funzionano."

<https://www.theguardian.com/commentisfree/2019/aug/21/meritocracy-gcse-grades-pupils-society-exam-results>

<https://www.theguardian.com/education/2019/aug/21/poorer-pupils-twice-as-likely-to-fail-key-gcses>

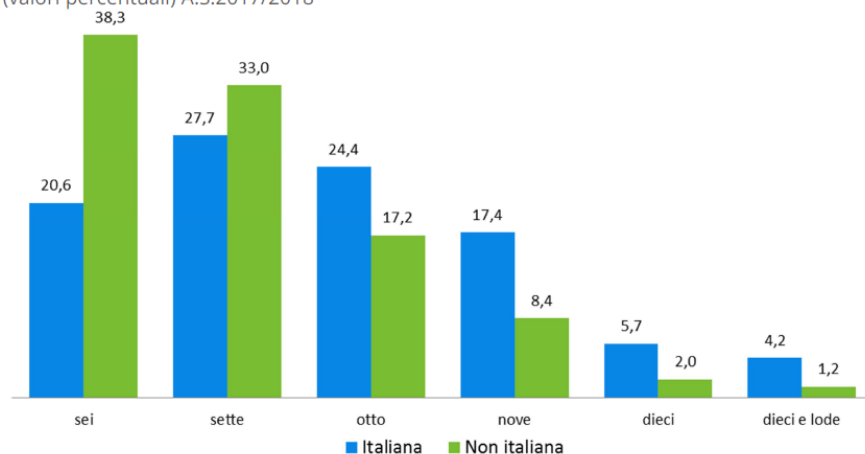


Progetto co-finanziato dall'Unione Europea



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

**Grafico 7** - Distribuzione della votazione finale all'esame conclusivo del I ciclo per cittadinanza (valori percentuali) A.S.2017/2018



Il dato non include le scuole della Provincia Autonoma di Bolzano e della Valle d'Aosta

Fonte MIUR 2019 *Esiti dell'esame di Stato e degli scrutini nella scuola secondaria di I grado - Anno Scolastico 2017-2018*. p.14

Nella fascia delle votazioni alte rimane comunque più elevata, rispetto agli studenti italiani, la quota di studenti e studentesse stranieri che si indirizza verso gli istituti tecnici. Un'ulteriore differenziazione riguarda il luogo di nascita: gli studenti con cittadinanza non italiana nati in Italia sono più orientati verso gli istituti tecnici e i licei mentre gli studenti nati all'estero verso gli istituti professionali e poi i tecnici.

Anche l'esito degli scrutini nella scuola secondaria di secondo grado rivela differenze significative in base alla cittadinanza. Infatti, stando ai dati pubblicati dal MIUR per l'A.S. 2016-2017, questa differenza si attesta intorno al 10%, con l'81,9% degli studenti con cittadinanza non italiana che viene ammesso all'anno successivo a fronte di una quota pari al 91,8% degli studenti italiani. Tale differenza è particolarmente evidente nel primo anno di corso: il tasso di ammissione degli studenti con cittadinanza non italiana è pari al 73,3% mentre quello dei colleghi italiani è l'87,9%. Anche per gli studenti con cittadinanza non italiana all'aumentare dell'anno di corso la quota dei promossi diviene gradualmente più alta, arrivando a circa 90 ammessi su 100 al termine del quarto anno.<sup>12</sup>

<sup>12</sup> Fonte MIUR (2018) *Focus esiti scrutini Il ciclo 2016-17*





Progetto co-finanziato dall'Unione Europea



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

### 2. Il contesto della ricerca

Il progetto prevede un intervento da parte dei ricercatori dell'Università di Trieste nelle scuole secondarie di primo e di secondo grado delle province di Trieste e Gorizia. Abbiamo pertanto cercato di coinvolgere nelle attività progettuali un campione di scuole il più rappresentativo possibile dei diversi contesti territoriali e delle diverse tipologie di scuole in queste due province. Naturalmente, tra i criteri che hanno guidato le nostre scelte, abbiamo cercato di dare priorità all'individuazione di scuole con un alto tasso di alunni stranieri, in modo da poter raggiungere il più alto numero di potenziali destinatari del progetto (cioè alunni cittadini di Paesi terzi o con background migratorio). Questo senza però trascurare un approccio comparativo, che permettesse di mettere a confronto contesti scolastici, territoriali e socio-economici diversi.

Purtroppo, a causa di ritardi amministrativi indipendenti dalla volontà dei ricercatori, il coinvolgimento delle scuole nelle attività di ricerca è avvenuto a ridosso della fine dell'anno scolastico, in un periodo già fitto di impegni e attività, rendendo molto difficile l'adesione al progetto da parte delle scuole. Ciò nonostante, hanno partecipato alla ricerca - con la somministrazione di un questionario agli studenti - tre scuole secondarie di primo grado, una di secondo grado ed un ente di formazione professionale a Trieste ed una scuola secondaria di primo grado e due di secondo grado a Monfalcone (Gorizia). Desideriamo ringraziare l'Ufficio Scolastico Regionale del Friuli Venezia Giulia per il continuo supporto e tutti gli insegnanti ed i dirigenti che si sono resi disponibili ed hanno impegnato tempo ed energie in un momento dell'anno già molto 'concitato'.

Una nota metodologica sui dati utilizzati per contestualizzare la ricerca nei diversi istituti scolastici: i dati disponibili sul portale del MIUR (Open Data) a livello di scuola riguardano esclusivamente la cittadinanza (italiana/non-italiana e UE/non-UE). Al momento di scrivere, gli ultimi dati disponibili si riferiscono all'anno scolastico 2017-2018. Per gli approfondimenti sul contesto di singole scuole ci siamo basati sui dati forniti dalle scuole stesse e riferiti all'anno scolastico 2018-2019, laddove disponibili. Si tratta spesso di dati disomogenei, in quanto ogni scuola stabilisce un proprio criterio di raccolta ed elaborazione, in base alle proprie esigenze e alle risorse disponibili.



Progetto co-finanziato dall'Unione Europea



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

### 2.1 Trieste e Monfalcone

Per quanto riguarda la presenza di cittadini stranieri residenti, i territori che abbiamo individuato per svolgere la nostra indagine, Trieste e Monfalcone (Gorizia), presentano caratteristiche peculiari all'interno del quadro nazionale e regionale.

I cittadini stranieri residenti nel comune di Trieste al 31 dicembre 2018 erano 22.344, pari al 10,96% della popolazione totale residente (203.800).<sup>13</sup> Circa il 35% della popolazione residente nel comune di Trieste ha più di 60 anni. Questa percentuale si abbassa notevolmente se si considera solo la popolazione straniera (meno del 12%). A Trieste la comunità più numerosa è quella serba<sup>14</sup> (4.453 – 19,93% del totale dei residenti stranieri). Seguono i cittadini rumeni (3.168 – 14,18%), quelli di Kosovo (1.308 – 5,85%) e Croazia (1.238 – 5,54%), e quelli della Repubblica Popolare Cinese (1041 – 4,66%). Al quinto e sesto posto spiccano i cittadini di Pakistan e Afghanistan (rispettivamente 797 – 3,57% e 772 – 3,46%), la cui quasi totalità è composta da persone di sesso maschile. Si tratta di un dato legato alla presenza, negli ultimi anni, di richiedenti asilo giunti in Italia attraverso la rotta balcanica. Seguono quindi, in ordine decrescente, i cittadini di Ucraina, Albania e Bosnia-Erzegovina (rispettivamente 705 – 3,16%; 625 – 2,80%; 506 – 2,26%) e quelli del Senegal (448 – 2,01%).

Al di là delle singole cittadinanze, il dato principale che caratterizza la popolazione straniera residente a Trieste è che quasi il 70% (69,88%) è rappresentata da cittadini di paesi europei. Di questi, oltre la metà (38,83% dei residenti stranieri) sono cittadini di paesi dell'Europa centro-orientale, prevalentemente dell'area balcanica, che non appartengono all'Unione Europea.<sup>15</sup> Un dato che si distacca da quello nazionale - ed in misura minore anche da quello regionale - e che vede una netta prevalenza di cittadini di origine balcanica legati ad una migrazione che potremmo definire 'transfrontaliera', soprattutto se si considerano anche i cittadini della Croazia (5,58%), l'ultimo Paese che ha aderito all'Unione Europea, nel 2013. Includendo anche questi ultimi, i cittadini originari dell'Europa centro-orientale residenti a Trieste rappresentano il 44,41% della popolazione straniera residente.

<sup>13</sup> Fonte: Anagrafe Comunale - Elaborazione: Ufficio Statistica Comune di Trieste

<sup>14</sup> La Repubblica di Serbia-Montenegro si è di recente ulteriormente suddivisa in Serbia, Montenegro e Kosovo; nella voce Serbia possono pertanto essere ancora presenti alcuni residenti di cittadinanza del Kosovo oppure del Montenegro (nota dell'Ufficio Statistica Comune di Trieste).

<sup>15</sup> Dati Istat 1 gennaio 2019 (<https://www.tuttitalia.it/friuli-venezia-giulia/14-trieste/statistiche/cittadini-stranieri-2019/>)



Progetto co-finanziato dall'Unione Europea



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

Anche Monfalcone, comune in provincia di Gorizia, rappresenta un caso emblematico nel panorama nazionale e regionale. Gli stranieri residenti a Monfalcone al 1° gennaio 2019 sono 6.765 e rappresentano il 23,8% della popolazione residente. La comunità straniera più numerosa è quella proveniente dal Bangladesh con il 39,1% di tutti gli stranieri presenti sul territorio, seguita dalla Romania (19,6%) e dalla Croazia (7,7%). Anche a Monfalcone i cittadini di paesi europei rappresentano complessivamente la maggioranza dei residenti stranieri (50,86%), sebbene con percentuali molto più basse rispetto ai dati regionali ed in linea con quelli nazionali. A differenza di Trieste, la maggioranza sono cittadini di paesi dell'Unione, mentre i cittadini di paesi dell'Europa centro-orientale sono meno numerosi (18,98% del totale residenti stranieri). Considerando anche i cittadini della Croazia, attualmente Paese membro dell'Unione, la percentuale sale al 26,65%. Questa differenza si spiega principalmente con una presenza molto meno numerosa di cittadini serbi a Monfalcone (1,80% del totale).<sup>16</sup>

### 2.3 Il contesto scolastico a Trieste

Per la sua posizione e la sua storia, Trieste si caratterizza come una città di frontiera verso l'Europa centro-orientale. Una lettura e un'analisi dei fenomeni migratori e del loro impatto nei contesti scolastici non può prescindere questa contestualizzazione. Come abbiamo visto, la maggior parte degli stranieri residenti a Trieste provengono da paesi dell'area balcanica. Queste comunità hanno subito nel corso dei decenni diverse stratificazioni: da una migrazione spesso con caratteristiche 'transfrontaliere' legata soprattutto al lavoro nel campo dell'edilizia ed al lavoro domestico, alle ondate migratorie che si sono succedute in seguito ai conflitti che hanno seguito la dissoluzione della ex-Jugoslavia. Inoltre, in anni più recenti, Trieste è diventata uno dei principali punti di accesso della cosiddetta rotta balcanica, con l'arrivo di richiedenti asilo e minori non accompagnati originari soprattutto del Pakistan e dell'Afghanistan e, in misura minore, dell'Iraq.

Le scuole secondarie di primo grado che hanno partecipato alla ricerca a Trieste sono la F.lli Fonda Savio – A. Manzoni (I.C. Marco Polo), la Italo Svevo (I.C. Italo Svevo) e la Ivan Cankar (I.C. San Giacomo con lingua di insegnamento slovena). Hanno inoltre partecipato il Liceo Petrarca e la sede di Trieste dell'Ente di Formazione Professionale CIOFS. Presentiamo un approfondimento di alcuni dei contesti più significativi per la nostra ricerca.

<sup>16</sup> Dati Istat 1 gennaio 2019 (<https://www.tuttitalia.it/friuli-venezia-giulia/98-monfalcone/statistiche/cittadini-stranieri-2019/>)





Progetto co-finanziato dall'Unione Europea



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

*Secondaria di primo grado Fonda Savio – Manzoni, Istituto Comprensivo Marco Polo - Trieste*

L'Istituto si trova ai margini del centro storico e commerciale della città, nella V circoscrizione, che è la più piccola di Trieste (3,14 kmq) ma anche la più densamente popolata, con 48.992 dei 203.800 residenti. In questa circoscrizione i residenti stranieri sono 9.221, pari rispettivamente al 18,8% dei residenti della circoscrizione stessa e al 41% della popolazione straniera dell'intera città.<sup>17</sup> La densità di popolazione altissima, l'alta percentuale di famiglie a basso reddito e di disoccupazione, oltre all'alto tasso di stranieri residenti con un'elevata mobilità in ingresso e in uscita, comportano dinamiche sociali non sempre facili. La costruzione di nuovi condomini di edilizia popolare ha accentuato la presenza di un ceto socio-economico basso, ma anche di famiglie di recente formazione appartenenti al ceto medio che presentano capacità partecipative alla comunità. L'Istituto quindi rappresenta un potenziale laboratorio sociale di convivenza e di nuova cittadinanza. La presenza di alunni stranieri in questo Istituto Comprensivo è particolarmente significativa, sia per le caratteristiche demografiche di questa fetta di popolazione – mediamente molto più giovane dei residenti con cittadinanza italiana – sia perché proprio questa concentrazione di alunni stranieri “porta ad allontanare la componente autoctona e le famiglie con aspettative elevate relativamente al curriculum scolastico e farla convogliare in altri istituti”.<sup>18</sup>

Secondo i dati pubblicati dal MIUR sul Portale Unico dei Dati della Scuola (Open Data), nell'anno scolastico 2017-2018 il 49,33% degli iscritti alla Fonda Savio – Manzoni (secondaria di primo grado dell'IC Marco Polo) non avevano la cittadinanza italiana ed il 39,11% avevano una cittadinanza extra UE, a fronte di una percentuale di alunni con cittadinanza non italiana dell'11,3% nel comune di Trieste per l'AS 2017-2018 (secondo il rapporto del MIUR sugli alunni con cittadinanza non italiana). In base ai dati forniti dalla Scuola, nell'anno scolastico appena concluso (2018-2019) gli alunni con cittadinanza non italiana iscritti alla Fonda Savio – Manzoni erano prevalentemente di cittadinanza serba (35 su 108, 32,41%), rumena (21 su 108, 19,44%) o kosovara (12 su 108, 11,11%). Complessivamente, sono rappresentate 24 diverse cittadinanze; tuttavia, raggruppando le cittadinanze per area geografica, emerge chiaramente la netta prevalenza di alunni di origine balcanica: 61 su 108 (56,48%), provenienti da Serbia, Kosovo, Macedonia, Albania, Bosnia-Erzegovina e Croazia (ordinati per consistenza numerica decrescente). Al di fuori dei Balcani, l'unico Paese rappresentato da più di 1-2 alunni è la Cina (5 alunni). Oltre la metà dei 108 alunni stranieri iscritti alla Fonda Savio-Manzoni nell'anno scolastico 2018-2019 sono nati in Italia (57 su 108, pari al 53%) e molti di

<sup>17</sup> Dati al 31/12/2018 – Fonte: Anagrafe Comunale – Elaborazione: Ufficio Statistica del Comune di Trieste.

<sup>18</sup> Rapporto di autovalutazione (RAV) triennio di riferimento 2019-2022 – Istituto Comprensivo Marco Polo



Progetto co-finanziato dall'Unione Europea



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

quelli nati all'estero sono arrivati in Italia nei primi 3 anni di vita, mentre i cosiddetti alunni NAI (Neo Arrivati in Italia) iscritti all'inizio dell'anno scolastico sono 7.

### *Secondaria di primo grado Italo Svevo, Istituto Comprensivo Italo Svevo - Trieste*

L'Istituto è ospitato da un edificio storico alle spalle dello Scalo Legnami e non lontano dalla Ferriera, nel comprensorio dei rioni di Servola e Chiarbola, tradizionalmente dei quartieri popolari e operai. Gli alunni provengono in gran parte da questi due rioni, ma anche da altre zone della città. L'ambiente socioculturale di provenienza è eterogeneo e, in generale, il contesto socio-economico e culturale di provenienza degli alunni è medio-basso.<sup>19</sup> "Alcune famiglie si trovano nella necessità di demandare a parenti o istituzioni la custodia dei minori e una piccola percentuale di alunni soffre di svantaggio economico e culturale."<sup>20</sup> Negli ultimi anni, c'è stato un sensibile aumento degli alunni con cittadinanza straniera. Per quanto riguarda la Scuola secondaria di primo grado dell'Istituto, stando ai dati del MIUR (Open Data) si è passati dal 16,92% (12,31% non UE) di alunni con cittadinanza non italiana dell'anno scolastico 2016-2017 al 19,60% (14,99% non UE) del 2017-2018, a fronte di una percentuale complessiva di alunni con cittadinanza non italiana dell'11,3% nel comune di Trieste. Questo aumento porta l'Istituto ad affrontare nuove sfide per attuare pienamente l'integrazione scolastica, ma d'altra parte si colloca in un contesto scolastico fortemente orientato all'inclusione, con la presenza di diversi progetti in questo senso.<sup>21</sup>

Stando ai dati per l'anno scolastico 2018-2019 forniti dalla scuola, tra gli iscritti con cittadinanza non italiana alla secondaria di primo grado Italo Svevo gli alunni con cittadinanza serba sono i più numerosi (15 su 82, 18,29%), seguiti a ruota da quelli con cittadinanza rumena (12 su 82, 14,63%), seppure con concentrazioni minori rispetto alla Fonda Savio – Manzoni. Complessivamente, sono rappresentate 21 diverse cittadinanze, anche qui con una prevalenza, seppur meno netta, degli alunni di origine balcanica. Infatti, 37 su 82, pari al 45% degli alunni con cittadinanza non italiana, sono alunni con cittadinanza di: Serbia, Bosnia-Erzegovina, Macedonia, Kosovo, Albania, Croazia (ordinati per consistenza numerica decrescente). Emerge invece nettamente la prevalenza di alunni originari di Paesi dell'Europa centro-orientale (inclusi quindi i Balcani) e prevalentemente di lingua slava (ad eccezione di Romania, Albania e Kosovo), con 60 alunni su 82, pari al 73%, originari dei seguenti Paesi: Serbia, Romania, Bosnia-Erzegovina, Macedonia, Moldavia, Kosovo, Albania, Croazia, Bulgaria, Ucraina, Polonia (sempre ordinati per consistenza numerica decrescente). Al di fuori dell'Europa centro-orientale, spicca una presenza significativa di alunni

<sup>19</sup> Rapporto di autovalutazione (RAV) triennio di riferimento 2019-2022 – Istituto Comprensivo Italo Svevo

<sup>20</sup> Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF) 2019-2022 - Istituto Comprensivo Italo Svevo

<sup>21</sup> Intervista con un'insegnante, giugno 2019.





Progetto co-finanziato dall'Unione Europea



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

originari di Paesi africani (14 su 82 pari al 17%), quali Senegal (6 alunni), Algeria (3 alunni), Tunisia (3 alunni), Camerun (1 alunno) e Marocco (1 alunno). Anche qui, la maggior parte degli alunni con cittadinanza non italiana sono nati in Italia (42 su 82, pari al 51,22%), per lo più a Trieste (37 su 42). La percentuale degli alunni nati in Italia sale notevolmente tra quelli originari dei Balcani (23 su 37 pari al 62% - di cui 22 nati a Trieste) ed in particolar modo per quanto riguarda gli alunni con cittadinanza serba (10 su 15 nati in Italia, tutti a Trieste).

### *Formazione professionale: CIOFS FP-FVG -Trieste*

Il CIOFS FP FVG è Istituzione formativa accreditata dalla Regione Autonoma Friuli Venezia Giulia per la gestione dei Percorsi di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) per ragazzi e ragazze che dopo le scuole medie (secondaria di primo grado) vogliono intraprendere un percorso professionale con periodi di stage in azienda. Questi Percorsi sono approvati e finanziati dalla Regione Friuli Venezia Giulia all'interno di Effe.Pi – un'associazione di enti incaricata della gestione in regione dei percorsi di formazione professionale rivolti ai giovani di età inferiore ai 18 anni – e prevedono attività d'aula e laboratorio, stage e periodi di alternanza in azienda già dalla seconda annualità. Al termine del terzo anno si consegue il titolo di Qualifica Professionale (3liv EQF), al termine del quarto anno si consegue il titolo di Diploma Professionale (4liv EQF). Il CIOFS FP FVG attualmente offre percorsi nei seguenti settori: servizi commerciali, servizi turistici, servizi amministrativi. Questi percorsi di Istruzione e Formazione Professionale sono rivolti a chi dopo le medie vuole sperimentarsi in un percorso che lo faccia crescere come cittadino e futuro lavoratore, a chi vuole rimettersi in gioco e sperimentarsi in percorsi fortemente collegati al mondo del lavoro, ma anche a chi non ha ancora terminato la scuola media e vuole ottenere la licenza media mentre frequenta un percorso di formazione professionale.<sup>22</sup>

Nella nostra ricerca abbiamo cercato di ricostruire un profilo della popolazione studentesca di questo Ente di formazione professionale, anche attraverso interviste e osservazione partecipante. In generale, possiamo dire che si iscrive al CIOFS chi ha avuto esperienze molto negative con la scuola o chi non ha molta voglia di impegnarsi nello studio. Più nello specifico, possiamo individuare in linea di massima tre tipologie di studenti: quelli che non hanno superato l'esame di terza media e scelgono un percorso 'personalizzato', che gli permette di frequentare il primo anno di un percorso di formazione professionale al termine del quale affrontare l'esame di terza media e, se lo superano, passare al secondo anno; quelli che non hanno tanta voglia di studiare e dopo la terza media scelgono la formazione professionale perché la considerano più

<sup>22</sup> Dalla presentazione sul sito del CIOFS (<https://www.ciofs.it/>)



UNIONE EUROPEA



REGIONE AUTONOMA  
FRIULI VENEZIA GIULIA



Direzione generale dell'immigrazione  
e delle politiche di integrazione  
AUTORITÀ DELEGATA

Progetto co-finanziato dall'Unione Europea



AUTORITÀ RESPONSABILE

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

facile; quelli che sono stati bocciati (anche più di una volta) in altre scuole superiori ed arrivano al CIOFS come ultima spiaggia. Questi ultimi arrivano un po' da tutte le scuole, soprattutto da istituti tecnici o professionali ma, seppure in misura minore, anche dai licei.

Fino a qualche anno fa, quest'ultima tipologia rappresentava la maggior parte degli iscritti al primo anno. Ultimamente però questa situazione sembra essere un po' cambiata e nell'ultimo anno scolastico (2018/2019) tra gli iscritti al primo anno ce ne erano anche molti che arrivavano direttamente dalla terza media; tra questi qualcuno in precedenza aveva perso degli anni, ma comunque avevano concluso il primo ciclo. Questo ha comportato che nelle prime, soprattutto del percorso turistico e amministrativo, c'erano molti ragazzi e ragazze che, seppur con percorsi scolastici difficili alle spalle, erano ancora motivati e interessati e, soprattutto, non avevano quell'atteggiamento di sfida e un po' sprezzante che spesso caratterizza chi approda al CIOFS dopo essere stato bocciato in altre scuole e non ha più fiducia e interesse nelle istituzioni scolastiche.

Tuttavia, bisogna dire che anche tra quelli meno motivati, che arrivano da fallimenti in altre scuole, ce ne sono alcuni che poi 'si affezionano' e che addirittura, dopo aver conseguito la qualifica professionale, decidono di frequentare anche il quarto anno ed ottenere il diploma professionale. Una possibile spiegazione dell'interesse a proseguire fino al conseguimento del diploma è l'aumento delle ore di stage previste al terzo anno. Attualmente infatti metà del percorso si svolge a scuola e metà in stage (per un totale di 500 ore suddivise in diversi periodi di stage). Per molti ragazzi l'esperienza dello stage è molto positiva e può rappresentare un incentivo a continuare anche dopo il conseguimento della qualifica professionale alla fine del terzo anno.

Nell'anno scolastico 2018/2019, secondo i dati forniti dall'Ente, complessivamente il 37,61% degli iscritti ai corsi di formazione professionale non erano cittadini italiani (82 su 218). La percentuale di studenti con cittadinanza non italiana era particolarmente alta tra gli iscritti al primo anno (50%), per poi calare progressivamente negli anni di corso successivi (36,36% al secondo, 32,73% al terzo e 25,71% al quarto). L'indirizzo amministrativo presenta la più alta percentuale di studenti con cittadinanza non italiana (41,67%), seguito da quello commerciale (36,71%) e da quello turistico (34,33%).

Come per le due scuole secondarie di primo grado prese in considerazione a Trieste (Fonda Savio – Manzoni e Svevo), anche al CIOFS tra le 24 diverse cittadinanze rappresentate emerge chiaramente la prevalenza di alunni di origine balcanica: 39 su 81 (48,15%). Tuttavia, a differenza delle altre due scuole, il gruppo più numeroso non è quello serbo (11 su 81, 13,58%) bensì quello originario del Kosovo (22 su 81, 27,16%). Spicca inoltre un nutrito gruppo di studenti originari del Pakistan (11 su 81, 13,58%), per lo più



UNIVERSITÀ  
DEGLI STUDI DI TRIESTE



UNIVERSITÀ  
DEGLI STUDI  
DI UDINE  
hic sunt futura



ISTITUTO DI RICERCHE  
ECONOMICHE E SOCIALI  
FRIULI VENEZIA GIULIA  
IRES  
IMPRESA SOCIALE



Progetto co-finanziato dall'Unione Europea



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

neo arrivati e richiedenti asilo. Come nel caso dell'ISIS Pertini di Monfalcone (si veda più sotto), anche il CIOFS si differenzia dalle altre tipologie di scuole prese in considerazione per il numero molto basso di studenti con cittadinanza non italiana nati in Italia, che nell'anno scolastico preso in considerazione sarebbero soltanto 12 su 82 (poco meno del 15%). La percentuale degli studenti originari dei Balcani nati in Italia è un po' più alta (poco più del 20%) ma rimane di gran lunga inferiore rispetto alle scuole secondarie di primo grado di Trieste considerate più sopra.

### 2.3 Il contesto scolastico a Monfalcone (Gorizia)

La situazione monfalconese è una realtà particolare rispetto al territorio regionale. Come abbiamo visto dai dati riportati più sopra, il tasso di immigrazione nel territorio monfalconese è di gran lunga superiore rispetto alla media regionale (23,8% rispetto al 8,8%). Infatti, da anni Monfalcone è meta di un flusso migratorio eccezionale, in particolare dal Bangladesh; si tratta di un fenomeno legato allo sviluppo dell'industria cantieristica. La forte presenza bengalese si innesta su una comunità di persone di origine straniera variegata, oltre che su un nucleo considerevole di famiglie provenienti dal sud dell'Italia.

La popolazione di Monfalcone è stata profondamente influenzata sin dall'inizio del secolo scorso dall'apertura dei cantieri navali, passando da poche migliaia di residenti all'inizio del '900 agli oltre 28.000 di oggi. Nel corso dell'ultimo secolo, il lavoro del cantiere navale ha comportato per la città una forte immigrazione di lavoratori provenienti non solo da altre zone del Friuli-Venezia Giulia e d'Italia ma anche da alcuni paesi esteri, che hanno formato nel corso degli anni comunità relativamente numerose e stratificate. Le principali zone d'origine sono cambiate nel tempo: inizialmente, oltre a giuliani e friulani, sono approdati a Monfalcone lavoratori dal sud Italia (soprattutto Puglia e Campania), che nel corso del tempo si sono stabilizzati e inseriti pienamente nel tessuto sociale della popolazione 'autoctona'.

Dai primi anni Novanta del novecento vi è stata una svolta significativa e Monfalcone si è imposta sul mercato mondiale per la produzione di navi da crociera tra le più lussuose e grandi del mondo. Questa rinnovata necessità di manodopera è stata affrontata da Fincantieri rivolgendosi prevalentemente a ditte sub-appaltatrici, soprattutto del Sud Italia. Tuttora la presenza dei cantieri richiama sul territorio numerose maestranze, che contribuiscono ad influenzare le caratteristiche demografiche della città. Come in passato, buona parte degli operai provengono da fuori, soprattutto dal meridione d'Italia, ma non rappresentano più una manodopera interna bensì dei 'trasfertisti', una manovalanza di passaggio. Parallelamente, dagli anni Novanta si è assistito anche ad un incremento della presenza di lavoratori stranieri, inizialmente dalla





Progetto co-finanziato dall'Unione Europea



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

vicina Slovenia, Croazia e in generale, Europa orientale, ma ben presto la comunità straniera più numerosa e più visibile diventa quella dei bengalesi.<sup>23</sup>

Il forte flusso di lavoratori e famiglie provenienti dal Bangladesh ha profondamente trasformato il tessuto sociale della città. Molti monfalconesi si sono trasferiti nei comuni limitrofi di Ronchi dei Legionari e di Staranzano e tale fenomeno ha avuto una ricaduta anche in ambito scolastico, soprattutto quello legato all'obbligo. Secondo gli ultimi dati pubblicati dal MIUR, a Monfalcone il 29,2% degli alunni non ha la cittadinanza italiana. Le scuole primarie e le secondarie di primo grado presentano un elevato numero di alunni con cittadinanza non italiana e, in alcuni casi, si trasformano in vere e proprie scuole "ghetto". Anche le scuole secondarie di secondo grado non sfuggono a questi fenomeni di ghettizzazione: l'Istituto Tecnico di Staranzano e il Liceo di Monfalcone sono frequentati prevalentemente da studenti italiani o comunque con una buona conoscenza della lingua italiana, mentre l'Istituto "Sandro Pertini" rappresenta sostanzialmente l'unica possibilità di formazione superiore per gran parte degli studenti stranieri che desiderino avere un diploma da spendere nel mondo del lavoro.

A Monfalcone hanno partecipato alla ricerca la scuola secondaria di primo grado Ezio Giacich (Istituto Comprensivo Ezio Giacich), l'I.S.I.S. (Istituto Superiore di Istruzione Secondaria) Sandro Pertini e l'I.S.I.S. Michelangelo Buonarroti. In base ai dati disponibili, proponiamo un approfondimento in chiave comparativa dei due istituti di istruzione secondaria.

### *ISIS Pertini – Monfalcone*

La popolazione scolastica registra differenze di background a seconda degli indirizzi. L'indirizzo "Manutenzione ed assistenza tecnica e tecnico della logistica e trasporti", quello dei "Servizi socio - sanitari e tecnico turistico" ed anche l'indirizzo "Enogastronomia ed ospitalità alberghiera" (con sede a Grado) rivelano un livello medio basso. Gli indirizzi "Manutenzione ed assistenza tecnica" e dei "Servizi socio sanitari" presentano una più alta percentuale di studenti non italo-foni ed eventualmente provenienti da zone e situazioni culturalmente ed economicamente svantaggiate. Nel territorio circostante si rileva una importante vocazione operaia dovuta alla presenza dei cantieri navali di Monfalcone, ma anche di impiegati nei servizi, compresi quelli del settore turistico, vista la storica tradizione della cittadina di Grado.

<sup>23</sup> Per un approfondimento, si veda il Rapporto di ricerca del 2003 "Il fenomeno migratorio nel comune di Monfalcone. Il caso della comunità bengalese", di P. Quattrocchi, M. Toffoletti, E.V. Tomasin.



Progetto co-finanziato dall'Unione Europea



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

Significativo è anche il radicamento nei servizi sociali attraverso la collaborazione con le strutture socio-sanitarie presenti sul territorio.<sup>24</sup>

Nello specifico, la nostra ricerca si è svolta presso il plesso scolastico di via Baden Powell che, preso in considerazione nell'anno scolastico 2018/2019, è costituito da due indirizzi: quello tecnico economico/turistico e quello professionale socio/sanitario. Dal punto di vista numerico gli alunni stranieri del plesso sono distribuiti nella seguente maniera: 14 nell'indirizzo economico/turistico e 40 in quello socio/sanitario. La maggioranza di questi studenti è iscritta nel biennio mentre nel triennio il numero si assottiglia. Gli alunni appena arrivati in Italia e non parlanti la lingua italiana sono particolarmente concentrati nelle classi prime e seconde.

Secondo i dati forniti dall'Istituto, nell'anno scolastico 2018-2019 complessivamente si sono iscritti all'ISIS Pertini 110 studenti con cittadinanza non italiana.<sup>25</sup> Prevedibilmente, i più numerosi sono gli studenti con cittadinanza del Bangladesh (39 su 110, pari al 35,45%), seguiti da quelli con cittadinanza rumena (13 su 110, pari al 11,82%). Gli studenti originari del Bangladesh risultano più numerosi anche se consideriamo complessivamente gli studenti originari dei Balcani, che sono in tutto 37 (33,64% del totale); tra questi, i più numerosi sono quelli con cittadinanza macedone (10 in tutto) e bosniaca (9 in tutto), seguiti da kosovari (7), albanesi e serbi (4) e croati (3). Includendo anche gli studenti originari dell'Europa orientale (Romania, Bulgaria, Moldavia e Ucraina), la percentuale di studenti dell'Europa centro-orientale rimane comunque inferiore alle altre scuole prese in considerazione nella nostra ricerca, con un totale di 53 studenti su 109 pari al 48,18%. L'altro dato che distingue l'ISIS Pertini è la percentuale molto bassa dei nati in Italia, che sono soltanto il 13,64% (15 su 110). A questo proposito, va segnalato che soltanto 2 dei 39 studenti con cittadinanza del Bangladesh sono nati in Italia. La percentuale degli studenti originari dei Balcani nati in Italia è sicuramente più alta (8 su 37, pari al 21,62%), ma comunque inferiore a quanto riscontrato nelle altre Scuole prese in considerazione.

### *ISIS Buonarroti - Monfalcone*

Sebbene la maggior parte degli adolescenti con cittadinanza non italiana viene iscritta in altre tipologie di Scuola Superiore (Istituti Tecnici o Professionali), negli ultimi anni la percentuale di studenti stranieri iscritti al Liceo è raddoppiata. Ciò viene valutato positivamente, in quanto nelle comunità straniere aumenta il

<sup>24</sup> Rapporto di autovalutazione (RAV) 2017-2018 – Istituto Superiore di Istruzione Secondaria Sandro Pertini di Monfalcone (Gorizia)

<sup>25</sup> Purtroppo non sono disponibili dati relativi ai singoli plessi ed indirizzi ma soltanto dati aggregati a livello di Istituto.



Progetto co-finanziato dall'Unione Europea



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

numero di giovani interessati ad una formazione approfondita, che fornisca strumenti critici e rielaborativi e che li faciliti negli studi universitari. La presenza di studenti stranieri offre inoltre un'opportunità di dialogo tra le diverse comunità, con riferimento soprattutto a quella bengalese, particolarmente numerosa nel territorio.<sup>26</sup>

Nell'anno scolastico 2017-2018 gli alunni con cittadinanza non italiana rappresentavano il 6,78% (5,08% non UE) degli iscritti all'indirizzo scientifico ed il 7,17% (5,38% non UE) degli iscritti all'indirizzo linguistico, con una media a livello di Istituto del 6,93% con cittadinanza non italiana e 5,20% con cittadinanza extra UE (dati MIUR Open data).

In base ai dati forniti dalla Scuola con riferimento all'anno scolastico 2018-2019, il gruppo più numeroso di studenti con cittadinanza non italiana è, prevedibilmente, quello originario del Bangladesh (10 su 44, pari al 22,73%), seguito a ruota da quello originario della Bosnia-Erzegovina (9 su 44, pari al 20,45%). Se tuttavia consideriamo complessivamente gli studenti di origine balcanica (Bosnia, Albania, Serbia, Croazia e Macedonia), questo diventa il gruppo più numeroso (17 su 44, pari al 38,64%). Includendo anche gli studenti originari dell'Europa Orientale (Romania, Ucraina, Bulgaria e Moldavia), si evidenzia una netta prevalenza degli studenti originari dell'Europa centro-orientale (27 su 44, pari al 61,36%). Un dato significativo, che si discosta da quanto rilevato nelle scuole secondarie di primo grado di Trieste e, in generale, dai dati nazionali, riguarda il luogo di nascita. Infatti, solo il 27,27% (12 su 44) degli alunni con cittadinanza non italiana del Buonarroti sono nati in Italia, quasi tutti a Monfalcone, Trieste o Gorizia. Laddove, secondo l'ultimo rapporto del MIUR (2019), la media nazionale dei nati in Italia per le secondarie di secondo grado è del 31,8%. Da notare che la totalità degli studenti di origine bengalese sono nati in Bangladesh, mentre la percentuale più alta di nati in Italia si registra tra gli studenti di origine balcanica (8 su 17, pari al 47,06%). Un'altra caratteristica peculiare riguarda il genere. Sebbene nei licei le studentesse siano in generale più numerose degli studenti maschi,<sup>27</sup> questa differenza diventa schiacciante nel gruppo originario del Bangladesh, dove 9 su 10 sono ragazze. Considerando gli alunni originari degli altri Paesi, questo rapporto si ridimensiona, con 24 studentesse su un totale di 34 iscritti.

<sup>26</sup> Rapporto di autovalutazione (RAV) triennio di riferimento 2019-2022 – Istituto Superiore di Istruzione Secondaria Michelangelo Buonarroti di Monfalcone (Gorizia)

<sup>27</sup> In Friuli Venezia Giulia nell'anno scolastico 2016/2017 le studentesse rappresentano il 62,5% degli iscritti ai licei (Fonte: MIUR - Open Data).





Progetto co-finanziato dall'Unione Europea



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

### 3. Chi sono gli alunni stranieri?

#### 3.1 Le definizioni del MIUR

Al di là delle tante espressioni e definizioni che si sono succedute nel tempo e che a volte coesistono in uno stesso documento (alunni stranieri, alunni non italofoeni, studenti con background migratorio, ecc.),<sup>28</sup> di fatto il MIUR distingue essenzialmente tra alunni con cittadinanza italiana e alunni con cittadinanza non italiana, basandosi sui dati raccolti al momento dell'iscrizione nell'Anagrafe degli Studenti. Pertanto nelle statistiche, su cui si basano le politiche in materia di istruzione e di migranti, rientrano anche le seconde - e forse anche terze - generazioni ed i cittadini UE. A questo proposito, va sottolineato che a livello nazionale il primo paese di provenienza degli alunni con cittadinanza non italiana è la Romania, Paese membro dell'Unione Europea dal 2007.

Va segnalato che negli ultimi anni nelle statistiche elaborate in base ai dati raccolti attraverso l'Anagrafe Nazionale degli Studenti si è consolidata un'ulteriore distinzione all'interno degli alunni con cittadinanza non italiana, tra quelli nati all'estero e quelli nati in Italia. Si tratta di una distinzione piuttosto rilevante da un punto di vista quantitativo, oltre che naturalmente qualitativo, dal momento che oltre il 63% degli alunni con cittadinanza non italiana sono nati in Italia.<sup>29</sup>

Dall'analisi dei documenti e delle elaborazioni statistiche emerge una scuola che deve e vuole confrontarsi con una realtà dinamica e complessa in continua evoluzione, ma che resta irrimediabilmente intrappolata all'interno di rigide categorie burocratiche, in parte espressione della normativa vigente.<sup>30</sup>

<sup>28</sup> Ad esempio, nel rapporto del MIUR (2019) *Gli alunni con cittadinanza non italiana A.S. 2017/2018* ritroviamo diverse espressioni: "alunni stranieri", "studenti con background migratorio", "alunni con cittadinanza non italiana", "studenti di origine migratoria".

<sup>29</sup> Nei diversi ordini di scuola, la proporzione dei nati in Italia sul totale degli studenti stranieri è dell'84,4% nella scuola dell'infanzia, del 75,2% nella primaria e raggiunge il 56,7% nella scuola secondaria di primo grado. Nella scuola secondaria di secondo grado gli studenti con cittadinanza non italiana nati in Italia sono ancora una minoranza (31,8%). Considerando la dinamica delle iscrizioni è tuttavia facilmente prevedibile che nel giro di qualche anno raggiungeranno la maggioranza anche in questo grado di istruzione. (MIUR 2019, *Gli alunni con cittadinanza non italiana A.S. 2017/2018*)

<sup>30</sup> Si vedano ad esempio documenti quali *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri* (MIUR 2007), o le *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* (MIUR 2014), ma anche i Rapporti di autovalutazione (RAV), i Piani Annuali per l'Inclusione (PAI) o i Protocolli di accoglienza dei singoli istituti scolastici.



Progetto co-finanziato dall'Unione Europea



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

Ad esempio, le *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* (MIUR Febbraio 2014) si soffermano sulla definizione degli "alunni di origine straniera", distinguendo innanzitutto tra neo arrivati e alunni con cittadinanza non italiana nati in Italia: "L'esperienza scolastica di uno studente che è stato scolarizzato esclusivamente nelle scuole italiane è senza dubbio diversa da quella di un alunno appena arrivato in Italia, soprattutto se adolescente, senza conoscenza della lingua italiana e delle regole, del funzionamento delle scuole, degli stili di insegnamento, a volte molto diversi da quelli del paese di provenienza. [...] Contemporaneamente, l'esperienza di questi anni ha messo in evidenza la necessità di prestare attenzione a nuove tipologie di, anche se forniti di cittadinanza italiana." (MIUR 2014 p.5) Dopo questa premessa, il documento propone un elenco ed una descrizione dettagliata delle diverse tipologie di "studenti con problematiche interculturali e di integrazione", a prescindere dal possesso della cittadinanza italiana o meno: Alunni con cittadinanza non italiana; Alunni con ambiente familiare non italofono; Minori non accompagnati; Alunni figli di coppie miste; Alunni arrivati per adozione internazionale; Alunni rom, sinti e camminanti.

Questa dettagliata disamina di situazioni molto diverse mette in discussione l'utilità del criterio della cittadinanza – italiana/non italiana – nelle politiche e nelle pratiche rispetto ad una fetta della popolazione studentesca in Italia che presenta al suo interno tipologie di studenti molto diverse tra loro, evidenziando al contrario la necessità di contestualizzare le diverse situazioni in cui si trovano ad operare insegnanti, dirigenti e tutto il personale che a diverso titolo opera nella scuola. Ma allora la distinzione in base alla cittadinanza è inutile? Ha senso basare le nostre analisi su questi dati?

L'utilizzo della variabile cittadinanza italiana/non italiana nella rilevazione di dati statistici attraverso l'Anagrafe degli studenti, al pari di altre variabili quali genere, età, area geografica, ecc., ci aiuta senz'altro a cogliere delle criticità e delle situazioni di disuguaglianza. Tuttavia, l'utilizzo di queste categorie nelle politiche e nelle pratiche dei contesti scolastici volte al contrasto delle disuguaglianze, paradossalmente non fa che riprodurre e rinforzare quelle stesse disuguaglianze che i dati statistici mettono in evidenza e che si intendono combattere, spesso con il risultato inatteso di escludere invece di includere (Bonetti 2014, Benadusi 2017).<sup>31</sup> Questo perché, al di là delle statistiche, i contesti reali sono fluidi, dinamici e presentano una complessità che non può essere colta utilizzando rigide categorie dicotomiche (come ad esempio

<sup>31</sup> Anche la recente giurisprudenza della Corte di Giustizia europea ha sottolineato come interventi delle Pubbliche Autorità nei confronti di minoranze etniche vulnerabili possono risultare contrari ai divieti di discriminazione quando, nella maniera in cui vengono posti in essere o vengano presentati, possono indurre ad un ulteriore rafforzamento di "stereotipi", di "pregiudizi" o di atteggiamenti di esclusione diffusi socialmente, con l'ulteriore effetto negativo di stigmatizzazione nei confronti dei gruppi medesimi che viene a prevalere sui proclamati obiettivi di pubblica utilità (si veda Corte di giustizia dell'Unione europea, sentenza del 16 luglio 2015, *CHEZ Razpredelenie Bulgaria AD*, C – 83/14).





Progetto co-finanziato dall'Unione Europea



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

italiano/straniero) che isolano ed essenzializzano soltanto uno dei molteplici aspetti dell'identità di una persona. Perché la scuola sia veramente inclusiva bisognerebbe riuscire a smantellare queste categorie e ridimensionarle a mere variabili statistiche che ci aiutano a leggere un fenomeno, guardando invece a tutti gli alunni come "persone titolari di diritti e doveri", esattamente come affermano, in maniera programmatica, le *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*: "I minori stranieri, come quelli italiani, sono innanzitutto persone e, in quanto tali, titolari di diritti e doveri che prescindono dalla loro origine nazionale." (MIUR 2014, pag. 3).

Oggi la scuola dovrebbe formare dei cittadini 'globali', in grado di affrontare la complessità e le sfide del mondo contemporaneo, dove queste distinzioni, seppure ancora rilevanti sul piano burocratico e del diritto, diventano sempre meno utili per descrivere e per agire i contesti di vita reale. D'altra parte, questo concetto lo esprimono bene, seppur non esplicitamente, i ragazzi stessi. Durante la somministrazione del questionario, soprattutto nelle scuole secondarie di primo grado, molti hanno chiesto chiarimenti rispetto alla domanda "Qual è la tua cittadinanza?". Da questi scambi con le ragazze e i ragazzi che hanno partecipato alla ricerca sono emersi dei dati qualitativi interessanti. Ad esempio, alcuni, pur avendo entrambi i genitori di cittadinanza non italiana, erano convinti di essere italiani in quanto nati e cresciuti in Italia. Questo dato ci fa riflettere su due aspetti: da un lato, come nell'Italia di oggi di fatto la discendenza (*jus sanguinis*) sia un criterio anacronistico per definire l'appartenenza di una persona ad un Paese; dall'altro, la relativa irrilevanza, nella vita quotidiana di un adolescente di oggi nato e cresciuto in Italia, dello status di cittadinanza, status che invece acquisisce bruscamente una grande rilevanza al compimento della maggiore età, dove le differenze in termini di diritti-doveri tra cittadini italiani e non diventano molto più evidenti, configurandosi talvolta come discriminatorie.

L'altro dato interessante che è emerso con riferimento alla domanda sulla cittadinanza riguarda la dimensione locale e contestuale che questa categoria assume per molti ragazzi e ragazze, soprattutto tra quelli con cittadinanza italiana, che hanno interpretato la cittadinanza come appartenenza ad una città, la 'loro' città, riportando quindi una categoria per loro astratta al contesto reale e quotidiano in cui si concretizza il loro essere cittadini e ad un orizzonte identitario fortemente legato al territorio ed al vissuto.

### 3.2 Minori con 'background migratorio' - la definizione del Programma FAMI (Ministero dell'Interno e Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali)





Progetto co-finanziato dall'Unione Europea



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

Per quanto riguarda le attività dell'Università di Trieste, i principali destinatari del progetto FAMI-IMPACT sono minori cittadini di Paesi Terzi o con Background migratorio.<sup>32</sup> In particolare, quest'ultima categoria di destinatari è così definita nelle schede di monitoraggio del progetto:

*Destinatari partecipanti alle attività progettuali che abbiano un background migratorio, ovvero che abbiano la cittadinanza italiana o di altro paese UE, ma che abbiano almeno un genitore che sia immigrato in Italia da un paese extra-UE. La nazionalità di origine del genitore andrà comprovata in sede di controllo (es. autodichiarazione resa dal genitore, modulo iscrizione scolastica campo "stato estero di nascita", copia documento d'identità del genitore indicante lo stato estero di nascita, etc.).*

Occorre sottolineare come la definizione di derivazione europea di "alunni con background migratorio" si adatti meglio alla realtà di quei Paesi ove la legislazione sulla cittadinanza include istituti di "jus soli" o "jus culturae", che permettono a minori figli di immigrati stranieri di acquisire la cittadinanza del Paese ospitante al momento della nascita o durante la minore età.<sup>33</sup> Al contrario, essa diviene meno significativa

<sup>32</sup> L'Unione Europea definisce 'persona con un background migratorio' (*person with a migratory background*) una persona che:

- a) è immigrata nel suo attuale Paese di residenza; e/o
- b) in passato ha avuto la cittadinanza di un Paese diverso da quello attuale di residenza; e/o
- c) almeno uno dei suoi genitori è entrato nel suo attuale Paese di residenza come migrante.

Fonte: [https://ec.europa.eu/home-affairs/what-we-do/networks/european\\_migration\\_network/glossary\\_search/person-migratory-background\\_en](https://ec.europa.eu/home-affairs/what-we-do/networks/european_migration_network/glossary_search/person-migratory-background_en) (traduzione dall'inglese degli autori). Si veda anche Cherubini, M., Faro, S., Rinaldi, M., (a cura di) (2016).

<sup>33</sup> Per sottolineare l'anomalia della situazione italiana, si può fare l'esempio della Germania, un Paese che è stato storicamente il promotore dell'idea di *Kulturnation* ovvero di una nazione quale comunità di persone che si sentono legate tra loro attraverso la lingua, la tradizione, la cultura e la religione, cioè appartenendo ad una cultura e ove storicamente, l'idea della trasmissione della cittadinanza per *jus sanguinis* è stata dominante. A fronte del fenomeno migratorio e perseguendo l'obiettivo di una migliore integrazione sociale delle seconde generazioni, la riforma della legge sulla cittadinanza del 2000 ha previsto l'acquisizione automatica della cittadinanza tedesca non solo per i figli di cittadini tedeschi, ma anche per i figli di stranieri che nascono in Germania (*ius soli* o *Geburtsortsprinzip*), purché almeno uno dei genitori risieda abitualmente e legalmente nel Paese da almeno otto anni e goda del diritto di soggiorno a tempo indeterminato (*Unbefristetes Aufenthaltsrecht*). In Francia, esiste l'istituto del doppio *jus soli*, con l'acquisizione per nascita della cittadinanza del figlio, legittimo o naturale, nato in Francia quando almeno uno dei due genitori vi sia nato, qualunque sia la sua cittadinanza. Ugualmente, acquisisce la cittadinanza francese ogni bambino nato in Francia da genitori stranieri, al momento della maggiore età se, a quella data, ha la propria residenza in Francia o vi ha avuto la propria residenza abituale durante un periodo, continuo o discontinuo, di almeno 5 anni, dall'età di 11 anni in poi. L'acquisizione automatica può essere anticipata a 16 anni dallo stesso interessato, con dichiarazione sottoscritta dinanzi all'autorità competente, o può essere reclamata per lui dai suoi genitori a partire dai 13 anni e con il suo consenso, nel qual caso il requisito della residenza abituale per 5 anni decorre dall'età di 8 anni. In Svezia, se la



Progetto co-finanziato dall'Unione Europea



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

nel contesto italiano ove l'istituto dello *jus soli*, ovvero dell'acquisto della cittadinanza per nascita sul territorio italiano, ha natura residuale<sup>34</sup>, ed è esclusa la possibilità di acquisto della cittadinanza "*jus culturae*" per compimento di un periodo di residenza e di un ciclo scolastico durante la minore età.<sup>35</sup> Ne consegue che, nel caso italiano, al contrario di quanto avviene negli altri Paesi di immigrazione dell'Europa occidentale, la categoria degli alunni con cittadinanza straniera viene a rappresentare la gran parte degli alunni con background migratorio in quanto le casistiche di acquisto della cittadinanza italiana da parte del minore straniero sono unicamente quelle dell'adozione internazionale da parte del cittadino italiano (art. 3 legge 91/92) o di acquisizione della cittadinanza italiana (ad es. per naturalizzazione o per matrimonio) da parte di uno dei genitori, con il quale il minore conviva (art. 14).

Non sorprende, pertanto, che la definizione di questo indicatore "alunni con background migratorio" non solo non trova nessun riscontro nei dati resi disponibili dal MIUR ma, soprattutto, rimanda a situazioni che è difficile se non impossibile verificare nel rispetto della normativa sulla privacy a cui devono giustamente attenersi tanto i dirigenti scolastici quanto i ricercatori universitari. Inoltre, da un punto di vista concreto, rimanda ad una realtà molto fluida e complessa, in cui possono rientrare ad esempio sia i figli di coppie miste con almeno un genitore originario di un Paese terzo (cioè "extra-UE"), sia alunni con entrambi i genitori originari di un Paese terzo di cui almeno uno dei due ha acquisito la cittadinanza italiana o di un altro Paese membro dell'Unione Europea (non necessariamente prima della nascita dell'alunno in questione, semplicemente prima della rilevazione). In altre parole, l'utilizzo di una definizione di derivazione europea che, almeno nelle intenzioni, vuole essere inclusiva, se calata in un contesto nazionale burocratico-ministeriale finisce per rappresentare piuttosto un ostacolo. Paradossalmente, utilizzando questa definizione come indicatore si finisce per 'chiudere', e quindi escludere, invece di includere.

---

regola dello *jus soli* è residuale come in Italia, ma esiste l'istituto dello *jus culturae*, con la possibilità per i minori che abbiano vissuto per almeno 5 anni in Svezia, di divenire cittadini svedesi, a seguito di richiesta formale presentata dai genitori, cfr. Dossier del Servizio Studi del Senato della Repubblica, *Cittadinanza Note sull'A.S. n. 2092 trasmesso dalla Camera dei deputati, XVII legislatura*, al link: <http://www.senato.it/service/PDF/PDFServer/BGT/00941909.pdf>.

<sup>34</sup> Nella legge italiana sulla cittadinanza (L. n. 91/02 e ss.mm.) lo *jus soli* si applica solo quando entrambi i genitori sono ignoti o apolidi, ovvero se il figlio non segue la cittadinanza dei genitori secondo la legge dello Stato al quale questi appartengono ovvero nel caso di figlio di ignoti trovato nel territorio della Repubblica, se non venga trovato il possesso di altra cittadinanza (art. 1).

<sup>35</sup> Vale, infatti, quanto previsto dall'art. 4. 2 della Legge n 91/92 per cui lo straniero nato in Italia può acquisire la cittadinanza italiana, solo che vi abbia risieduto legalmente senza interruzioni fino al raggiungimento della maggiore età, mediante apposita dichiarazione di volontà tra il raggiungimento della maggiore età ed il compimento dell'anno successivo.



Progetto co-finanziato dall'Unione Europea



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

Anche da un punto di vista strettamente burocratico, la definizione di questa tipologia di destinatari è piuttosto ambigua. Infatti, tra gli esempi di documentazione per comprovare la nazionalità di origine del genitore si cita *“autodichiarazione resa dal genitore, modulo iscrizione scolastica campo “stato estero di nascita”, copia documento d'identità del genitore indicante lo stato estero di nascita, etc.”*. Posto che, per i motivi a cui si accennava prima, non è possibile acquisire questo tipo di evidenze per dei minori, il rimando allo stato estero di nascita come criterio per stabilire la nazionalità di origine di un genitore dimostra come ci sia una certa confusione sulla definizione di questa categoria. Infatti, lo stato estero di nascita non implica necessariamente la nazionalità non italiana (o “extra-UE”) del genitore, che potrebbe essere nato in uno stato estero da genitori italiani che si trovavano temporaneamente in quel Paese, una situazione più comune di quanto si possa pensare. Ciò a conferma del fatto che si tratti di una categoria di destinatari che sfugge di fatto, anche da un punto di vista burocratico, ad una chiara identificazione e classificazione, essendo quindi difficilmente misurabile e quantificabile, oltre che poco utile operativamente, nelle pratiche e nei contesti scolastici reali.

In sintesi, l'identificazione di una categoria di “alunni con background migratorio” distinta da quella degli “alunni con cittadinanza straniera” presupporrebbe l'utilizzo di metodi di indagine e di verifica da parte delle autorità scolastiche o di ricerca ben più invasivi dei questionari somministrati agli alunni, dei moduli di iscrizione scolastica, e delle autodichiarazioni rese dai genitori e tali da incidere sull'“origine nazionale” dei minori quale “dato sensibile”, ai sensi della normativa sulla privacy, e che quest'ultima sottopone alle specifiche forme di tutela.<sup>36</sup>

## 4. La dispersione scolastica

L'analisi del fenomeno della dispersione scolastica in Italia – e delle politiche e interventi messi in atto per contrastarla - va inquadrata nel contesto della nuova strategia Europa 2020, approvata dalla Commissione Europea nel giugno 2010 ed elaborata con l'obiettivo di agevolare l'uscita dalla crisi economica e delineare un modello di sviluppo per rispondere in maniera adeguata alle sfide del decennio 2010-2020. Tra i **cinque obiettivi principali** individuati al fine di raggiungere le priorità stabilite nella nuova strategia vi è l'istruzione

<sup>36</sup> D.lgs. 196/2003 come modificato dal D.lgs. 101/2018.



Progetto co-finanziato dall'Unione Europea



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

e, in particolare, il miglioramento dei livelli di istruzione (laurea per il 40% dei giovani di età compresa tra 30 e 34 anni) e riduzione della dispersione scolastica (inferiore al 10%).

Ma cosa si intende esattamente per 'dispersione scolastica'? A livello europeo, l'indicatore utilizzato per quantificare il fenomeno della dispersione scolastica è quello dei cosiddetti ELET, acronimo dell'espressione Early Leaving from Education and Training ("abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione"), cioè quei giovani tra i 18 e i 24 anni che possiedono soltanto un diploma di istruzione secondaria di primo grado, o inferiore, e che non continuano gli studi né intraprendono alcun tipo di formazione. Questa è la definizione adottata da Eurostat e dalla maggior parte dei Paesi dell'Unione Europea per misurare il fenomeno dell'abbandono scolastico.

In base ai dati più recenti pubblicati dall'ISTAT, nel 2018 gli ELET in Italia rappresentano il 14,5% della popolazione tra i 18 ed i 24 anni. Tuttavia, questo dato nasconde significative differenze a livello regionale, con percentuali che vanno dal 6,7% della provincia autonoma di Trento al 23% della Sardegna. Il Friuli Venezia Giulia si colloca tra le regioni più virtuose, attestandosi per il 2018 al 8,9%. Tuttavia, analizzando la serie storica di dati fornita dall'Istat (2014-2018), per questa regione si evidenzia un andamento oscillante e discontinuo del fenomeno. Si riportano di seguito i dati Istat relativi alla *Percentuale della popolazione 18-24 anni con al più la licenza media, che non ha concluso un corso di formazione professionale riconosciuto dalla Regione di durata superiore ai 2 anni e che non frequenta corsi scolastici o svolge attività formative (ind. 102)* per l'Italia e per il Friuli Venezia Giulia:

	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Italia	23,1	22,1	20,4	19,5	19,6	19,1	18,6	17,8	17,3	16,8	15,0	14,7	13,8	14,0	14,5
FVG	14,0	16,4	20,1	12,5	15,2	14,7	12,1	13,0	13,0	11,1	11,1	6,9	8,0	10,3	8,9

Sebbene l'interpretazione di questi dati esuli dal nostro compito, è evidente che il risultato, seppure positivo rispetto al panorama nazionale, non può essere ancora considerato consolidato e che il fenomeno deve continuare ad essere presidiato e monitorato.

Alcuni Paesi, accanto a quella di Eurostat, utilizzano anche altre definizioni nazionali della dispersione scolastica; tra questi vi è l'Italia. Infatti, se da un lato l'indicatore degli ELET è utile e largamente utilizzato per fare dei confronti tra i paesi europei, dall'altro lato ha il limite di fotografare una situazione riferita a periodi pregressi, dal momento che quantifica l'uscita prematura dal sistema scolastico a distanza di alcuni anni, quando ormai non è più possibile intervenire.





Progetto co-finanziato dall'Unione Europea



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

### 4.1 L'Anagrafe Nazionale degli Studenti e i cinque "tasselli della dispersione"

Oggi in Italia è possibile quantificare il fenomeno della dispersione scolastica a livello nazionale a partire dai dati dell'Anagrafe Nazionale degli Studenti (ANS) che raccoglie a fini amministrativi i dati relativi a ciascun alunno presente nel sistema scolastico italiano. L'ANS è stata istituita dal decreto legislativo 15 aprile 2005 n.76 al fine di favorire la realizzazione del diritto-dovere all'istruzione e alla formazione e la vigilanza sull'assolvimento dell'obbligo scolastico e formativo (MIUR 2017:6).

L'Anagrafe costituisce uno straordinario strumento di monitoraggio, fornendo così strumenti per il contrasto alla dispersione scolastica. Infatti, tutte le istituzioni scolastiche, statali e paritarie, sono tenute a comunicare in tempo reale l'eventuale interruzione della frequenza di ogni singolo alunno o il suo trasferimento ad altra scuola. Nell'ANS ogni alunno è caratterizzato da uno "stato" di frequenza che è univoco in un determinato istante ma che può essere variato in qualsiasi momento a cura delle segreterie scolastiche nel caso si verificano particolari eventi (trasferimenti, abbandoni, ritiri, ecc.). Negli anni sono stati definiti in maniera sempre più accurata i possibili "stati" di frequenza degli alunni, rendendo così sempre più efficace il controllo dell'assolvimento dell'obbligo di istruzione e formazione.

Ai fini della definizione del fenomeno della dispersione scolastica, è opportuno chiarire la distinzione tra obbligo scolastico ed obbligo formativo: il primo riguarda gli alunni tra i 6 e i 16 anni e si assolve frequentando il primo ciclo di istruzione (cioè i 5 anni di scuola primaria ed i 3 anni di scuola secondaria di primo grado) ed i primi due anni delle scuole secondarie di secondo grado. In alternativa alla scuola secondaria di secondo grado si possono frequentare percorsi di istruzione e formazione professionale realizzati da strutture formative accreditate dalle Regioni. L'obbligo formativo, invece, sussiste dopo i 16 anni e si assolve completando la scuola superiore fino a conseguire il diploma oppure ottenendo una qualifica professionale. (MIUR 2017:7)

L'utilizzo dei dati presenti nell'Anagrafe Nazionale degli Studenti ha rappresentato un importante passo avanti nell'analisi di questo fenomeno, con la pubblicazione da parte del MIUR nel giugno 2013 di un focus sulla dispersione scolastica in base ai dati aggiornati all'anno scolastico 2011/2012. Tuttavia, in questo rapporto l'abbandono scolastico è stato analizzato limitatamente alle interruzioni di frequenza degli alunni in corso d'anno.

Con il consolidarsi ed il perfezionarsi dei dati raccolti nell'Anagrafe, nel rapporto sulla dispersione scolastica del 2017 è stato possibile ampliare l'analisi, considerando non solo l'abbandono nel corso dell'anno scolastico ma anche quello che avviene tra un anno e l'altro, sia all'interno dello stesso ordine di scuola sia



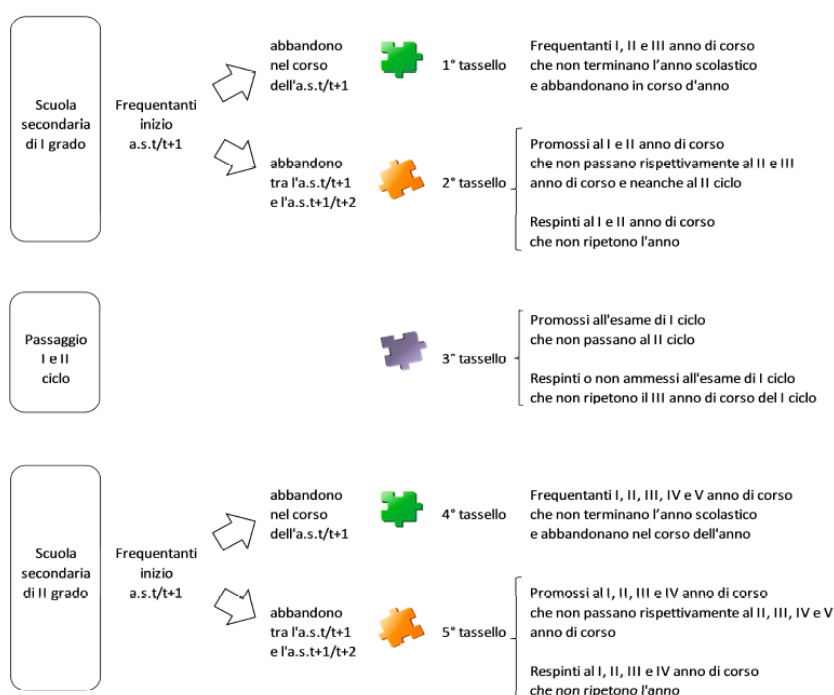


Progetto co-finanziato dall'Unione Europea



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

nel passaggio tra cicli scolastici, utilizzando così un approccio nuovo e più completo. Questo approccio, utilizzato anche nell'ultimo rapporto sulla dispersione scolastica pubblicato dal MIUR nel luglio del 2019, considera quindi cinque "tasselli della dispersione", che congiuntamente formano l'insieme di alunni che escono dal sistema scolastico nazionale.



Fonte: *La dispersione scolastica nell'a.s. 2015/2016 e nel passaggio all'a.s. 2016/2017* (MIUR 2017)

## 4.2 La situazione in Italia: sintesi dei dati presentati nell'ultimo rapporto MIUR (luglio 2019)

Nell'ultimo rapporto sulla dispersione scolastica pubblicato dal MIUR nel luglio 2019, il metodo dei cinque "tasselli della dispersione" è stato applicato a tutti gli anni scolastici per i quali l'Anagrafe Nazionale degli Studenti presenta un sufficiente livello di completezza, elaborando così una serie storica della dispersione scolastica a partire dall'a.s. 2013/2014. Questo ha permesso di evidenziare una dinamica di decrescita nel fenomeno della dispersione, come si evince chiaramente dalla tavola riportata di seguito. Per quanto





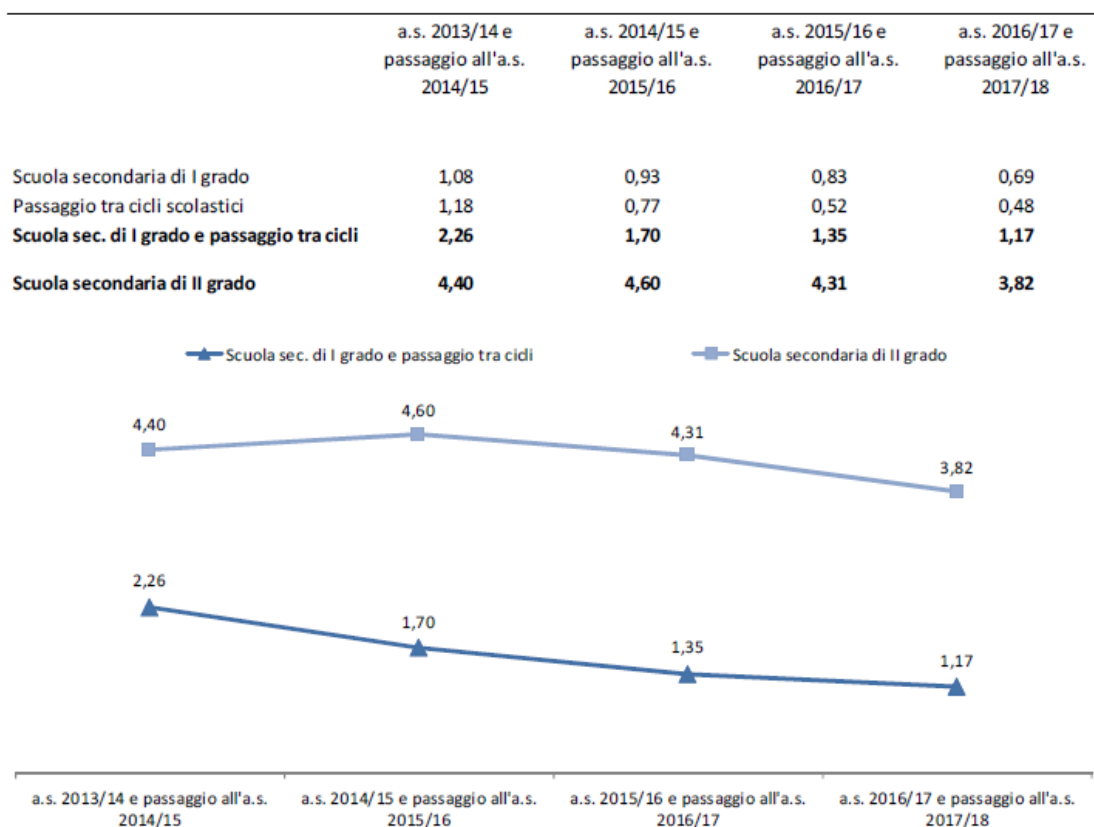
Progetto co-finanziato dall'Unione Europea



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

riguarda la dispersione che avviene nel passaggio tra cicli scolastici, va sottolineato che parte della diminuzione è dovuta ad un migliore processo di identificazione degli alunni che scelgono di proseguire gli studi in centri regionali di istruzione e formazione.

Tavola 4 - L'abbandono complessivo (%) in serie storica



Fonte: MIUR - DGCASIS - Gestione Patrimonio Informativo e Statistica - Anagrafe Nazionale degli Studenti

Considerando la distribuzione territoriale, tra le regioni spicca il Friuli Venezia Giulia, con un tasso di abbandono nel passaggio tra cicli scolastici del 3,6%. Questo dato tuttavia non deve essere considerato come reale abbandono dal sistema scolastico e formativo, dal momento che comprende anche gli alunni







Progetto co-finanziato dall'Unione Europea



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

che sono passati a corsi di Formazione Professionale. Infatti, il Friuli Venezia Giulia, pur avendo un cospicuo passaggio a corsi di Istruzione e Formazione Professionale (leFP), non ha aderito al sistema di iscrizioni on line. Ne consegue che per la nostra regione il tasso di dispersione tra cicli scolastici presentato nel rapporto del MIUR comprende anche quella quota di alunni che si sono iscritti a corsi leFP dopo il conseguimento del diploma di I ciclo e che non sono quindi da considerare come dispersi.

Per quanto riguarda la scuola secondaria di II grado, è interessante analizzare come si differenzia il fenomeno della dispersione scolastica nei vari percorsi di studio: il tasso più contenuto si è registrato per i licei, che hanno presentato mediamente una percentuale di abbandono complessivo dell'1,8%, mentre per gli istituti tecnici la percentuale è stata del 4,3% e per gli istituti professionali del 7,7%. La percentuale di abbandono più elevata è relativa a percorsi leFP realizzati in regime di sussidiarietà presso le scuole, che registrano un abbandono complessivo del 9,9%. Va però considerato che una parte, più o meno cospicua a seconda delle varie realtà territoriali, di questi 'dispersi' potrebbe essere transitata nel sistema regionale di istruzione e formazione professionale senza averne dato comunicazione alla scuola.

Nell'ultimo rapporto del MIUR i dati sull'abbandono complessivo degli alunni frequentanti le scuole italiane sono stati correlati con variabili di *Istruzione e formazione*, di *Benessere economico* e di *Partecipazione al lavoro* tratti da dati BES di fonte Istat. In base a questa analisi, i fattori che influiscono sulla dispersione scolastica sono rintracciabili, principalmente, nella povertà economica e culturale dei territori di appartenenza e delle famiglie di origine (MIUR 2019: 37).

### 4.3 Dispersione scolastica e povertà educativa/culturale

Secondo l'ultimo rapporto Caritas sulla povertà in Italia, il legame tra povertà educativa minorile e condizioni di svantaggio socio-economico risulta nel nostro Paese particolarmente accentuato. In Italia, la povertà educativa rimane un fenomeno principalmente ereditario, che riguarda in gran parte famiglie colpite dalla tradizionale povertà socio-economica. Ad esempio, si evidenziano situazioni di maggior svantaggio - sia sul fronte dei servizi che delle possibilità individuali - proprio nelle regioni del Mezzogiorno che registrano i più alti livelli di povertà assoluta. Al Sud e nelle Isole c'è una minore copertura di asili nido, di scuole primarie e secondarie con tempo pieno, una percentuale più bassa di bambini che fruiscono di offerte culturali e/o sportive e al contempo una maggiore incidenza dell'abbandono scolastico. Sul fronte della cittadinanza, gli alunni stranieri evidenziano tassi di povertà educativa maggiori rispetto ai loro coetanei autoctoni. La differenza è già molto evidente nel primo anno di corso: all'esito di giugno, il tasso di





Progetto co-finanziato dall'Unione Europea



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

non ammissione degli studenti stranieri è pari al 22,9%, mentre quello degli italiani è decisamente più basso (10,8%): quasi uno studente straniero su quattro non è ammesso all'anno successivo (Caritas Italiana 2018, *Povertà in attesa*).

Sempre secondo il rapporto della Caritas, l'istruzione continua ad essere tra i fattori che più influiscono, oggi più di ieri, sulla condizione di povertà. In particolare, dal 2016 al 2017 si sono aggravate le condizioni delle famiglie in cui la persona di riferimento ha conseguito al massimo la licenza elementare: l'incidenza della povertà assoluta in queste famiglie è aumentata dal 8,2% al 10,7%. Viceversa, i nuclei dove il "capofamiglia" ha almeno un titolo di scuola superiore registrano valori di incidenza della povertà molto più contenuti (3,6%).

Ad oggi non esiste una definizione condivisa di 'povertà educativa'. Save the Children l'ha definita come *"la privazione, per i bambini e gli adolescenti, della opportunità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni"*.<sup>37</sup>

In base a questa definizione, "la povertà educativa si manifesta come una privazione di quelle competenze cognitive fondamentali per poter crescere e vivere in una società contemporanea sempre più caratterizzata dalla rapidità dell'innovazione e dalla conoscenza. Ma si traduce anche nel mancato sviluppo di una serie di capacità "non-cognitive" quali la motivazione, l'autostima, le aspirazioni ed i sogni, la comunicazione, la cooperazione, e l'empatia, altrettanto fondamentali per la crescita culturale dell'individuo ed il suo contributo al benessere collettivo." (Caritas Italiana 2018, p.93).

Nel tentativo di misurare e monitorare la povertà educativa, Save the Children ha ideato l'*Indice di Povertà Educativa* (IPE), elaborato a partire dalla metodologia messa a punto dall'ISTAT in via sperimentale per il rapporto sul Benessere Equo e Sostenibile in Italia del 2015. L'IPE si compone di 12 indicatori, riguardanti l'offerta educativa a scuola e fuori dalla scuola.<sup>38</sup> In base a questo indice, secondo l'ultimo rapporto di Save

<sup>37</sup> Save the Children Italia (2014) *La lampada di Aladino. L'indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia*.

<sup>38</sup> I dodici indicatori sono:

1. percentuale bambini tra 0 e 2 anni senza accesso ai servizi pubblici educativi per la prima infanzia;
2. percentuale classi della scuola primaria senza tempo pieno;
3. percentuale classi della scuola secondaria di primo grado senza tempo pieno;
4. percentuale di alunni che non usufruisce del servizio mensa;
5. percentuale dispersione scolastica misurato attraverso l'indicatore europeo "Early School Leavers";
6. percentuale di minori tra 6 e 17 anni che non sono andati a teatro;
7. percentuale di minori tra 6 e 17 anni che non hanno visitato musei o mostre;
8. percentuale di minori tra 6 e 17 anni che non sono andati a concerti;
9. percentuale di minori tra 6 e 17 anni che non hanno visitato monumenti o siti archeologici;



Progetto co-finanziato dall'Unione Europea



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

the Children nove regioni italiane (tutte quelle del Mezzogiorno, oltre alle Marche) presentano livelli di povertà educativa superiori alla media nazionale, mentre il Friuli Venezia Giulia si distacca positivamente presentando i livelli più bassi (Save the Children Italia 2018).

Tuttavia, come rileva il rapporto della Caritas, l'indice non prende in considerazione alcuni aspetti fondamentali che sono alla radice del fenomeno. In particolare, non viene considerata la regolarità del percorso scolastico, influenzato negativamente da bocciature, abbandoni nel corso dell'anno scolastico, ripetenze, scarto tra anno anagrafico e anno scolastico, ecc. Né si prende in considerazione il tema delle competenze e della qualità della preparazione fornita dalla scuola. Il rapporto Caritas individua quindi quattro aspetti problematici predittivi di futuri stati di povertà educativa: la quota di abbandono per numero eccessivo di assenze; la sospensione del giudizio; il rendimento scolastico degli alunni con cittadinanza non italiana; la qualità delle competenze (Caritas Italiana 2018).

### 4.4 Dispersione scolastica e alunni con cittadinanza non italiana

Uno studio della rete Eurydice sull'abbandono scolastico in Europa rileva come "[i]n alcuni paesi esistono ancora grandi disparità tra i tassi di abbandono precoce di studenti migranti e non-migranti, così come tra maschi e femmine, sebbene sia il retroterra migrante sia il genere non siano fattori determinanti per l'abbandono precoce, ma lo status socio-economico abbia un impatto molto maggiore." (Baggiani 2014, pag. 21) Questo è in linea con quanto riportato nell'ultimo rapporto del MIUR (2019) sulla dispersione scolastica in Italia, come abbiamo già visto in precedenza.

Effettivamente, i dati pubblicati dal MIUR nell'ultimo rapporto mostrano chiaramente che il fenomeno della dispersione scolastica colpisce maggiormente i cittadini stranieri rispetto a quelli italiani, sia nella scuola secondaria di I grado, sia nel passaggio tra cicli scolastici e nella scuola secondaria di secondo grado.

Nell'anno scolastico 2016/2017 e nel passaggio all'anno scolastico 2017/2018, nella scuola secondaria di I grado la percentuale di alunni stranieri che abbandona la scuola si è attestato al 2,92%, contro lo 0,45% relativo agli alunni con cittadinanza italiana. Gli alunni stranieri nati all'estero, con una percentuale di

---

10. percentuale di minori tra 6 e 17 anni che non praticano sport in modo continuativo;

11. percentuale di minori tra 6 e 17 che non hanno letto libri;

12. percentuale di minori tra 6 e 17 anni che non utilizzano internet.

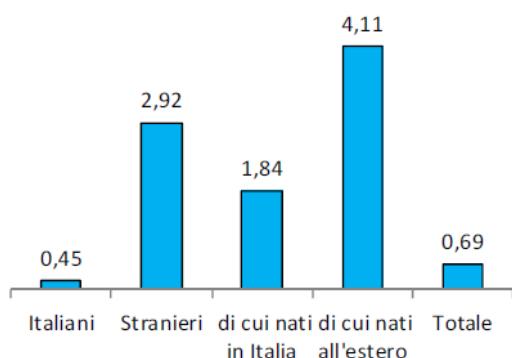


Progetto co-finanziato dall'Unione Europea



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

abbandono del 4,11%, sono in situazione di maggiore difficoltà rispetto a quelli nati in Italia che hanno riportato una percentuale di abbandono complessivo dell'1,84%.



Scuola secondaria di I grado – percentuali di abbandono per cittadinanza

Fonte: MIUR - DGCASIS - Ufficio Gestione Patrimonio Informativo e Statistica - ANS

Anche nel passaggio tra cicli, nel periodo considerato il fenomeno della dispersione scolastica colpisce maggiormente i cittadini stranieri rispetto a quelli italiani: la percentuale di alunni stranieri che ha abbandonato gli studi è del 5,21%, contro l'1,08% relativo agli alunni con cittadinanza italiana. Nel dettaglio degli alunni con cittadinanza non italiana, gli alunni nati in Italia presentano un tasso di abbandono del 3,49% e i nati all'estero del 6,76%. Considerando anche le fasce di età, nel passaggio tra cicli scolastici gli alunni stranieri fino a 18 anni riportano i valori di abbandono più elevati; mentre per gli alunni al di sopra dei 18 anni gli italiani presentano un tasso di abbandono superiore agli stranieri. Quanto alla combinazione tra cittadinanza e genere, è interessante notare che specificatamente per gli stranieri nati in Italia le alunne femmine presentano un tasso di dispersione superiore rispetto ai colleghi maschi.

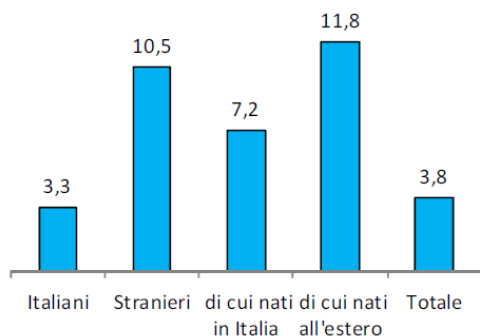
Infine, nella scuola secondaria di II grado la percentuale di alunni stranieri che hanno abbandonato il sistema scolastico sul periodo considerato è pari al 10,5% contro il 3,3% riportato dagli alunni con cittadinanza italiana. Gli alunni con cittadinanza non italiana nati all'estero, con una percentuale dell'11,8% hanno un tasso di abbandono complessivo superiore rispetto agli alunni stranieri di nati in Italia.



Progetto co-finanziato dall'Unione Europea



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



Scuola secondaria di II grado – percentuali di abbandono per cittadinanza

Fonte: MIUR - DGCASIS - Ufficio Gestione Patrimonio Informativo e Statistica - ANS

L'ultimo rapporto del MIUR (2019) sugli alunni con cittadinanza non italiana sottolinea come il ritardo degli studenti stranieri è spesso conseguente a inserimenti in classi inferiori a quelle corrispondenti all'età anagrafica, a cui poi si aggiungono lungo il percorso i ritardi dovuti alle non ammissioni e ripetenze. Nell'anno scolastico 2017/2018, a 14 anni (corrispondenti alla frequenza della prima classe di secondaria superiore) la percentuale degli studenti di origine migratoria con percorso di studio regolare si ferma al 57,4% mentre il 40,7% frequenta ancora una classe di scuola secondaria di I grado; il 31,6% è in ritardo di un anno, il 7,7% di due e l'1,4% di tre anni. All'età di 18 anni la percentuale di studenti regolari è scesa al 34,0% contro il 66,0% in ritardo. I dati di trend segnalano comunque positivi miglioramenti rispetto al passato e, nell'ambito della tendenza positiva, i dati confermano che il primo biennio di scuola secondaria di II grado è cruciale nel causare un ritardo scolastico.

Tuttavia, nonostante i miglioramenti rilevati, il rapporto sottolinea come le distanze tra gli studenti italiani e quelli di origine migratoria rimangono notevoli: nell'anno scolastico 2017/2018 gli studenti italiani in ritardo erano il 9,6% contro il 30,7% degli studenti con cittadinanza non italiana. Il massimo divario si riscontra nella scuola secondaria di II grado dove le percentuali diventano rispettivamente 20,0% e 58,2%.

Secondo il rapporto del MIUR, l'abbandono rappresenta una conseguenza allarmante dell'alto tasso di ritardo scolastico registrato tra gli studenti con cittadinanza non italiana. In effetti, se si prende in considerazione il fenomeno attraverso l'indicatore europeo degli *Early Leaving from Education and Training* (ELET) risulta evidente che gli alunni con cittadinanza non italiana sono quelli a più alto rischio di



UNIONE EUROPEA



REGIONE AUTONOMA  
FRIULI VENEZIA GIULIA



Direzione generale dell'immigrazione  
e delle politiche di integrazione  
AUTORITÀ DELEGATA

Progetto co-finanziato dall'Unione Europea



AUTORITÀ RESPONSABILE

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

abbandono: nel 2017 l'indicatore ELET riferito agli studenti stranieri è pari al 33,1% a fronte di una media nazionale del 14,0%, a sua volta distante di 4 punti percentuali dall'obiettivo europeo 2020 uguale a 10%.

## 5. Report sintetico dei risultati dei dati raccolti attraverso il questionario

### 5.1 Overview: Cosa abbiamo voluto indagare

L'indagine si presenta come una prima valutazione (pre-intervento formativo) riguardante i fattori di rischio dell'insuccesso scolastico negli studenti/studentesse nelle scuole secondarie, di primo e di secondo grado, incrociandole con l'origine del nucleo familiare e carriera scolastica.

Dopo aver ricostruito il quadro anagrafico degli studenti/studentesse, sono state indagate le seguenti variabili:

1. Eventuali ritardi nel percorso scolastico
2. Il valore attribuito alla scuola da parte degli studenti e l'investimento sullo studio
3. Il titolo di studio desiderato
4. Il desiderio di cambiamento nella scuola
5. Il peso dato da parte della scuola alle competenze degli studenti
6. Le cause attribuite dagli studenti alle difficoltà scolastiche

Lo studio ha assunto come variabili indipendenti nell'analisi dei dati, la variabile "Background di provenienza" degli studenti (studenti provenienti da Paesi Terzi (PT); con Background migratorio (BM); con cittadinanza italiana o facente parte della Comunità Europea UE), e la variabile "Dispersione".

Il quadro teorico di riferimento ha suggerito che tra i fattori di rischio vi siano gli atteggiamenti rispetto all'esperienza a scuola e alle aspettative sulle opportunità per il futuro offerte dal percorso scolastico (Thompson, 2017); atteggiamenti rispetto allo studio (Dweck, 2006); la partecipazione alle attività culturali offerte dalla comunità (Save the Children, 2018), i percorsi di studio dei genitori (OECD, Education at Glance, 2018).



UNIVERSITÀ  
DEGLI STUDI DI TRIESTE



UNIVERSITÀ  
DEGLI STUDI  
DI UDINE  
hic sunt futura



ISTITUTO DI RICERCHE  
ECONOMICHE E SOCIALI  
FRIULI VENEZIA GIULIA  
IMPRESA SOCIALE



UNIONE EUROPEA



REGIONE AUTONOMA  
FRIULI VENEZIA GIULIA



Direzione generale dell'immigrazione  
e delle politiche di integrazione  
AUTORITÀ DELEGATA

Progetto co-finanziato dall'Unione Europea



AUTORITÀ RESPONSABILE

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

I risultati mostrano alcuni risultati che invitano a identificare attività di intervento formativo per le/gli insegnanti e per percorsi di ricerca-azione.

In particolare: gli alunni/alunne di Paesi Terzi hanno un tasso dispersione altissimo, che implica la necessità di un ripensamento complessivo dell'esperienza scolastica. Questa fascia di popolazione è quella a maggior tasso di crescita nei prossimi anni e quindi vi è il rischio istituzionale di non accompagnare questo incremento percentuale in percorsi di successo scolastico e acquisizione di competenze avanzate, necessarie per le richieste del mercato del lavoro. Tuttavia, gli studenti/studentesse con background migratorio sono quelli che significativamente sottolineano l'importanza della scuola per la loro vita futura. Quindi, nonostante gli ostacoli incontrati, mostrano molta resilienza e ritengono la scolarizzazione un motore sociale.

Per quanto riguarda gli atteggiamenti verso lo studio, si ritiene che sia la variabile "dispersione" anziché "background di provenienza" a correlare significativamente sulle aspettative riguardo lo studio; inoltre, gli studenti con background migratorio/Paesi Terzi ritengono in misura significativamente maggiore che la scuola dovrebbe favorire l'inserimento nei percorsi lavorativi.

### Descrizione generale del campione di studenti

L'indagine ha coinvolto un totale di 527 studenti che hanno risposto ad un questionario on line, articolato in diverse sezioni e composto da item chiusi (a scala likert da 0 a 4). Il questionario è stato strutturato per indagare diverse aspetti implicati nel processo di apprendimento, e nel fenomeno della dispersione scolastica.

Rispetto alla composizione del campione, si evidenzia che 80 studenti (15.18%) provengono da Paesi Terzi (PT), 75 (14.42) hanno un Background migratorio (BM), e 371 (70.4%) sono studenti con cittadinanza italiana o facente parte della Comunità Europea. L'analisi dei risultati del questionario, è stata condotta sia sul campione generale, sia mettendo a confronto i tre sottogruppi di studenti, allo scopo di verificare eventuali differenze attribuibili alla provenienza.

L'indagine è stata condotta nelle scuole secondarie di primo grado (studenti n=244) e di secondo grado (studenti n=283). Rispetto alle scuole secondarie di secondo grado, gli studenti che hanno partecipato all'indagine provenivano dal liceo, dalla scuola professionale e da un ente di formazione professionale.

Anche la categoria BM rimanda alla (mancata) legislazione sullo Ius Soli. Come dovremmo evidenziare metodologicamente, le istituzioni configurano ciò che è "oggettivo", anche sei confini dell'oggettività sono sfocati.



UNIVERSITÀ  
DEGLI STUDI DI TRIESTE



UNIVERSITÀ  
DEGLI STUDI  
DI UDINE  
hic sunt futura



ISTITUTO DI RICERCHE  
ECONOMICHE E SOCIALI  
FRIULI VENEZIA GIULIA  
IMPRESA SOCIALE



Progetto co-finanziato dall'Unione Europea



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

Sempre metodologicamente, questo ci invita a riflettere sull'importanza dei metodi misti: chiarezza analitica nell'elaborazione statistica, esplicitazione delle interpretazioni categoriali.

Rispetto alla cittadinanza degli studenti di Paesi Terzi, si riscontra una percentuale più alta di studenti provenienti dal Kosovo (16.3%), dalla Macedonia (11,3%) e dalla Serbia (27,5%). Per quanto riguarda gli studenti con background migratorio, si riscontra una percentuale più elevata di famiglie provenienti dall'Albania (13%), dal Kosovo (14.7%), e dalla Serbia (14.7).

Rispetto al titolo di studio posseduto dai genitori emerge che per quanto riguarda le madri il titolo di studio più elevato (studi universitari), è stato conseguito dal 10% delle madri di PT, contro il 20% delle madri con BM, e il 24,3% di madri UE.

Il 41.3% delle madri di PT ha conseguito il titolo di scuola secondaria di primo grado, mentre il 45% delle madri con BM e UE ha conseguito un diploma di scuola secondaria di secondo grado. Per quanto riguarda i padri invece il titolo di studio più elevato (studi universitari) è stato conseguito dal 12,5% dei padri di PT, contro il 22,7% dei padri con BM, e il 19,9% di padri UE.

Il titolo di scuola secondaria di secondo grado è stato conseguito dal 42,5% dei padri di PT, dal 37,3 % dei padri con BM e dal 40,2% dei padri UE.

### 5.2 Ritardo scolastico e rischio dispersione

Attraverso i dati raccolti, abbiamo potuto verificare quanti tra gli studenti fossero in ritardo rispetto all'iter scolastico (cioè quanti sono gli alunni che frequentano una classe inferiore alla classe che si suppone dovrebbe frequentare considerando l'anno di nascita). Dai risultati è emerso che nel campione generale gli studenti che sono attualmente in ritardo rispetto all'iter scolastico (e quindi a rischio dispersione) sono il 26%. Analizzando l'andamento del ritardo scolastico nei vari cicli, si osserva che il ritardo aumenta nel passaggio dalle scuole secondarie di primo grado a quelle di secondo grado.

Questo è un dato estremamente preoccupante, perché significa che 1 studente su 4 ha in qualche modo avuto un ritardo o un'interruzione nel proprio percorso scolastico: qui occorre indagare le cause e percorsi di ricerca-azione per modificare la pratica didattica per sostenere i processi di apprendimento. In particolare la didattica dovrebbe sostenere modalità di apprendimento basate su problemi complessi (Problem-Based Learning) e sul cooperative learning.







Progetto co-finanziato dall'Unione Europea



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

Considerando i tre sottogruppi, emerge che gli studenti provenienti da Paesi terzi e quelli con Background migratorio sono significativamente più in ritardo nell'iter scolastico rispetto agli studenti UE (in ritardo PT= 55%; BM=28.9%; UE =19.7%). L'aumento è significativamente maggiore nel passaggio dalle scuole secondarie di primo e di secondo grado per gli studenti dei PT e con BM.

Anche questi dati sono preoccupanti: le popolazioni giovanili a più alto tasso di aumento sono quelle più a rischio di insuccesso scolastico. Dal punto di vista sociale, rischiamo di avere una società con futuri professionisti a bassa qualificazione (e non è una questione "etnica": è una questione di capacità della scuola di essere inclusiva, o se vogliamo in termini relazionali, di patto formativo). Si può supporre che agiscano anche stereotipi da parte degli insegnanti, come la convinzione di una "cultura della povertà" (Gutierrez and Rogoff, 2003), lo scarso sostegno offerto agli studenti/studentesse considerati già a rischio, con forme di scaffolding procedurale (Thompson, 2017).

Va indagata la crescita del ritardo nella scuola secondaria di secondo grado. Una delle ragioni è la tendenza a non respingere nelle secondarie di primo grado se non per motivi gravi e motivati. Tuttavia, vanno indagate anche le cause della mancata efficacia di eventuali azioni didattiche di miglioramento degli apprendimenti. Sarebbe che gli studenti/studentesse vengano portati all'uscita del primo grado per poi lasciarli soli a lottare in un contesto nuovo e più selettivo.

Abbiamo successivamente verificato quanti studenti avessero pensato di abbandonare la scuola. Dai risultati emerge che il 20% degli studenti provenienti da PT dichiarano di aver pensato di lasciare la scuola, contro circa il 31% degli studenti con BM o provenienti dall'UE (vedi Appendice, Grafico 1). Sembra quindi che, nonostante gli studenti provenienti da PT abbiano una percentuale di ritardo più alta nel percorso scolastico, mostrino una motivazione maggiore nel proseguire il loro percorso di studi rispetto agli altri gruppi di studenti.

Questi dati indicano la maggior parte degli studenti/studentesse di paesi terzi investe sul proseguimento negli studi, pur essendo a rischio di insuccesso. Ciò dimostra una loro capacità di resilienza, che andrebbe riconosciuta e sostenuta. Ciò è anche rilevante rispetto all'investimento emotivo riguardo il ruolo della scolarizzazione per il loro inserimento sociale. Nella letteratura di riferimento (Mehan, 1991, 1998; EUROSTAT 2016; Suarez Orozco, 2008) si nota tuttavia il rischio che una contraddizione tra le promesse della scolarizzazione come "motore della mobilità sociale" e la stratificazione reale dei ruoli sociali, conduca a una comunicazione educativa ambivalente e confusiva ("Studia, ma tanto non ti servirà a niente"). Ci si chiede, un maggior rapporto con i luoghi di lavoro e le competenze applicative, potrebbe rappresentare un possibile modo per costruire connessioni con la mobilità sociale? Anche le storie di vita riguardo i



Progetto co-finanziato dall'Unione Europea



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

professionisti potrebbero aiutare a identificare e seguire percorsi di integrazione sociale e nel mercato del lavoro?

### 5.3 Valore attribuito alla scuola e investimento sullo studio

Abbiamo chiesto agli studenti di esprimere la loro opinione rispetto all'utilità attribuita alla scuola per il loro futuro. In genere sia i ragazzi di PT, con BM e UE dichiarano di pensare che sia molto utile per trovare lavoro e per acquisire abilità utili per la vita in generale (vedi Appendice, Grafico 2). La ritengono un po' meno utile per sviluppare capacità di pensare con la propria testa e per imparare a stare con gli altri. I ragazzi pensano quindi che la scuola abbia la funzione principale di prepararli per il mondo del lavoro; viene data minor importanza alle altre abilità.

Questi dati andrebbero ulteriormente approfonditi: potrebbe infatti significare che la percezione delle competenze professionali siano sostanzialmente meccaniche, che le aspettative future riguardino professioni procedurali, che il curriculum puramente astratto e formale sia poco applicabile nella vita quotidiana. In ogni caso, è importante rendere esplicito che in tutte le professioni esiste un approccio concettuale e riflessivo e non soltanto di applicazione di procedure standard.

Inoltre mettendo a confronto le risposte date dai ragazzi in regola con il percorso di studi e da quelle date dagli studenti in ritardo, emerge che i ragazzi in ritardo credono che la scuola serva significativamente di meno a sviluppare le capacità di ragionare con la propria testa.

Questo dato è interpretabile sia nei termini delle aspettative sulla scolarizzazione, oppure sulla "dissonanza" tra modalità di riflessione e apprendimento a scuola e nei contesti di esperienza extra-scolastica (Mehan, 1991, 1998), sulla effettiva mancanza di metodo di studio (che non permette di apprezzare gli aspetti cognitivi e metacognitivi dell'apprendimento) e conseguentemente sulla trasferibilità nel contesto scolastico, delle competenze riflessive e metacognitive apprese nell'extra-scuola; sulla percezione del "sapere inerte" che la scuola tende a trasmettere e quindi a una scarsa motivazione ad apprendere.

Inoltre l'analisi evidenzia una correlazione positiva tra il titolo di studio desiderato dagli studenti e l'utilità che i ragazzi attribuiscono alla scuola nell'aiutarli a sviluppare abilità per la vita in generale e a sviluppare la capacità di pensare con la propria testa; più gli studenti ambiscono ad un titolo di studio elevato e più pensano che la scuola possa essere utile per la propria vita e per aiutarli a sviluppare un pensiero critico.





UNIONE EUROPEA



REGIONE AUTONOMA  
FRIULI VENEZIA GIULIA



Direzione generale dell'immigrazione  
e delle politiche di integrazione  
AUTORITÀ DELEGATA

Progetto co-finanziato dall'Unione Europea



AUTORITÀ RESPONSABILE

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

Al crescere quindi dell'investimento personale nella formazione e quindi di riflesso della motivazione a proseguire il percorso di studio, cresce anche la convinzione che la scuola possa essere una palestra utile per acquisire competenze generali, e inoltre aumenta la consapevolezza di quanto sia importante non solo acquisire capacità di tipo pratico, ma anche capacità di ragionamento e di riflessione.

Si riscontra la stessa correzione positiva tra queste variabili e il titolo di studio dei genitori: all'aumentare del titolo di studio dei genitori, aumenta anche la convinzione dei ragazzi che la scuola possa servire per la propria vita in generale e per sviluppare la capacità di ragionare con la propria testa.

Infine abbiamo voluto verificare se ci fossero delle differenze nelle risposte date dai ragazzi alla domanda 1 ("In che maniera ritieni che la scuola possa aiutarti per il futuro?") rispetto alla tipologia di scuola frequentata (Medie inferiori, Liceo, Ist. Professionale, Form. Professionale).

In generale i ragazzi che frequentano la scuola media di primo grado attribuiscono un'utilità più alta alla scuola: si può ipotizzare che i ragazzi più piccoli sentano una fiducia maggiore rispetto alla scuola e alla sua utilità, e che poi questa tenda un po' a diminuire nel ciclo di studi successivo.

Si evidenziano inoltre delle differenze statisticamente significative tra Liceo e Ist. Professionale/Form. Professionale in alcune domande.

I ragazzi che frequentano il liceo attribuiscono un'utilità significativamente maggiore alla scuola, nell'aiutarli ad acquisire abilità per la vita in generale rispetto ai ragazzi che frequentano la Form. Professionale. Sembra pertanto che quest'ultimi non riescano a riconoscere del tutto il valore formativo del proprio percorso di studi, e intravedono in maniera più debole la ricaduta positiva che questo potrebbe avere nella propria vita.

Rispetto all'utilità attribuita alla scuola nel sviluppare un pensiero critico, i ragazzi del liceo ne riconoscono un valore più elevato rispetto ai ragazzi degli Ist. Professionale e della Form. Professionale. Sembra quindi che i primi ritengano che a scuola si sviluppi la capacità di pensiero critico, e che quindi pensino che essa abbia un valore importante nella formazione personale; invece i ragazzi che provengono dalle scuole professionali ritengono che la scuola serva meno a sviluppare questa competenza. Sarebbe interessante approfondire quest'aspetto per capire se questa percezione sia legata ad una modalità di insegnamento legata ad un apprendimento maggiormente procedurale e pratico, o alle aspettative dei ragazzi rispetto alla scuola (la scuola serve per prepararli al mondo del lavoro e quindi ad acquisire un "saper fare" piuttosto che un "saper ragionare"?).



UNIVERSITÀ  
DEGLI STUDI DI TRIESTE



UNIVERSITÀ  
DEGLI STUDI  
DI UDINE  
hic sunt futura



consorzio vives



ISTITUTO DI RICERCHE  
ECONOMICHE E SOCIALI  
FRIULI VENEZIA GIULIA  
IRES  
IMPRESA SOCIALE



Progetto co-finanziato dall'Unione Europea



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

### Investimento sullo studio

In generale la maggior parte degli studenti dichiara di voler proseguire il proprio percorso di studi oltre i 18 anni (PT=56,30%; BM=54,70%; UE=61,50%). Si riscontrano invece in generale delle differenze statisticamente significative rispetto al titolo di studio desiderato, tra i ragazzi dei Paesi terzi e i ragazzi UE.

Il 54,4% dei ragazzi di UE dichiarano di ambire alla laurea o ad una formazione post diploma, contro il 38,8% dei ragazzi di PT. I ragazzi PT pensano quindi di investire in maniera significativamente minore rispetto ai ragazzi UE, in percorsi di studi più lunghi e di tipo più avanzato.

Si riscontra inoltre una correlazione positiva tra titolo di studio desiderato e titolo di studio dei genitori: all'aumentare del titolo di studio desiderato dai ragazzi corrisponde un aumento del titolo di studio dei genitori. Si evidenzia quindi un impatto significativo del contesto familiare e del titolo di studio posseduto dai genitori nelle aspettative formative degli studenti.

### 5.4 Desiderio di cambiamento nella scuola

Abbiamo chiesto ai ragazzi che cosa vorrebbero cambiare a scuola, rispetto al rapporto tra insegnanti e studenti, tra compagni o tra scuola e famiglia. Ciò che emerge è una differenza nelle credenze dei ragazzi rispetto al rapporto scuola- famiglia. Infatti i ragazzi di PT credono in misura significativamente minore rispetto ai ragazzi UE che la scuola dovrebbe cambiare il rapporto scuola-famiglia. Si può ipotizzare che questa credenza derivi da un approccio differente delle famiglie dei Paesi Terzi alla scuola, spesso meno presenti nei rapporti con gli insegnanti per motivazioni differenti (ascrivibili a diverse interpretazioni delle norme e delle regole scolastiche, a difficoltà pratiche o di comunicazione, a diverse concezioni delle relazioni scuola-famiglia?).

Inoltre in generale gli studenti credono che il compito prioritario della scuola sia quello di aiutare gli studenti in difficoltà. Tuttavia rispetto a questo aspetto, gli studenti di PT pensano in maniera significativamente minore rispetto ai ragazzi con BM che la scuola dovrebbe avere questo compito. Forse perché effettivamente sentono di essere meno aiutati? Oppure perché ritengono di avere una responsabilità personale maggiore nell'affrontare le proprie difficoltà scolastiche?





Progetto co-finanziato dall'Unione Europea



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

### 5.5. Valutazione delle competenze nella scuola

In generale emerge che gli studenti ritengono che la scuola dia molta importanza alla capacità di comunicare in lingua italiana, e in misura minore alla capacità di usare il pc, il tablet, internet. Rispetto a quest'ultimo punto, sono soprattutto gli studenti UE che ritengono che questa competenza sia meno considerata a scuola, rispetto a quanto pensano gli studenti di PT. Rispetto alla capacità di lavorare in gruppo, gli studenti UE ritengono che la capacità di collaborare sia considerata meno importante a scuola, rispetto a quanto ritenuto dagli studenti di PT.

### 5.6. Attribuzione causale rispetto alle difficoltà scolastiche

In generale i ragazzi ritengono che le difficoltà scolastiche degli studenti siano dovute, in proporzione più alta, al rapporto tra insegnanti e studenti e alle condizioni famigliari.

Mettendo a confronto le risposte date dai ragazzi di PT, con BM e UE, emerge che i ragazzi di PT pensano in misura significativamente maggiore, rispetto ai ragazzi con BM, che le difficoltà a scuola siano dovute anche all'organizzazione scolastica. Si potrebbe ipotizzare che gli studenti con BM abbiano maggiori difficoltà nell'addentrarsi nell'organizzazione scolastica forse per un motivo di barriera linguistica; tuttavia questo aspetto andrebbe ulteriormente approfondito per chiarire la causa della difficoltà.

Inoltre abbiamo chiesto ai ragazzi di valutare quali delle loro caratteristiche personali, potessero incidere maggiormente sul successo scolastico. Dai risultati emerge che la capacità di comprendere le materie di studio e la capacità di esprimersi correttamente siano le capacità ritenute più significative. L'aspetto motivazionale sembra essere per gli studenti un fattore di secondaria importanza, dato che può far ipotizzare la presenza di una scarsa attribuzione intrinseca rispetto al successo scolastico, oppure una scarsa conoscenza del fattore motivazionale.

Rispetto invece al corpo insegnanti, gli studenti ritengono che il fattore che incide maggiormente sul rendimento degli studenti sia la capacità dell'insegnante di dialogare con i ragazzi; anche l'utilizzo di forme di apprendimento collaborativo è considerato potenzialmente un fattore ad impatto positivo.



Progetto co-finanziato dall'Unione Europea



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

Mettendo a confronto le risposte date dai tre gruppi di provenienza, emerge che i ragazzi provenienti da PT credono significativamente più importante rispetto ai ragazzi UE, che gli insegnanti intervengano nella gestione dei conflitti in classe.

Rispetto invece al supporto familiare, in generale gli studenti ritengono che il fattore che ha un impatto più basso sul rendimento scolastico, sia la comunicazione tra famiglia e insegnanti. Il supporto emotivo e pratico viene invece riconosciuto come un fattore con impatto maggiore sul rendimento. Rispetto alle aspettative familiari, sono gli studenti di PT che ritengono in misura significativamente maggiore rispetto ai ragazzi UE, che esse possano influire sul successo scolastico.





Progetto co-finanziato dall'Unione Europea



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

### Appendice

#### Grafici riassuntivi dei risultati principali

Grafico 1: Hai mai pensato di lasciare la scuola?

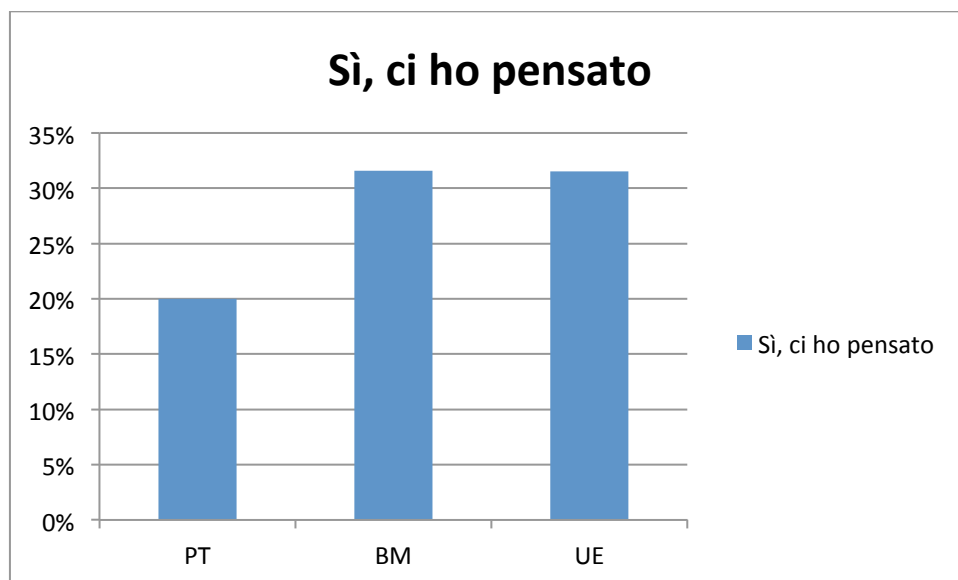
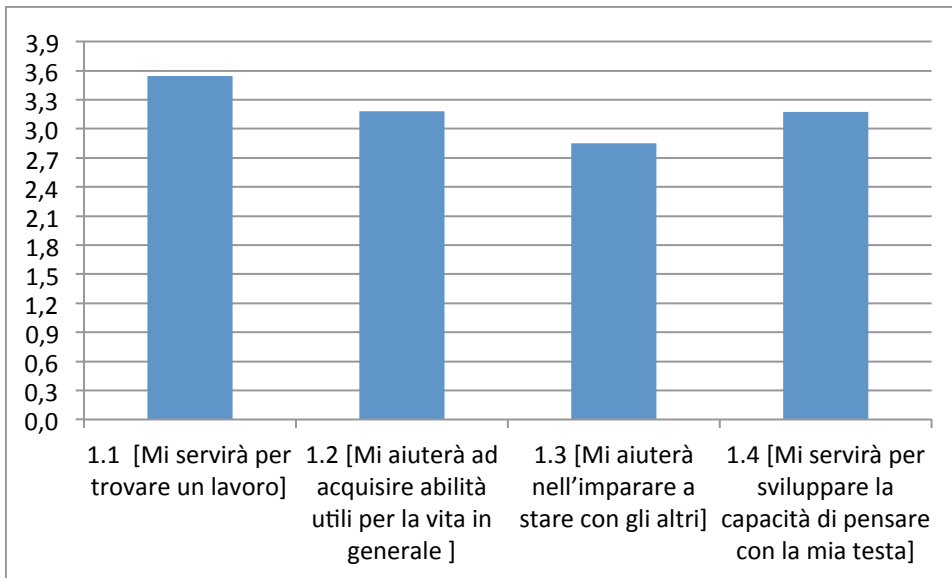


Grafico 2: In che misura ritieni che la scuola possa aiutarti per il futuro? (Valori da 0 a 4)





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



**BIBLIOGRAFIA**

Acquistapace, A. (2014). "La normale emergenza della seconda lingua." in Bonetti, R. (a cura di) *La trappola della normalità. Antropologia ed etnografia nei mondi della scuola*. Firenze: SEID Editori.

Alimenaj, E. (2014). "Riflessioni sulla mediazione interculturale in ambito scolastico." in Bonetti, R. (a cura di) *La trappola della normalità. Antropologia ed etnografia nei mondi della scuola*. Firenze: SEID Editori.

Baggiani, S. (a cura di) (2014). *La lotta all'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione in Europa. Strategie, politiche e misure*. I QUADERNI DI EURYDICE N. 31, INDIRE – UNITÀ ITALIANA DI EURYDICE (MIUR).

Batini, F., Bartolucci, M., (a cura di) (2016). *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla*. Milano: Franco Angeli.

Benadusi, M. (2017). *La scuola in pratica. Prospettive antropologiche sull'educazione*. Firenze: Editpress.

Bonetti, R. (2014). "Introduzione" in *La trappola della normalità. Antropologia ed etnografia nei mondi della scuola*. Firenze: SEID Editori.







Progetto co-finanziato dall'Unione Europea



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

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

Caritas Italiana (2018). *Povertà in attesa. Rapporto 2018 su povertà e politiche di contrasto in Italia*. Maggioli Editore.

Cherubini, M., Faro, S., Rinaldi, M. (a cura di) (2016). *Glossario sull'asilo e la migrazione*. CNR Edizioni.

Dossier statistico immigrazione (2018) – a cura del Centro Studi e Ricerche IDOS.

Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York: Random House.

Eurostat 2016. Education and training. <https://ec.europa.eu/eurostat/web/education-and-training/data/database>.

Gutierrez, KD, Rogoff, B. (2003). Cultural ways of learning: Individual traits or repertoires of practice, *Educational Researcher*, 32 (5), 19-25.

Mehan, H. (1991). "The school's work of sorting students", In *Talk and social structure: Studies in ethnomethodology and conversation analysis* (D. Boden, D. H. Zimmerman, eds.), Cambridge, Polity Press, pp. 71-90.

Mehan, H. (1998). "The Study of Social Interaction in Educational Settings: Accomplishments and Unresolved Issues", *Human Development*, vol. 41, no. 4, pp. 245–269.

MIUR Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca (2007). *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*.

MIUR Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca (2014). *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*. ([http://www.istruzione.it/allegati/2014/linee\\_guida\\_integrazione\\_alunni\\_stranieri.pdf](http://www.istruzione.it/allegati/2014/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf) (25. 2. 2014)).

MIUR Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca (2017). *La dispersione scolastica nell'a.s. 2015/2016 e nel passaggio all'a.s. 2016/2017*.

MIUR Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca (2018). *Focus "Esiti degli scrutini del secondo ciclo di istruzione" Anno Scolastico 2016/2017*.





Progetto co-finanziato dall'Unione Europea



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

MIUR Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca (2019). *Esiti dell'esame di Stato e degli scrutini nella scuola secondaria di I grado - Anno Scolastico 2017-2018.*

MIUR Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca (2019). *La dispersione scolastica nell'anno scolastico 2016/2017 e nel passaggio all'anno scolastico 2017/2018.*

MIUR Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca (2019). *Gli alunni con cittadinanza non italiana A.S. 2017/2018.*

OECD 2018 Education at Glance. [https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2018\\_eag-2018-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2018_eag-2018-en).

Quattrocchi, P., Toffoletti, M., Tomasin, E.V. (2003). Rapporto di ricerca "Il fenomeno migratorio nel comune di Monfalcone. Il caso della comunità bengalese".

Santagati, M., Colussi, E., (a cura di) (2019). Report ISMU 1/2019 *Alunni con background migratorio in Italia. Emergenze e traguardi. Rapporto nazionale.* Fondazione ISMU – Iniziative e Studi sulla Multietnicità.

Save the Children (2018). "Nuotare Contro Corrente Povertà educativa e resilienza in Italia", <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/nuotare-contro-corrente-povert%C3%A0-educativa-e-resilienza-italia>.

Save the Children Italia (2014). *La lampada di Aladino. L'indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia.*

Suárez-Orozco, M., Suárez-Orozco, C., Todorova, I. (2008). *Learning a New Land: Immigrant Students in American Society.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Thompson, I. (2017). *Tackling Social Disadvantage Through Teacher Education.* London: Critical Publishing.

