

Fiorella Farinelli, Il diritto all'istruzione dei figli dell'immigrazione

In via di pubblicazione sul sito di ASGI

1. Un bilancio non soddisfacente

I primi ingressi numericamente consistenti nella scuola italiana dei figli dell'immigrazione risalgono a più di vent'anni fa. Un tempo sufficiente a dotare il sistema educativo di modalità organizzative e di competenze professionali adeguate alla mutata composizione della popolazione scolastica. Ma l'attuazione nella scuola di tutti del diritto all'istruzione dei soggetti con back ground migratorio presenta ancora oggi un bilancio che, pur evidenziando progressi, non è soddisfacente. Le buone e talora eccellenti pratiche attivate da numerosi istituti scolastici – le migliori sono in collaborazione con Enti Locali, centri di ricerca, altri attori istituzionali e associativi – convivono con inerzie e criticità, e perfino con discriminazioni che quel diritto lo mettono a rischio. Non solo da un punto di vista sostanziale, cioè in termini di risultati di apprendimento analoghi a quelli dei coetanei italiani, ma talora anche in termini formali, cioè di eguale accesso alle opportunità e ai servizi educativi. Ne derivano effetti negativi diretti e anche indiretti. I limiti dell'integrazione scolastica contribuiscono infatti ad alimentare la rappresentazione dell'immigrazione come di un'emergenza continua e difficilmente gestibile, mentre tra le famiglie italiane si acutizzano i timori che la presenza nelle aule scolastiche dei figli degli immigrati sottragga attenzioni e risorse all'apprendimento dei loro figli. In alcune realtà territoriali sono timori così diffusi da determinare "la fuga" delle famiglie del ceto medio dalle scuole del primo ciclo più frequentate da alunni di provenienza o origine straniera. E il ricorso ad altre scuole, pubbliche e paritarie, anche lontane dai luoghi di residenza. Succede a Milano, dove il fenomeno è stato puntualmente monitorato da uno studio condotto dal Politecnico in collaborazione con il Comune¹, ma "le fughe bianche" si riscontrano anche altrove. Con effetti allarmanti perché la presenza di istituti, anche dello stesso ambito territoriale, connotati da popolazioni scolastiche socialmente ed etnicamente diverse, genera minore equità scolastica e peggiore qualità dell'insegnamento. Su tutto ciò pesa certamente il crescere, negli ultimi anni, dell'insofferenza e, sempre più spesso, di un'autentica intolleranza nei confronti dell'immigrazione. Ma conta anche che la scuola, in non pochi casi, interpreta la presenza degli studenti stranieri più come un peso che come occasione di innovazione didattica, di arricchimento dell'insegnamento delle lingue, di apertura internazionale e di scambio interculturale. I ritardi scolastici, gli abbandoni, i divari nell'apprendimento rispetto ai coetanei italiani, l'addensarsi dopo la scuola media in percorsi considerati di minor livello culturale, alimentano lo stereotipo di una popolazione scolastica strutturalmente non in grado di raggiungere buoni risultati, rafforzando così la pessima idea che l'inserimento sociale degli immigrati – non solo i padri ma anche i figli – debba realizzarsi solo nei comparti meno qualificati del mondo del lavoro. I più disertati dagli italiani. Può apparire paradossale perché ha di solito tutt'altra intenzione, ma getta fascine nel fuoco anche la narrazione scolastica degli studenti con back ground migratorio come di soggetti immancabilmente deboli e bisognosi di assistenza. Troppo spesso raccontati più per quello che ancora non hanno che per quello che sono, portano e potrebbero portare nella scuola e nella società italiana. A ciò ha contribuito lo stesso Ministero dell'Istruzione quando ha improvvidamente incluso gli alunni stranieri nelle categorie con "bisogni educativi speciali"², come se le loro difficoltà linguistiche e relazionali fossero problemi di natura individuale e non causati da condizioni sociali e culturali correlate con l'immigrazione.

Tutto ciò avviene in una fase in cui si sono notevolmente attutite le criticità verificatesi in passato per l'impatto, numeroso e concentrato in tempi relativamente brevi, di una popolazione scolastica con nuovi bisogni formativi su una scuola per lo più impreparata ad accoglierla. Vent'anni dopo le cose sono largamente cambiate. Non solo perché oggi sono disponibili linee guida istituzionali³, esperienze di

¹ C. Pacchi, C. Ranci. **White flight a Milano ? La segregazione sociale ed etnica nelle scuole dell'obbligo**, 2017, Angeli. Collana DATsU, Politecnico di Milano

² Direttiva Miur 27.12.2012 **Strumenti di intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica** e CM 8,6 marzo 2013

³ Tra le indicazioni istituzionali più importanti, le Linee guida del Miur **La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri**, 2007 e **Per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri**, 2014. Inoltre le **Indicazioni per il curriculum della scuola per l'infanzia e per il primo ciclo**, 2012. A cura dell'Osservatorio nazionale per

riferimento, studi pedagogici, percorsi di specializzazione professionale, libri di testo, strumenti didattici, supporti tecnologici che allora non c'erano, ma per il mix derivante dalle trasformazioni dell'immigrazione che risiede stabilmente in Italia e l'indebolirsi negli ultimi tempi di nuovi flussi migratori. Nell'ultimo decennio la nuova popolazione scolastica ha progressivamente assunto connotazioni che inducono a definirlo come un fenomeno in via di "stabilizzazione". Lo fa anche il Miur, nel Notiziario relativo al 2017-18⁴ che, come ogni anno, misura gli scostamenti rispetto agli anni precedenti. Se è vero, infatti, che il numero degli studenti di cittadinanza non italiana⁵ (poco oltre gli 842.000) è cresciuto ancora di 16.000 unità rispetto all'anno precedente passando dal 9,3 al 9,7% del totale iscritti, è vero anche che nell'ultimo decennio il ritmo di crescita si è più che dimezzato rispetto al precedente e che l'incremento percentuale si deve in larga misura al calo demografico che ha interessato gli studenti italiani, diminuiti contestualmente di ben 93.000 unità . Un andamento delle nascite che, seppure in misura minore, sta peraltro interessando anche gli stranieri residenti da più tempo in Italia. Ma a connotare il quadro più recente ci sono altri elementi di rilievo. Come la secca diminuzione (- 9.000 nell'ultimo quinquennio, dai 30.825 del 2013-14 ai 21.554 del 2017-18) dei "neoarrivati", gli studenti con i bisogni formativi più complessi per la non conoscenza della lingua italiana e, soprattutto se adolescenti, per gli effetti solitamente traumatici del passaggio a un mondo diverso da quello in cui sono cresciuti. Il cambiamento più importante è però dato dal rafforzarsi da un anno all'altro delle "seconde generazioni" nate in Italia (il 63% nell'ultima rilevazione) che, come si vede nelle differenze dei risultati di apprendimento e anche nella scelta dei percorsi dopo la scuola media, hanno meno difficoltà linguistiche e di altro tipo rispetto ai nati all'estero. Letto secondo gli ordini di scuola, quel 63% medio significa che sono nati in Italia l'84,4% degli stranieri che frequentano le scuole per l'infanzia, il 75,2% di quelli della primaria, il 65,7% di quelli della secondaria di primo grado. Solo nella secondaria di secondo grado, il comparto scolastico coinvolto per ultimo dalla nuova scolarità, i nati in Italia sono solo il 31,8%, ma è prevedibile che anche qui nel giro di qualche anno finiranno col prevalere. C'è da aggiungere che quasi la metà degli studenti stranieri è di origine europea, (rumeni e albanesi fanno da soli quasi un terzo del totale), con alcune comunità extraeuropee in cui è altissima la presenza delle seconde generazioni (è il caso dell'82% di studenti nati in Italia per la comunità cinese).

Scuola per l'infanzia	84,4%
Scuola primaria	75,2%
Scuola secondaria di primo grado	65,7%
Scuola secondaria di secondo grado	31,8%

La partecipazione scolastica degli studenti con back ground migratorio è dunque in via di stabilizzazione perché in grandissima parte alimentato da un'immigrazione "stabilizzata" – quella dei 5 milioni e rotti di immigrati da tempo in Italia - che in molti casi ha acquisito se non una padronanza almeno una familiarità con la lingua e la cultura italiana, sta adottando progressivamente comportamenti riproduttivi simili a quelli delle donne italiane, investe sempre di più nell'educazione dei figli oltre il primo ciclo di istruzione.

Minori non accompagnati⁶ e minori ricongiunti ci sono, ma le loro difficoltà linguistiche, i traumi della migrazione, gli effetti dello sradicamento non costituiscono affatto il profilo prevalente della scolarità con

l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale, **Diversi da chi ? Un vademecum per l'integrazione degli alunni stranieri. Dieci proposte**, 2015.

⁴ **Notiziario sull'integrazione scolastica degli alunni con cittadinanza non italiana 2017-2018**, in www.istruzione.it

⁵ Sull'attendibilità dei numeri offerti dalle rilevazioni del Miur pesa l'identificazione da parte del suo Ufficio Statistico degli studenti con back ground migratorio con gli studenti "con cittadinanza non italiana". Alcuni ricercatori, tra cui Stefano Molina della Fondazione Agnelli, segnalando che tale identificazione non tiene conto dei tanti studenti di provenienza o origine straniera figli di coppie miste o di genitori divenuti cittadini, evidenzia che i numeri del Miur sono sicuramente sottostimati. Sarebbe consigliabile, in effetti, utilizzare un altro criterio caratterizzante, per esempio il fatto di avere una lingua materna diversa dall'italiano.

Tab.1 *Le seconde generazioni per grado di scuola*

⁶ Non sono disponibili dati completi sulle iscrizioni dei minori stranieri non accompagnati. A fine 2017 (dati del Viminale), i MSNA sono 18.300, più del 40% in Sicilia. Una parte segue corsi di italiano nei centri di accoglienza,

back ground migratorio. Ciò non significa che non occorran più misure organizzative e strumentazioni didattiche apposite, ma è indubbio che le difficoltà con cui le scuole si misurano sono oggi assai minori rispetto a quelle di vent'anni fa. Almeno nel Centro Nord, cioè nelle aree in cui la presenza nelle aule scolastiche di studenti di provenienza o origine straniera è un fenomeno ben più diffuso e consolidato che nel Mezzogiorno. Se in Emilia Romagna sono il 16% del totale iscritti, in Campania sono il 3% (con altre regioni meridionali al di sotto dell'1%), con tutto quel che ne segue in termini di diversi livelli di maturazione delle capacità di accoglienza e di integrazione degli istituti scolastici.

2. Tassi di scolarità. L'accesso alla scuola per l'infanzia. I percorsi irregolari

Un dato utile al bilancio del diritto di istruzione dei ragazzi stranieri è dato dal confronto del loro tasso di scolarità con quello degli studenti italiani. Nel primo ciclo, il tasso è prossimo a quello degli italiani, cioè pressoché pari all'universalità degli iscritti nelle anagrafi comunali. Nella secondaria di secondo grado e nei percorsi di istruzione e formazione professionale per il completamento dell'obbligo di istruzione, il tasso dei 14-16enni scende già di qualche punto rispetto agli italiani per poi precipitare, tra i 17 e i 19 anni, al 65,8%, 15 punti in meno del 79,7% degli "italiani doc". Più di un terzo degli studenti con back ground migratorio, alla fine, non si diploma e il risultato non dovrebbe essere preso sotto gamba per il solo fatto che dieci o quindici anni fa la situazione era assai peggiore.

Un divario particolarmente spiccato riguarda la partecipazione alla scuola per l'infanzia. Il tasso di scolarità tra i 3 e i 5 anni in un ambito educativo che non è "obbligatorio", non supera il 77%, mentre quello degli italiani è da anni attorno al 96%. La situazione è in via di miglioramento (nel 2015 l'Istat segnalava un tasso di partecipazione di poco inferiore al 75%), ma la distanza è ancora grande. E' qui, presumibilmente, uno dei fattori più importanti degli svantaggi linguistici, fin dalla primaria, di molti bambini con lingua materna diversa dall'italiano, anche nati in Italia. Nel Focus sull'influenza della scolarizzazione precoce sugli esiti scolastici contenuto in uno studio Miur-ISMU del 2015⁷, si evidenziano nella seconda classe della primaria risultati più elevati in italiano dei bambini stranieri sotto i 3 anni che hanno frequentato il nido rispetto a chi non ne ha avuto l'opportunità. Un vantaggio che però si attenua nelle classi successive. Più duraturi sono i benefici, soprattutto in italiano, degli scolarizzati tra i 3 e i 5 anni. La scuola per l'infanzia costituisce infatti la più importante e spesso la sola opportunità di apprendimento spontaneo dell'italiano attraverso lo scambio comunicativo con i pari età e con gli adulti prima dell'accesso alla scuola primaria, in cui l'insegnamento della lingua, scontando un livello già relativamente alto di competenze di base, si misura subito con la lettoscrittura. Il fenomeno ha diverse cause, tra cui la difficoltà delle famiglie straniere ad orientarsi in un segmento educativo in cui operano più gestori e quindi diversificato per orari, servizi, tariffe. Ma potrebbero avere un peso anche fattori culturali, come la diffidenza per una scolarizzazione così precoce e sconosciuta in alcuni dei paesi di provenienza, l'esclusione dall'accesso al mercato del lavoro delle madri di alcune comunità, culture della maternità, della famiglia, dei ruoli maschili e femminili diverse dalle nostre, e diverse anche all'interno del mondo dell'immigrazione. Colpisce, per esempio, che in alcune cittadinanze, tra cui la pakistana, la presenza delle bambine sia notevolmente inferiore a quella dei bambini, con molti punti di differenza da ciò che si rileva per altre, per esempio l'ecuadoregna. E' in ogni caso troppo rara e debole da parte delle istituzioni l'informazione delle famiglie straniere sulle caratteristiche della scuola per l'infanzia, e sulla sua notevole importanza per i percorsi scolastici successivi.

I divari rispetto agli italiani nei tassi di scolarità e altri limiti nell'accesso alle opportunità educative non sono figli della normativa di riferimento ma dei modi con cui si attuano l'accoglienza e l'integrazione scolastica. E' noto che sia il Testo Unico sull'immigrazione (1998) che il successivo Regolamento (1999), su cui si fondano le disposizioni fondamentali del Ministero dell'Istruzione, sono chiarissimi nello stabilire che ai minori stranieri presenti sul territorio nazionale si applicano tutte le disposizioni vigenti in materia di

talora anche nelle scuole del volontariato e del privato sociale. Altri risultano iscritti alla scuola secondaria di primo grado e ai Centri per l'istruzione degli adulti (nel 2016, dai dati relativi ai progetti di seconda accoglienza SPRAR, gli iscritti sono stati 1310), o seguono percorsi di preparazione al lavoro nella formazione professionale regionale.

⁷ ISMU-Miur. **Alunni con cittadinanza non italiana. Tra difficoltà e successi.** Rapporto nazionale 2015

diritto all'istruzione, di accesso ai servizi educativi, di partecipazione alla vita della comunità scolastica. Ma cosa avviene in concreto? Qualche osservatore ha definito l'attuazione italiana del diritto all'istruzione dei minori con back ground migratorio come un modello basato sul "ritardo scolastico". Giudizio spietato, ma in effetti è assai alto il numero di studenti che fin dalla primaria risultano iscritti in classi inferiori a quelle previste per la loro età. Un'anomalia che, quando non è causata dalle circostanze del primo inserimento in Italia ma dalla prima iscrizione a scuola, è l'effetto di una deroga al criterio contenuto nel Regolamento e nelle successive disposizioni, secondo cui le iscrizioni devono essere fatte nelle classi corrispondenti all'età anagrafica. La deroga in verità è prevista, ma limitatamente a "la diversità dei sistemi scolastici di provenienza, il corso di studi seguito, il livello di preparazione raggiunto", tant'è che ne viene richiesta formale motivazione da parte dei collegi docenti. I numeri fanno presumere invece che se ne sia abusato, e che il fenomeno, pur assottigliandosi in corrispondenza con il progressivo incremento dei nati in Italia, sia lontano dall'essersi esaurito. In uno studio del 2015, Istat segnalava che solo il 49% dei nati all'estero viene inserito in classi corrispondenti all'età, e che sono spesso ritardatari anche i nati in Italia. I ritardi in ingresso colpiscono in modo differenziato le cittadinanze, con albanesi, marocchini, ecuadoregni che hanno le più alte percentuali di iscritti in regola, mentre svantaggi maggiori ci sono per moldavi, filippini, cinesi.

Ma perché succede? Nel diffuso ricorso ai "ritardi" si legge il tentativo delle scuole di porre un qualche rimedio a difficoltà che non si sa come affrontare altrimenti. Sono stati e sono ancora molti gli istituti – più frequentemente ma non esclusivamente nella secondaria di secondo grado – che, per incapacità professionale o avverse condizioni di funzionamento, non sono in grado di attivare modalità di accoglienza comprensive di quei laboratori di italiano-lingua2, consigliati ma non sufficientemente supportati in termini di organici e di specifiche competenze professionali dal Miur⁸, che dovrebbero assicurare in tempi rapidi l'apprendimento linguistico necessario a partecipare senza troppe difficoltà a tutte le attività d'insegnamento. Sono dunque i bambini e i ragazzi di provenienza o origine straniera a pagare i limiti di una scuola in cui l'insegnamento dell'italiano come seconda lingua, la prima e più importante chiave d'accesso all'integrazione, spesso non si può attuare come si dovrebbe, perché l'organico non basta, non ci sono le competenze professionali giuste, non c'è modo di riconoscerle e retribuirle. O, più banalmente, perché non ci si assume la responsabilità dell'innovazione, affidando invece la soluzione del problema a iniziative aggiuntive che possono esserci o non esserci, e che di solito hanno caratteri di non continuità e sistematicità (per esempio progetti speciali attivati con appositi finanziamenti o doposcuola affidati all'associazionismo e al volontariato). Ma i ritardi scolastici, si sa, sono sempre un potente fattore di frustrazione, demotivazione, scoraggiamento al proseguimento degli studi, in particolare per i figli dei ceti meno agiati, categoria cui solitamente appartengono i figli dell'immigrazione. Non è d'altra parte scontato che a compensare i deficit linguistici basti rallentare i percorsi. Tant'è che sono numerosi i casi in cui l'apprendimento dell'italiano, anche tra i ritardatari, resta debole e non sviluppa, oltre alle competenze per la comunicazione quotidiana, anche la lingua "per lo studio", necessaria per l'uso dei libri di testo e per la comprensione dei linguaggi disciplinari. E' così che ai primi ritardi se ne cumulano altri, per bocciature e ripetenze. Un esito pressoché scontato visto che la non padronanza dell'italiano non genera solo esiti negativi nella specifica disciplina ma anche ostacoli all'apprendimento di quasi tutte le altre.

E' in questo quadro che si devono leggere gli ultimi dati Miur sulla regolarità o irregolarità dei percorsi scolastici degli studenti con back ground migratorio che, pur presentando evoluzioni positive in particolare sul versante dei nati in Italia, resta allarmante:

- a 10 anni di età (V classe della primaria), sono in ritardo di uno o più anni il 19,1% degli studenti
- a 14 anni di età (I classe della secondaria di secondo grado), sono in ritardo di uno o più anni il 42,6% degli studenti

⁸ Nelle Linee Guida Miur del 2014 i laboratori linguistici sono definiti come "l'anello decisivo di tutto il sistema dell'integrazione". La legge 107/2015, detta della "Buona Scuola", inserisce tra gli obiettivi del potenziamento dell'offerta formativa l'alfabetizzazione e il potenziamento dell'italiano-lingua2 attraverso corsi e laboratori per studenti di cittadinanza o di lingua non italiana "da organizzare anche in collaborazione con gli Enti Locali e il terzo settore, con l'apporto delle comunità di origine, delle famiglie e dei mediatori culturali (art.1, comma 7, lettera r).

- nel corso della secondaria superiore la quota degli studenti in ritardo di uno o più anni arriva al 58,2% (mentre il ritardo, per gli studenti italiani, non supera il 20%).

Più che prevedibile, dunque, l'alta esposizione degli studenti di provenienza o origine straniera all'abbandono precoce del percorso scolastico. L'indicatore europeo ELET (*Early Leaving from Education and Training*) evidenzia, per l'anno 2017, un rischio maggiore di quasi venti punti rispetto a quello degli studenti italiani, il 33% contro il 14% (un valore, quest'ultimo, a sua volta superiore di 4 punti all'obiettivo europeo di un numero di abbandoni non superiori al 10%).

3. I respingimenti

Ai ragazzi stranieri, qualche volta, capita di non essere accolti. Sono i cosiddetti "respingimenti scolastici", con cui viene violata la regola per cui le scuole devono iscrivere senza indugio i minori stranieri, in qualsiasi fase dell'anno scolastico . Sebbene si tratti di casi non numerosi che trovano prima o poi una qualche soluzione, sono una crepa inquietante nell'immagine della scuola italiana come di un modello positivo, se non di buona integrazione, almeno di sicura accoglienza. Che rivela la strana riluttanza del nostro sistema di istruzione ad adottare in via ordinaria e programmata le flessibilità e i dispositivi per affrontare con rispetto dei diritti e umanità gli arrivi imprevisti. I respingimenti riguardano soprattutto i "minori ricongiunti", cioè i ragazzi rimasti nel paese di origine a cui, spesso parecchi anni dopo l'arrivo in Italia dei genitori, viene consentito di raggiungerli. Ma riguardano anche altri arrivi, individuali o di gruppo, che si dovrebbero riconoscere come fisiologici in un paese che, come molti altri, è esposto a pressioni migratorie. Il rifiuto da parte delle scuole di accettare l'iscrizione avviene di solito perché, non essendo stata presentata la relativa domanda a tempo debito, cioè nel gennaio dell'anno scolastico precedente – una scadenza di cui le famiglie non vengono sempre informate e che spesso non possono neppure immaginare per la diversità dei calendari scolastici dei paesi di provenienza - quelle presenze in più non programmate impattano su classi che hanno già raggiunto il numero massimo di alunni. Nei casi migliori l'intoppo si traduce in un'attesa relativamente breve perché l'amministrazione scolastica riesce a trovare un'altra scuola, più o meno vicina, in grado di accogliere. Nei peggiori, l'attesa può prolungarsi per mesi, anche fino alla fine dell'anno scolastico, e intanto chi ha diritto ad essere immediatamente accolto, è costretto a perdere tempo e ad accumulare frustrazioni aspettando che la porta si apra nell'anno scolastico che verrà. Ma si sono verificate anche rinunce definitive all'istruzione, ricorsi alle scuole private, aggiustamenti a dir poco problematici come la costituzione di classi aggiuntive popolate solo di studenti stranieri, in cui i processi di integrazione che si creano spontaneamente per il solo fatto di condividere tempo ed esperienze con gli italiani, viene ovviamente impedita. Le cause sono più di una. Si va da rigidità burocratiche al timore di affrontare le contrarietà per classi "troppo" piene di ragazzi stranieri, ma capita anche che dirigenti e segreterie amministrative non abbiano affatto le idee chiare su ciò che prescrive la normativa . Eppure di soluzioni ragionevoli se ne possono trovare, come si riscontra nelle realtà in cui il problema viene governato con protocolli di collaborazione tra reti di scuole, Enti Locali, Prefetture. Tra cui, da parte dell'amministrazione scolastica, l'adozione di qualche lungimirante elasticità nella formazione delle classi e nella programmazione degli organici. Sarebbe comunque importante, quando gli inserimenti cadono nella fase finale dell'anno scolastico o quando i ragazzi arrivano nei mesi estivi, che non solo l'associazionismo e il volontariato, ma anche la scuola pubblica attivasse sempre servizi di informazione, di accoglienza e di formazione linguistica preparatoria all'ingresso in aula. Prevenire, si sa, è sempre meglio che curare.

Altri respingimenti derivano dal Regolamento dei CPIA – i Centri per l'istruzione degli adulti in cui sono attivi corsi di scuola media – secondo cui non sono accoglibili le iscrizioni di chi non abbia compiuto i 16 anni. Sono perciò tanti i minori ricongiunti tra i 14 e i 15 anni difficilmente inseribili nella prima classe di scuola media perché digiuni in italiano, che trovano le porte chiuse anche in istituti che, largamente dedicati a un'utenza prevalentemente straniera e più dotati di altri di insegnanti esperti in italiano lingua2, offrono preziosi percorsi misti di alfabetizzazione linguistica e di istruzione di base. In verità fin dal 2015 la circolare Miur sulle iscrizioni ai percorsi di istruzione per gli adulti, nel precisare che per iscriversi ai corsi serali di scuola secondaria di secondo grado occorre avere compiuto 18 anni e che in quelli di primo livello occorre averne compiuti 16, dice anche che "in ogni caso resta ferma la possibilità, a seguito di accordi

specifici tra Regioni e Uffici Scolastici Regionali, di iscrivere ai percorsi di istruzione di primo livello, in presenza di particolari e motivate esigenze, anche chi ha compiuto il 15esimo anno di età". Con la circolare sulle iscrizioni per il 2016-17 si prevede poi la deroga ai 16 anni, "indipendentemente dagli accordi", oltre che per i 15enni sottoposti a provvedimenti penali, anche per i 15enni minori stranieri non accompagnati. Ma queste aperture non bastano a realizzare ovunque gli "accordi specifici" e le flessibilità che consentirebbero una più estesa e lungimirante attuazione del diritto allo studio. Nelle scuole per adulti, inoltre, il diritto all'istruzione – e la necessità di rispettarlo indipendentemente dallo stato di regolarità della famiglia - non sembrano avere identica pregnanza che nelle scuole dei minori. Così accade che, se i minori stranieri non accompagnati devono essere accolti nei percorsi di primo livello, quelli che hanno compiuto i 18 anni e sono in condizione di irregolarità vengono respinti. Per poter studiare la lingua del paese ospite e per conseguire i titoli relativi al diritto- dovere di istruzione e formazione non basta, dunque, essere "presenti" sul territorio italiano.

4. Scuole "eterogenee" e scuole "omogenee"

Hanno un profilo di tipo segregativo le situazioni, soprattutto nelle aree metropolitane, in cui si formano istituti del primo ciclo popolati prevalentemente da figli di immigrati e da alunni italiani dei ceti più svantaggiati. A spiegare in modo esauriente il fenomeno non bastano, probabilmente, le "fughe bianche" accertate dallo studio del Politecnico di Milano. E neppure le concentrazioni residenziali omogenee – i quartieri "ghetto" - che in Italia sono realtà più rare e meno compatte ed estese che in altri paesi europei. Non è da escludere infatti che, in base a una malintesa interpretazione dell'autonomia scolastica, pesino anche i comportamenti degli istituti che, per diventare più attrattivi in concorrenza con altri, scoraggiano certe iscrizioni e ne incoraggiano altre. E' un'ipotesi verosimile, inoltre, che su tali processi incidano, oltre alle caratteristiche delle scuole – la presenza o meno di tempo pieno, di laboratori linguistici, di educazione all'intercultura – anche le offerte integrative e i servizi educativi variabilmente assicurati dagli Enti Locali. Non dice abbastanza in proposito l'ultimo Notiziario del Miur che si limita a rilevare un aumento delle scuole e delle classi con un numero di alunni stranieri superiore al 30%. Dati interessanti ma non esaurienti rispetto ai problemi sollevati dai fenomeni di polarizzazione, dove gli addensamenti anomali non sono solo di alunni stranieri, ma di un mix tra alunni stranieri e alunni italiani di condizioni economiche e sociali svantaggiate. Più precise indicazioni sulle cause, e forse anche sulle soluzioni, verranno da studi sullo stesso tema avviati in altri ambiti territoriali. I numeri offerti dal Notiziario dicono che il non più del 30% di alunni di cittadinanza non italiana per classe prescritto nel 2010 da una circolare ministeriale⁹ - che tuttavia, tenendo conto dei nati in Italia, prevede deroghe correlate al possesso di competenze linguistiche "adeguate a partecipare all'attività didattica" - risulta superata nel 6% degli istituti scolastici. Sopra il 30% può significare anche tra il 40 e il 50%, ed anche oltre. Una realtà minoritaria e tuttavia preoccupante perché una buona didattica e una buona integrazione richiedono un adeguato equilibrio in aula tra italiani e stranieri. Il quadro delineato dal Miur segnala che la presenza degli alunni con back ground migratorio si diffonde, rispetto all'anno 2016-2017, anche in scuole in precedenza non coinvolte, e che i maggiori addensamenti si riscontrano dove la loro partecipazione scolastica era già particolarmente elevata. In sintesi nel 2017-18

-- solo il 18,6% delle sedi scolastiche non ha tra gli iscritti nessun studente straniero (era il 19,4% nel 2016-17)

-- il 59,4% delle sedi ha fino al 15% di studenti stranieri (come nel 2016-17)

-- il 16% delle sedi ha tra il 15 e il 30% di studenti stranieri (era il 15,6% nel 2016-2017)

-- il 6% delle sedi ha più del 30% di studenti stranieri (era il 5,7% nel 2016-2017)

Si evidenzia inoltre che gli addensamenti più consistenti di studenti stranieri – tra il 40 e il 50% degli iscritti – sono tutti nel Nord, dove l'immigrazione è un fenomeno più stabilizzato che altrove e dove la quota di seconde generazioni nate in Italia è più alta (si tratta del 6,7% delle sedi scolastiche in Emilia Romagna, del

⁹ Miur, CM 2/2010 **Indicazioni e raccomandazioni per l'integrazione di alunni con cittadinanza non italiana**

5,4% in Lombardia, del 4,9% in Veneto, del 4,1% in Piemonte). Gli addensamenti nella scuola secondaria di secondo grado hanno connotazioni specifiche perché sono strettamente correlati con la maggiore o minore attrattività esercitata dai diversi indirizzi di studio su popolazioni scolastiche diverse per background sociale e culturale. In questo quadro, il terreno che scotta di più e richiederebbe interventi redistributivi da parte dell'Amministrazione scolastica e degli Enti locali, sono dunque i processi di polarizzazione tra istituti del primo ciclo. Qualsiasi sia infatti la causa, il venir meno nelle scuole primaria e media al criterio dell' "equieterogeneità", sempre raccomandato nelle circolari Miur sulle iscrizioni, significa compromettere non solo il profilo universalistico del diritto-dovere all'istruzione e alla formazione ma anche la qualità e l'efficacia del lavoro didattico. Non si tratta solo di equità scolastica ma di successo o meno dell'insegnamento. Nel Rapporto Invalsi 2016 e in altri studi ci sono evidenze scientifiche del minor successo scolastico degli studenti delle classi omogenee – sia quelle composte di tutti "migliori" che quelle di tutti "peggiori" – rispetto a quelle delle classi in cui si mescolano poveri e ricchi, capaci e meno capaci, italiani e stranieri, lingue e culture diverse. Nelle prime vengono infatti a mancare ingredienti fondamentali a un buon apprendimento, come la ricerca di una didattica individualizzata, la cooperazione tra studenti di livelli diversi, l'effetto-traino da parte degli studenti più capaci. Sono evidenze largamente ignorate non solo dall'opinione pubblica ma anche da una parte degli insegnanti. Bisogna ammettere che si è fatto troppo poco, nella scuola e fuori, per sviluppare un discorso pubblico in grado di far meglio apprezzare le ragioni e i vantaggi del pluralismo sociale, culturale, linguistico nei contesti educativi. Anche se non si può ignorare che l'impresa può riuscire davvero difficile quando, come accade in Italia, non sia possibile iscriverla in un contenitore nazionale di strategie politiche complessive orientate all'integrazione.

5. Dopo la scuola media. Le scelte scolastiche e formative. L'accesso all'Università

Il secondo ciclo di istruzione è da qualche anno il settore scolastico più dinamico, in cui la presenza degli studenti stranieri sta crescendo a ritmi più sostenuti (nel 2017-18 sono 195.000, 3.300 più dell'anno precedente), ma anche quello in cui si manifestano forti differenze tra italiani e stranieri nelle scelte di percorso e negli esiti di apprendimento. E' qui d'altro canto che, anche per gli studenti italiani, le condizioni socioculturali delle famiglie d'origine, e perfino il fatto di risiedere nel Centro-Nord o nel Mezzogiorno, hanno maggiore influenza. All' insufficiente equità sociale del sistema di istruzione – perché non è equa una scuola schiacciata sul background socio-familiare dei frequentanti - contribuisce un assetto della secondaria superiore che, nonostante l'appartenenza delle sue due prime classi a un obbligo di istruzione prolungato dal 2007 fino ai 16 anni , è canalizzata fin dall'inizio in comparti rigidamente separati (licei, tecnici, professionali, cui si aggiunge l'"istruzione e formazione professionale" regionale) che vengono per lo più considerati, dall'opinione pubblica e dallo stesso corpo insegnante, di maggiore o minor valore formativo e sociale secondo la maggiore o minore presenza nei curricula delle discipline umanistiche e di saperi di tipo teorico. Sebbene tutti i diplomi in uscita consentano un eguale accesso agli studi terziari, è un fatto che a licei, istituti tecnici, istituti professionali si indirizzano o vengono indirizzate popolazioni scolastiche differenti, non tanto e non solo per talenti, vocazioni, capacità quanto per condizioni e aspettative delle famiglie d'origine. E anche i risultati sono diversi, i migliori nei licei e i peggiori nei professionali, con ulteriori variabili territoriali perché nel Nord e nel Centro i livelli medi di apprendimento sono comunque migliori che nel Mezzogiorno. Quanto alla formazione professionale regionale, che prevede percorsi più brevi, titoli finali più bassi dei diplomi, è solitamente considerata – e consigliata dagli insegnanti - come una sorta di ultima chance per i ragazzi in maggiore difficoltà scolastiche e di altro tipo. Più raramente come un'opportunità di valorizzazione di vocazioni specifiche, che non esclude però rientri nei percorsi più lunghi, accessi al diploma professionale e, per questa via, anche all'istruzione di livello terziario.

E' in questo quadro che si iscrive anche il divario tra studenti stranieri e italiani nelle scelte dei percorsi successivi alla scuola media. Perché i ragazzi con background migratorio appartengono a nuclei familiari solitamente più poveri, economicamente e culturalmente, di quelli a cui appartengono gli studenti italiani. Perché sono spesso più "anziani" dei colleghi italiani, e questo scoraggia dall'imbarcarsi in percorsi formativi molto lunghi . Perché i loro voti negli esami finali della scuola media sono 6 o 7 nel 70,4% dei casi, a fronte del 52,3% degli italiani con voti dall' 8 in su. Perché molte famiglie di provenienza straniera si aspettano che i figli comincino presto a lavorare per contribuire ai bilanci familiari. Con l'aggravante che

una scelta libera dai condizionamenti sociali e familiari può essere più difficile, a 14 anni o poco più, per chi non ha frequentato l'intero primo ciclo in Italia, non ha superato del tutto i deficit linguistici di partenza, è meno informato delle caratteristiche del sistema formativo e del mercato del lavoro (e però sa o teme che non avere cittadinanza italiana o di un paese UE esclude dalle professioni cui si accede con concorso pubblico). Diversi studi segnalano che anche al netto dei tradizionali fattori che influenzano le scelte (gli esiti scolastici del primo ciclo, le condizioni sociali), è il fatto di essere stranieri a fare la differenza, a determinare cioè la fortissima tendenza ad orientarsi verso gli indirizzi considerati di minor valore¹⁰. Col risultato di addensarsi – è andata così fino a pochi anni fa - più negli istituti professionali che negli istituti tecnici, e più in generale negli indirizzi che si concludono con titoli che promettono un più rapido inserimento nel lavoro invece che nei licei che, non rilasciando titoli professionalizzanti, hanno come sbocco pressoché obbligato il proseguimento in studi di livello terziario. Cui si aggiunge la loro sovrarappresentazione (15-17%)¹¹ nella formazione professionale regionale. Le scelte disegnano quindi una canalizzazione che evoca il fantasma della “segregazione” o dell’“autosegregazione” formativa. Pur a fronte di scelte vistosamente curvate al ribasso, non ci sono però solide evidenze scientifiche sul peso dei diversi fattori che le determinano. E’ difficile, in sintesi, distinguere tra “segregazione” e “autosegregazione”. Sappiamo che nelle famiglie straniere e nei loro figli c’è spesso una fiducia nell’istruzione come veicolo di miglioramento delle condizioni di partenza superiore a quella di molte famiglie italiane, ma nel momento della scelta che cosa finisce col pesare di più? Sono il back ground familiare, le culture di origine, l’interiorizzazione di una condizione di minorità sociale, i bisogni economici delle famiglie ? O piuttosto i giudizi scolastici, i consigli orientativi degli insegnanti, la differente capacità di accoglienza delle scuole ? E chi sono i “pari” che a quell’età fanno da bussola, i compagni italiani o i compagni accomunati dall’esperienza diretta o familiare dell’emigrazione ? A proposito della tendenza a privilegiare il comparto tecnico-professionale, c’è poi da considerare che in culture diverse dalla nostra – è così per esempio per alcuni grandi paesi dell’Asia e per l’area dell’Europa dell’Est - le competenze di tipo tecnico non sono affatto considerate di minor valore formativo o sociale, come succede invece da noi.

A partire dal 2013-14 si sono verificati però significativi scostamenti rispetto alle scelte compiute negli anni precedenti, correlati al progressivo aumento delle seconde generazioni nate in Italia. Negli ultimi anni, infatti, si è verificato sia il sorpasso dei professionali da parte dei tecnici, sia il progressivo incremento delle iscrizioni ai licei, ancora sotto il 30% ma evidentemente non più una città proibita. Nel 2017-18, pur con questi scostamenti, la distanza dalle scelte degli italiani è però ancora molto grande. E destinata, almeno nel breve periodo, a non accorciarsi granché visto che in questa fase gli studenti italiani si indirizzano sempre di più verso i licei, disertando non solo l’istruzione professionale ma anche quella tecnica. La distanza attuale è indicata dalla seguente tabella

Tab.2. *Distribuzione di italiani e stranieri nei comparti della secondaria di secondo grado (2017-18)*

	Italiani	Stranieri
Licei	50,9%	28,9%
Tecnici	30,8%	37,6%
Professionali	18,3%	33,5%

In sintesi, mentre gli studenti italiani rispettano la tradizionale gerarchia di valore che vuole i licei in alto, i professionali in basso, i tecnici in posizione intermedia, gli studenti con back ground migratorio privilegiano i tecnici e i professionali, mentre i licei sono in ultima posizione. Occorre inoltre segnalare che, mentre la maggioranza degli studenti dei professionali è costituita da ragazzi nati all’estero e la maggioranza di quelli

¹⁰ D.Checchi. **Il passaggio dalla scuola media alla scuola superiore**, 2008, Paper, <http://checchi.economia.unimi.it>; M.Conte. **La diversificazione delle carriere formative**, Quaderni di ricerca, Fondazione Cariplo, 2014 ; E.Besozzi, M.Colombo, M.Santagati. **Giovani stranieri, nuovi cittadini. Le strategie di una generazione ponte**, 2009, Milano, Franco Angeli.

¹¹ Tale sovrarappresentazione è probabilmente sottostimata in quanto le anagrafi regionali censiscono come stranieri solo gli allievi che sono nati all’estero.

dei licei è viceversa costituita da ragazzi nati in Italia, negli istituti tecnici c'è un quasi equilibrio, con solo poco più di un punto di vantaggio dei nati in Italia rispetto ai nati all'estero. Sono in maggioranza nati all'estero anche gli iscritti alla formazione professionale regionale, circa 40.000 secondo le anagrafi amministrative delle Regioni.

Vediamo cos'è successo con le nuove iscrizioni nel 2017-18. Non tutti i 47.886 ragazzi che hanno conseguito la licenza media si sono iscritti alla scuola secondaria superiore. All'appello mancano, oltre a un 8,1% di "scelte non comunicate" dalle scuole, in cui si celano con tutta probabilità interruzioni o abbandoni degli studi, ricerca di un lavoro, inattività, anche una piccola quota di ragazzi (0,7%) che va nell'istruzione degli adulti, in scuole private non appartenenti al sistema nazionale d'istruzione, in apprendistato. Un 9%, inoltre, sceglie il percorso triennale dell'istruzione e formazione professionale regionale. Alla prima classe della scuola secondaria di secondo grado si iscrive l'82%. Qui sotto un quadro di sintesi :

Tab.3 *Le scelte dopo la scuola media degli studenti stranieri (2007-8)*

Scuola secondaria secondo grado	82,1%
Istruzione e Formazione professionale regionale	9,1%
Apprendistato, istruzioneadulti,scuole private	0,7%
Scelte "non comunicate"	8,1%

Al divario tra studenti italiani e con back ground migratorio in ordine alle scelte relative ai tre settori della secondaria di secondo grado si intrecciano più variabili. La più importante, già citata, è costituita dal progressivo avvicinarsi delle seconde generazioni nate in Italia agli orientamenti degli italiani. Più in generale, anche indipendentemente dal luogo di nascita, gli studenti stranieri si comportano in modo analogo agli italiani rispetto ai voti conseguiti nell'esame di terza media (la scelta dei professionali è correlata ai voti più bassi, quella dei licei ai voti più alti), anche se si deve osservare una maggiore propensione verso gli istituti tecnici da parte di chi ha raggiunto le votazioni più alte, i 9 o i 10 che invece portano immancabilmente gli italiani a entrare nei licei. Le differenze di genere intervengono come per la popolazione scolastica italiana, con le ragazze che scelgono i licei più dei ragazzi e che, all'interno della scelta dei tecnici, preferiscono gli indirizzi economico- sociali a quelli per l'industria e l'artigianato. Non fa eccezione l'istruzione e formazione professionale regionale, un campo formativo prevalentemente maschile, proprio come per gli italiani, in cui le ragazze scelgono con maggiore frequenza le qualifiche professionali del settore dei servizi.

I processi evolutivi in corso cominciano ad avere effetti di una certa consistenza anche per quanto riguarda l'accesso dei diplomati agli studi di livello terziario¹². Nel 2018 tra i pochissimi laureati di altri paesi (9.890, pari al 3,5% del totale, ma va segnalato che nel 2008 non si raggiungeva il 3%), il 43,5% sono giovani che si sono diplomati in Italia. In grande maggioranza (76,9%) hanno fatto percorsi liceali, soprattutto liceo scientifico e liceo linguistico, con un 18,8% di diplomati tecnici e un 2% di diplomati professionali. Più della metà sono di provenienza o origine europea, un quarto asiatica. Troppo pochi per dare finalmente un profilo un po' più internazionale alle nostre Università – notoriamente ostacolato da barriere linguistiche, difficoltà burocratiche e politiche al riconoscimento dei titoli conseguiti in altri paesi, scarsità di borse di studio – ma abbastanza da mostrare l'incremento dell'investimento in istruzione da parte delle famiglie straniere residenti in Italia. Cominciano ad essere parecchi i ragazzi che non si fanno scoraggiare da percorsi scolastici accidentati, che non considerano un destino irreversibile le scelte scolastiche degli anni dell'adolescenza, che aspirano a uno status sociale e professionale migliore di quello dei genitori. Ma certo pesa ancora molto un Paese che, pur con pochi laureati e con sempre meno giovani, non si è ancora deciso a scommettere sulla determinazione e sulle capacità di chi, nonostante tutto, vorrebbe andare avanti. Nell'accesso all'Università ancora nettamente minoritario dei giovani con back ground migratorio, si devono leggere anche le persistenti difficoltà del nostro comparto per l'istruzione degli adulti - i CPIA e i trienni ex serali degli istituti di secondaria superiore – a sviluppare un'offerta attrattiva per i numerosissimi giovani, stranieri e italiani, che sono senza diploma. Ad assicurare percorsi flessibili, capaci di mixare formazione in

¹² Rapporto Alma Laurea 2018

aula e formazione a distanza. Ad attuare ciò che sta scritto da anni nella normativa a proposito del riconoscimento delle competenze acquisite in percorsi non formali o non facilmente documentabili. Quanti sono i giovani di provenienza straniera scoraggiati dalla lunghezza e complessità burocratica della documentazione, in lingua italiana e asseverata dalle autorità, di qualifiche professionali e titoli di studio acquisiti in un altro paese? Quanti diplomati e perfino laureati sono costretti a ricominciare da capo, dal titolo di scuola media, dalla qualifica in un corso professionale regionale?

6. Gli esiti di apprendimento secondo Invalsi. La lingua inglese

Le rilevazioni annuali dell'Istituto nazionale per la valutazione consentono un bilancio più puntuale e approfondito del diritto allo studio degli studenti stranieri. L'analisi dei risultati, dei divari rispetto agli italiani, delle differenze tra prime e seconde generazioni, riguarda in questo caso non i percorsi – i ritardi, le ripetenze, gli abbandoni, le scelte dopo la scuola media, i rischi di segregazione o autosegregazione formativa - ma il nocciolo della questione, cioè gli esiti di apprendimento. In alcune discipline fondamentali, italiano e matematica, cui si è aggiunto nel 2019 anche l'inglese. Negli ultimi anni Invalsi ha approfondito anche un altro aspetto, la rilevanza – anche per gli studenti con back ground migratorio – dei contesti territoriali. Perché la scuola italiana è piena di diseguaglianze, e quelle tra Centro-Nord e Sud- Isole sono tra le più acute.

In tutti i gradi di scuola gli alunni stranieri ottengono in italiano e matematica punteggi più bassi di quelli degli italiani (che, a loro volta, presentano livelli medi di apprendimento tutt'altro che brillanti nel confronto con le medie OCSE e UE). Le distanze tendono però a diminuire sia nel passaggio dalla prima alla seconda generazione sia nel corso dell'itinerario scolastico. Un elemento, quest'ultimo, che pur in apparente contrasto con l'aggravarsi nel secondo ciclo della patologia dei ritardi, trova una spiegazione nel fatto che gli studenti della secondaria di secondo grado, soprattutto delle ultime classi, si sono lasciati ormai alle spalle i compagni più deboli che dopo la scuola media si sono dispersi o che hanno preso strade diverse dai percorsi quinquennali che portano al diploma. Le distanze dagli italiani però ci sono, e a pesare sono soprattutto i deficit in lingua italiana. In matematica – una materia in cui pesa certamente di meno la padronanza della lingua del paese ospitante – le distanze sono infatti inferiori a quelle che si riscontrano in italiano. In terza media, per esempio, se la distanza tra italiani e stranieri in italiano è di 18 punti, quella in matematica è di 9 punti. Nella secondaria di secondo grado, se nelle seconde classi la distanza in italiano è di 24 punti rispetto alle prime generazioni e di 13 rispetto alle seconde, quella in matematica scende rispettivamente a 17 e a 7 punti. Con ulteriori accorciamenti delle distanze nelle classi quinte. La madre di tutte le difficoltà resta, quindi, l'incapacità della scuola di far acquisire a tutti gli studenti con back ground migratorio, competenze solide nella lingua italiana, superando i problemi di apprendimento generati, anche per gli studenti nati in Italia, dal fatto che la loro lingua materna – quella degli affetti e della famiglia - è un'altra. Curando, oltre alle competenze comunicative, anche la lingua per lo studio. Con un impegno e con competenze professionali adeguate, che dovrebbero esserci fin dalla scuola per l'infanzia e proseguire lungo tutto il percorso di studi. Di qui la centralità dei laboratori di rafforzamento linguistico, di insegnanti specializzati in glottodidattica, di un corpo professionale sempre attento agli specialismi linguistici connessi con le diverse discipline e ai diversi registri e codici comunicativi richiesti nell'uso della lingua. Considerati i gravi limiti nell'apprendimento di un italiano ricco e corretto riscontrati dallo stesso Invalsi anche tra gli studenti di madrelingua italiana – un buon terzo esce dalla scuola superiore con competenze linguistiche che non consentono una piena comprensione di testi brevi relativi alla vita quotidiana - non c'è dubbio che di una maggiore cura in questo ambito disciplinare si gioverebbe l'intera popolazione scolastica.

Dalle rilevazioni Invalsi 2019 emerge però anche altro, e sempre nel campo degli apprendimenti linguistici. Emerge che, a differenza che in italiano e in matematica, in inglese gli studenti stranieri conseguono risultati simili a quelli degli italiani. In alcune regioni, inoltre, quelli di seconda generazione fanno meglio degli italiani, in particolare nella prova di ascolto. In terza media le seconde generazioni hanno punteggi più alti nell'ascolto mentre gli italiani hanno punteggi più alti in lettura rispetto alle prime generazioni. Nell'ultima classe della scuola secondaria di secondo grado, gli studenti stranieri di prima e di seconda generazione hanno un vantaggio significativo rispetto ai compagni italiani nella prova di ascolto, mentre nella prova di lettura il vantaggio è significativo (4 punti) solo per gli studenti di seconda generazione. Le

evidenze scientifiche ci sono. L'ipotesi interpretativa offerta dai ricercatori di Invalsi è che i ragazzi stranieri abbiamo spesso più occasione degli italiani di parlare inglese in famiglia e nelle loro comunità, in particolare quando provengono da paesi in cui per ragioni storiche questa lingua è utilizzata come lingua veicolare, in ambiti istituzionali, nelle scuole e nelle università (Filippine, Nigeria, India, Pakistan...). E' probabile che tutto ciò conti. Ma non è affatto improbabile che il vantaggio derivi invece, o anche, dal fatto che molti di loro sono abituati fin da piccoli a misurarsi con più lingue, in famiglia, a scuola, nei contesti dell'immigrazione, maturando così una disponibilità ad usarle maggiore di quella degli studenti italiani. Non a caso è sulle competenze dell'ascolto più che in quelle della lettura, che richiedono padronanza della lingua scritta, che il vantaggio è più evidente. Seguiranno certamente studi più puntuali, in grado di approfondire meglio le cause. E' interessante, intanto, che ci siano dati di fatto in grado di ribaltare l'opinione, o lo stereotipo, secondo cui avere familiarità con più lingue senza saperne a fondo nessuna sia un ostacolo all'apprendimento e ai processi di integrazione. Ed è importante che ci si rifletta nella scuola, dove capita ancora con una certa frequenza che nella scuola dell'infanzia e nella primaria si consiglino caldamente le mamme a parlare con i figli in italiano, per agevolarne l'apprendimento scolastico. Consigli non solo inopportuni perché lesivi del patrimonio identitario e culturale che si esprime nella lingua materna e delle relazioni affettive tra genitori e figli, ma anche infondati dal punto di vista dell'apprendimento. Sarebbe ora, più in generale, che nel mondo sempre più globale di oggi e di domani si riflettesse sul plurilinguismo come una risorsa da valorizzare dentro e fuori i contesti formativi. A indicare la strada della valorizzazione della diversità linguistica è anche il Consiglio di Europa con la "Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricula per un'educazione plurilingue e interculturale" (2010). Sono ancora poche, nel nostro sistema di istruzione, le esperienze che vanno in questa direzione. E pochi gli istituti scolastici che offrono agli studenti italiani e stranieri corsi di lingua e cultura araba, cinese, romena. Ma è anche da qui che può passare un'integrazione diversa dall'assimilazione.

Quanto all'importanza, anche per gli esiti di apprendimento degli studenti stranieri, dei contesti territoriali in cui risiedono e studiano, Invalsi segnala che soprattutto nella scuola secondaria di primo e di secondo grado, accade che dove i punteggi sono mediamente più alti, cioè nelle regioni del Nord, siano maggiori anche le distanze tra studenti italiani e studenti stranieri. Mentre nel Centro Sud, dove i punteggi sono mediamente più bassi, si accorciano anche le distanze tra italiani e stranieri ("effetto pavimento"). Questi ed altri elementi informativi sono di grande interesse anche per sgombrare il campo dall'idea infondata secondo cui dove ci sono più studenti stranieri i risultati in termini di apprendimento sono peggiori. I dati Invalsi confermano che è proprio nelle macroaree del Nord che ci sono i livelli medi di apprendimento più alti.

7. La partecipazione degli stranieri al sistema pubblico di educazione degli adulti

Nel 2011-12 i giovani stranieri (età prevalente dai 20 ai 29 anni) che frequentavano i corsi dei Centri Territoriali per l'educazione permanente (CTP) e i corsi serali per lavoratori degli istituti tecnici e professionali erano più di 160.000¹³. Tra le varie tipologie di attività formative di questo settore scolastico, i giovani stranieri sceglievano allora in grande maggioranza i corsi di integrazione linguistica e sociale per immigrati finalizzati all'apprendimento della lingua italiana e i corsi per il conseguimento dei titoli finali della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado. Un'altra parte degli iscritti, attorno a 20.000, si divideva tra corsi brevi per l'alfabetizzazione funzionale (corsi di informatica, lingue straniere, cultura generale, educazione artistica ecc) e corsi per il conseguimento di diplomi e qualifiche professionali. In alcune scuole del Nord erano attivi anche corsi che intrecciavano percorsi flessibili e modulari per l'acquisizione del titolo di scuola media con attività di qualificazione professionale. Il mix tra percorsi finalizzati al conseguimento di titoli di studio formali e percorsi di carattere non formale per lo sviluppo linguistico e culturale, la flessibilità e integrabilità dei percorsi, la disseminazione delle sedi formative nel territorio, tutte caratteristiche tipiche dell'educazione permanente, costituivano in quegli anni un'opportunità formativa potenzialmente capace di rispondere almeno a una parte dei numerosi bisogni formativi di una popolazione immigrata ancora giovane, ma con un'età e con impegni lavorativi e di vita adulta incompatibili con l'inserimento nelle scuole destinate ai minori di 18 anni. La successiva

¹³ Miur-ISMU. **Alunni con cittadinanza non italiana. Tra difficoltà e successi**. Rapporto nazionale 2013-14

trasformazione dei CTP in CPIA –Centri di istruzione per gli adulti¹⁴,finalizzati più strettamente al conseguimento di titoli formali (licenza di scuola media, diplomi, certificazioni linguistiche), e i tempi molto lunghi di sviluppo del nuovo assetto nella direzione prevista ma ancora lontana dal realizzarsi di un nuovo sistema di apprendimento lungo tutto il corso della vita, hanno reso l’offerta formativa più rigida e meno attrattiva per una popolazione immigrata che ha bisogno non solo di imparare la lingua italiana e di orientarsi nella realtà del paese ospitante ma anche di essere accompagnata a livelli di istruzione e di qualificazione professionale adeguati a un migliore inserimento sociale e professionale. Anche oggi, come nel 2011, le scuole per adulti sono frequentate soprattutto da giovani stranieri immigrati, ma gli iscritti tra stranieri e italiani si sono ridotti, secondo gli ultimi dati raccolti ma ancora non sistematizzati dall’istituto INDIRE¹⁵, a un numero che supera di poco i 100.00. La maggioranza dei frequentanti stranieri, inoltre, si addensa soprattutto nei corsi brevi per l’apprendimento della lingua italiana finalizzati alla conferma dei permessi temporanei di soggiorno¹⁶, al conseguimento del permesso di soggiorno a tempo non definito, all’ottenimento della cittadinanza. Un’opportunità importante ma certo non sufficiente a coprire l’intera gamma dei bisogni formativi dei giovani stranieri che non hanno l’età o le condizioni per essere accolti nelle scuole per giovanissimi, tant’è che in tutte le aree territoriali di maggiore presenza dell’immigrazione sono attive anche numerose scuole del volontariato e del privato sociale che, in qualche caso in collaborazione con i CPIA, svolgono corsi di italiano e di educazione civica, di inglese e di informatica, di orientamento al lavoro, di preparazione alla formazione professionale. Tra i problemi più acuti ci sono quelli relativi all’apprendimento della lingua italiana da parte dei giovani stranieri sostanzialmente analfabeti in lingua madre per non essere stati mai scolarizzati, che non sempre trovano nei CPIA corsi specifici e di durata sufficiente.

Le scuole pubbliche per adulti e le opportunità formative offerte da quelle del volontariato non bastano a coprire l’intera gamma dei bisogni formativi della popolazione immigrata, sia quella “stabilizzata” che quella ancora alla ricerca di una regolarizzazione definitiva. Manca, fra l’altro, una formazione professionale dentro e fuori dei luoghi di lavoro, a cura delle Regioni, dei Fondi Interprofessionali per la formazione continua, delle aziende, capace di tenere insieme lo sviluppo delle competenze professionali e di quelle linguistiche. Ci sono, inoltre, i problemi connessi con l’abbandono scolastico di molti giovani di prima e anche di seconda generazione che non accedono al secondo ciclo di istruzione o che ne escono senza aver conseguito diplomi o qualifiche professionali, a cui bisognerebbe assicurare il diritto di recupero. E quelli di chi la scuola l’ha interrotta per emergenze varie o per la decisione di emigrare già nei paesi di provenienza, oppure ha concluso i percorsi di studio ma è privo della documentazione necessaria per farsi riconoscere i titoli conseguiti. Un insieme di esigenze e di bisogni da cui non si può uscire se non sviluppando un vero e proprio sistema per l’apprendimento permanente capace di da un lato di coniugare percorsi di carattere formale e non formale, dall’altro di attivare dispositivi efficienti di certificazione delle competenze acquisite e dei crediti. Sebbene tutto ciò sia definito e prospettato in una norma che risale al 2012¹⁷, siamo ancora piuttosto indietro in termini di attuazione effettiva. Un deficit che non sta pesando solo sui processi di integrazione dell’immigrazione ma anche sulla qualità civile e sociale del Paese, sulle capacità delle persone di esercitare la cittadinanza attiva, sulle possibilità di mobilità sociale, sull’innovazione e sulla produttività economica. Il diritto all’istruzione lungo il corso della vita significa anche questo.

¹⁴ Decreto Miur 263/ 2015. **Linee guida CPIA**

¹⁵ Istituto Nazionale di Documentazione e Innovazione Educativa

¹⁶ Con la legge 94/2209 sull’“accordo di integrazione” si sancisce l’obbligo di test linguistici per la conferma del permesso di soggiorno

¹⁷ Con la legge 92/2012 **Ulteriori disposizioni in materia di mercato del lavoro**, art.4, si disciplinano, in linea con le indicazioni europee, i principi basilari dell’apprendimento lungo tutto il corso della vita, includendovi ogni attività formale e non formale tesa, nelle varie fasi della vita, ad acquisire competenze in una prospettiva personale, civile, sociale, occupazionale. Si sancisce il diritto delle persone al riconoscimento di tali competenze. Si disegna la governance nazionale e territoriale del sistema.