



Ambiente Società Territorio

Geografia nelle Scuole

N A P O L I



RIVISTA DELL'ASSOCIAZIONE
ITALIANA INSEGNANTI DI GEOGRAFIA

La Biblioteca di Area Umanistica (BRAU) dell'Università degli Studi di Napoli "Federico II" è depositaria di un ingente patrimonio cartografico che consente di ripercorrere assetti insediativi e dinamiche territoriali del Mezzogiorno d'Italia dalla carta di Pirro Ligorio (1557) alle carte topografiche dell'Istituto Geografico Militare. Particolare rilievo assume il corpus di Atlanti preunitari realizzati dal Real Ufficio Topografico di Napoli, come l'Atlante Geografico del Regno di Napoli del cartografo padovano Giovanni Antonio Rizzi Zannoni (1788-1812). La tavola del Golfo di Napoli emerge per la tecnica del tratteggio e lumeggiamento con cui l'incisore Giuseppe Guerra ha rappresentato la complessa morfologia vulcanica che connota il paesaggio partenopeo.

Poste Italiane S.p.A. - Spedizione in A.P. - D.L. 353/2003 (conv. in L. 27/02/2004 n.46) art. 1, comma 2 e 3. - NO. VERCELLI n. 1/2 anno 2022

Classificata dall'ANVUR (Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca) "rivista scientifica" per il settore concorsuale 11/B1 - Geografia. Associazione accreditata alla formazione del personale docente dal MIUR con il quale ha firmato un Protocollo d'intesa. Membro di EUGEO - Association of Geographical Societies in Europe)

Questo numero è realizzato con il contributo di INAPP

Presidente Riccardo Morri (Sapienza - Univ. Roma)

riccardo.morri@uniroma1.it tel. 06.4991.3912

Consiglio nazionale www.aiig.it/associazione_consiglio.html

Sede legale presso Società Geografica Italiana,

via della Navicella 12 - 00184 Roma

Recapito presso il Presidente: Dipartimento di Lettere e Culture moderne,

Facoltà di Lettere e Filosofia, Sapienza - Univ. Roma, P.le Moro 5, 00185

Roma - tel. 06.4991.3912 presidente@aiig.it

Vicepresidenti Dino Gavinelli dino.gavinelli@unimi.it,

Giovanni Mariani giovanni.mariani59@virgilio.it

Segretario Alessio Consoli aleconso@yahoo.com

Tesoriere Sandra Leonardi tesoreria@aiig.it

Ufficio Sociale Monica De Filpo monica.defilpo@uniroma1.it, Epifania

Grippo epifania.grippo@uniroma1.it, Davide Pavia davide.pavia@

uniroma1.it, Giacomo Pettenati giacomo.pettenati@unito.it, Giacomo

Zanolin giacomo.zanolin@unimi.it

Ufficio stampa Andrea Curti andrea.kur@libero.it

Presidente onorario Gino De Vecchis

Soci d'onore Lucia Arena, Gianfranco Battisti, Carlo Brusa, Luisa Centini

Valussi, Augusta V. Cerutti, Sandra Cigni Perugini, Michele Corrado,

Giuseppe Dematteis, Carmelo Formica, Giuseppe Garibaldi, Hartwig

Haubrich, Carla Lanza, Luciana Mocco, Cristina Morra, Giuseppe Naglieri,

Alfredina Papurello, Daniela Pasquinelli d'Allegra, Peris Persi, Agnese

Petrelli, Bruno Ratti, Alessandro Schiavi, Giuseppe A. Staluppi, Angela

Tassone, Anna Paola Tassone, Maria Teresa Taviano.

Sito: www.aiig.it responsabile Giovanni Donadelli comunicazione@aiig.it

Quota associativa all'AIIG (con diritto alla rivista):

€ 35 (soci juniores € 15) da versarsi presso le singole sezioni agli indirizzi riportati sul sito www.aiig.it/dove-siamo. È pure possibile effettuare il versamento sui conti correnti indicati per gli abbonamenti.

Abbonamenti, per i non soci, € 50 (estero € 60) da versare sul C/C intestato

all'Associazione Italiana Insegnanti di Geografia

(C.F.: 80030440327), presso Unicredit, Roma, (Università La Sapienza -

30660) IBAN: IT08T0200805227000400323564

Direzione e redazione presso il

Dipartimento di Lettere e Culture moderne

Sapienza Università di Roma, P.le A. Moro, 5 - 00185 Roma

Proposte di collaborazione e scambio al direttore, Prof.ssa Sandra

Leonardi ast@aiig.it. Gli autori sono garanti dell'originalità dei loro

scritti e dell'esattezza dei dati utilizzati.

Le opinioni espresse dagli autori non rappresentano necessariamente

quelle della direzione della rivista.

Consulenti scientifici John A. Agnew (UCLA, Los Angeles),

José Vicente Boira Maiques (Università di Valencia),

Emmanuelle Boulineau, (école Normale Supérieure de Lyon),

Carlo Brusa (Università del Piemonte Orientale),

Philippe Duhamel (Université d'Angers), Goro Komatsu

(PERC - Planetary Exploration Research Center, Japan),

Cosimo Palagiano (Accademia Nazionale dei Lincei),

Thomas J. Puleo (Arizona State University),

Joseph P. Stolman (Western Michigan University)

Comitato di Redazione

Davide Papotti (Università) davide.papotti@unipr.it

Paola Pepe (Sc. sec. II grado) apeapple@gmail.com

Giuseppe Naglieri (Sc. sec. I grado) g_naglieri@libero.it

Daniela Pasquinelli d'Allegra (Sc. Primaria e dell'Infanzia)

dpasquinelli@alice.it

Per informazioni (abbonamenti, acquisti da librerie ecc.),

per evitare ritardi (nuovi abbonati) o per segnalare il mancato

ricevimento di un numero della rivista entro un mese dall'arrivo del

numero successivo: rivolgersi al numero 348.1822246 o scrivere a rita@

publycom.it. Per comunicare gli estremi del versamento della quota

sociale: Alessio Consoli segreteria@aiig.it oppure scrivere a Recapito

AIIG c/o Dipartimento di Lettere e Culture moderne, Facoltà di

Lettere e Filosofia, Sapienza - Univ. Roma, p.le Moro 5, 00185 Roma.

Editore Associazione Italiana Insegnanti di Geografia presso

la Società Geografica Italiana, Via della Navicella 12 - 00184 Roma

L'editore rimane a disposizione degli aventi diritto.

Realizzazione grafica e impaginazione

Claudia Croci, Samuele Giatti - Publycom s.a.s.

Stampato in Italia

La riproduzione di parti della rivista è ammessa per uso didattico purché

si citi la fonte. ISSN 1824-114X

L'AIIG assicura la massima riservatezza sulla gestione dei dati d'archivio

dei soci e degli abbonati, ai sensi della legge 675/1996 sulla tutela

dei dati personali. Tuttavia, qualora non si gradisse che i propri dati

vengano comunque resi noti, si prega di comunicarlo per iscritto alla

redazione della rivista. Copyright © 2004 by AIIG. Tutti i diritti riservati.

- 2 **Editoriale** Ministero Istruzione: istituita la Commissione per la conoscenza e lo studio della Geografia, di **Riccardo Morri**

Contributi

- 4 Ricerca e didattica: approcci al sapere geografico, di **Gino De Vecchis** e **Daniela Pasquinelli d'Allegra**
- 13 L'insuccesso scolastico dei giovani di origine straniera, di **Lucia Chiurco**
- 19 L'attività e la comunicazione dell'A.Ge.I. nella consiliatura 2017-21, di **Andrea Riggio** e **Massimiliano Tabusi**
- 24 Sostenibilità e digitalizzazione nei nuovi percorsi interdisciplinari dell'educazione civica, di **Ester Cristina Lucia Tarricone**

Laboratorio didattico

- 27 Ciclo di vita di un prodotto e destinazione turistica. Osservare il territorio per costruire un itinerario turistico, di **Alessio Consoli**
- 35 Insegnare il linguaggio cartografico alla primaria utilizzando le carte dei libri di narrativa, di **Martina Piazza**
- 41 Sviluppo locale e sostenibile: la valorizzazione delle risorse del territorio, di **Benedetta Scavone**

Collaborazioni e partenariati

- 44 Le piccole isole come chiave interpretativa della territorialità. Riflessioni a margine di un ciclo di seminari, di **Arturo Gallia**
- 48 *Game Based Learning* e *Gamification* per la didattica della geografia: riflessioni e proposte operative, di **Marianna Daniele**, **Simone Campi**, **Antonella Giovannelli**, **Grazia Fiorentino** e **Stefania La Malfa**

Recensioni e Segnalazioni

- 54 Comunicare la Geopolitica "dal pensiero all'azione". Focus sulla letteratura e su una recente proposta editoriale, di **Francesco Barbaro**

- 56 Recensioni

Eventi e note

- 58 Il sapere geografico suscita interesse anche al di fuori del mondo della scuola. L'esperienza del Rotary Varese nell'anno 2021-2022: sei relazioni, un'escursione e la visita a una mostra sul paesaggio, di **Carlo Brusa**
- 60 La scienza di Roma. Tre stazioni per Arte-Scienza Palazzo delle Esposizioni, 12 ottobre 2021 - 27 febbraio 2022, di **Monica De Filpo**
- 62 L'Italia nella *Divina Commedia*, di **Lavinia Lucidi**
- 63 "Sedendo e mirando, interminati spazi...": omaggio al paesaggio marchigiano, di **Laura Stanganini**
- 64 Le attività dei musei del Polo Museale Sapienza al tempo della pandemia: restauri e valorizzazione delle collezioni per un nuovo dialogo con Roma e il suo territorio, di **Benedetta Scavone**

L'INSUCCESSO SCOLASTICO DEI GIOVANI DI ORIGINE STRANIERA

Nonostante gli ampi progressi realizzati negli ultimi anni nel contrasto della dispersione scolastica, in Italia i tassi di abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione sono tra i più alti in Europa. L'abbandono scolastico genera marginalità sociale e occupazionale, con costi individuali, sociali ed economici molto elevati. L'articolo esamina l'incidenza delle basse condizioni socio-economiche familiari e il background migratorio sulla fuoriuscita precoce dalla scuola, evidenziando come i divari territoriali tra le macroregioni italiane accrescono le condizioni di disuguaglianza tra i giovani.

THE SCHOLASTIC FAILURE OF YOUNG PEOPLE OF FOREIGN ORIGIN

Despite the progress made over the last ten years, Italy's early school leaving rate is among the highest in Europe. Early leaving from education and training is linked to unemployment, social exclusion, and poverty, with high individual, social and economic costs. The article reveals that among the main causes that lead young people to leave school are the difficulties linked to socio-economic conditions and immigrant background. Figures also show a considerable discrepancy between North and South, which increase inequality among young people.

1. I costi dell'abbandono

La dispersione scolastica, fenomeno che comprende al suo interno varie forme di insuccesso scolastico, dall'assenza totale di scolarizzazione agli abbandoni precoci, dalle ripetenze degli anni di studio ai ritardi dovuti alle interruzioni dei percorsi o ai ritiri per periodi determinati, costituisce per giovani e adulti un ostacolo alla partecipazione piena alla vita sociale, culturale, economica e politica. In particolare l'abbandono precoce, ovvero il mancato conseguimento di un titolo di istruzione secondario di secondo grado, è un importante predittore di condizioni di marginalità sociale e occupazionale in età adulta. Numerosi studi affermano che coloro che hanno abbandonato precocemente gli studi hanno una maggiore probabilità di essere inoccupati o inattivi, sottopagati e precari rispetto alla popolazione con una istruzione più elevata: e sono più esposti al rischio di esclusione sociale e povertà, e alla probabilità di avere bassi livelli di salute, di partecipazione civica e di soddisfazione per la propria vita. Inoltre, l'abbandono precoce amplifica il rischio di divenire Not in Education, Employment or Training (NEET)¹ e di cadere nelle dipendenze e nei circuiti della criminalità (CEDEFOP, 2016; MIUR, 2018). Il costo sociale e fiscale dell'abbandono degli studi è altrettanto significativo, in quanto esso amplifica i divari economici, sociali e territoriali; accresce la conflittualità sociale; riduce la produttività della forza lavoro; contrae le entrate fiscali e aumenta le spese in sanità, sicurezza e welfare (MIUR, 2018).

Il fenomeno in esame, misurato dall'indicatore europeo ELET-*Early Leaving from Education and Training* (quota di 18-24enni che, in possesso al massimo di un titolo secondario

inferiore, è fuori dal sistema di istruzione e formazione), preoccupa per le sue dimensioni e per i costi individuali e sociali che genera, ma anche perché la sua incidenza è maggiore tra giovani provenienti da famiglie svantaggiate. La povertà economica minorile, in rapida crescita in Italia, è fortemente correlata alla povertà educativa, «determinata da una serie di fattori che, in maniera singola o combinata, impediscono a un individuo di poter apprendere e sviluppare pienamente capacità e talenti (...)», un concetto che «rimanda a una corrispondenza tra povertà materiale, esclusione sociale, emarginazione e mancanza totale o parziale di un'istruzione formale» (Digennaro, 2020, pag. 38). Nel nostro paese, dove la trasmissione intergenerazionale delle disuguaglianze è molto elevata, gli alti tassi di abbandono precoce e i bassi livelli di competenze mostrano l'urgenza di potenziare il ruolo di ascensore sociale e la funzione di equità propri del sistema educativo. L'Italia si posiziona tra gli ultimi posti in Europa rispetto alla mobilità sociale e, nel Rapporto 2020 del World Economic Forum³ si sottolineano, in particolare, i problemi dell'elevata quota di NEET e la bassa pluralità sociale all'interno delle scuole italiane. Un altro fenomeno diffuso, ma più difficile da quantificare perché invisibile alle statistiche, è la cosiddetta dispersione implicita che riguarda colo-

* L'autrice svolge attività di ricerca nella Struttura Economia civile e processi migratori di INAPP. Questo testo deriva dal lavoro sugli indicatori di integrazione di INAPP che INAPP realizza nell'ambito di un Accordo di programma sottoscritto con il Ministero del Lavoro e delle politiche sociali-DG Immigrazione. Le elaborazioni statistiche qui riportate sono state curate da Pasquale di Padova.

- 1 L'indicatore NEET misura la quota di giovani adulti (15-34 anni) non occupati né inseriti in un percorso di istruzione o formazione. In Italia il 25% dei giovani si trovava in questa condizione nel 2020. Il tasso, al di sopra della media europea di circa dieci punti percentuali, al di là di alcune piccole variazioni, ha avuto un andamento stabile nell'ultimo decennio.
- 2 Cfr. QR code



3 Poiché tali competenze di base sono ritenute indispensabili per operare scelte consapevoli e inserirsi positivamente nella società, la dispersione implicita è divenuta oggetto di osservazioni dal 2019 da parte di Invalsi che si propone di quantificare il fenomeno attraverso i dati, pur parziali, che raccoglie sugli apprendimenti raggiunti dagli studenti al termine della scuola superiore: secondo Invalsi, il 7% dei giovani, pur avendo concluso le superiori, avrebbe un livello di competenze corrispondenti al livello di scuola media: si veda QR code



4 PISA è la più grande rilevazione internazionale che, con cadenza triennale, si svolge dal 2000 in campo educativo. Essa valuta in quale misura gli studenti di quindici anni nel mondo hanno acquisito le conoscenze e le competenze chiave essenziali per la piena partecipazione alla società. La rilevazione si concentra sulle competenze in lettura, matematica e scienze e, oltre alle prove cognitive, prevede la somministrazione di questionari rivolti a scuole, studenti e genitori, per rilevare le variabili di contesto.

ro che, pur avendo un'istruzione secondaria, non hanno raggiunto il livello di competenze minime corrispondenti al titolo conseguito³. I dati sull'abbandono scolastico misurati dal tasso ELET mostrano l'esistenza di significativi divari che vanno ad acuire le condizioni di disuguaglianza tra i giovani, in particolare per l'incidenza significativa delle variabili legate ai contesti territoriali, allo status familiare, allo status migratorio. Rispetto a quest'ultimo elemento i dati evidenziano che sono in particolare ragazzi e ragazze di origine straniera a essere maggiormente a rischio di abbandono precoce degli studi, con conseguenti perdite di opportunità in termini di relazioni sociali, conoscenza e adattamento alla cultura e alla società, attivazione civica, accesso al lavoro. Poiché l'integrazione è un processo multidimensionale – che investe gli aspetti economici, sociali, culturali e politici della vita – di tipo bidirezionale, richiede la costante interazione tra le diverse componenti della popolazione, e la scuola rappresenta in tal senso l'ambito con le maggiori potenzialità di incontro per giovani e famiglie autoctone e straniere. Interazione che, tuttavia, non viene facilitata nei casi di concentrazione di studenti stranieri in alcune classi o istituti: il Ministero dell'Istruzione (2021) conferma una tendenza all'aumento delle scuole che superano la soglia del 30% di studenti stranieri: il 17% delle scuole ne ha tra il 15 e il 30%, mentre il 6,8% delle scuole ha un numero degli studenti con cittadinanza straniera superiore al 30% del totale. Laddove vi è segregazione per nazionalità (che tra l'altro rallenta l'apprendimento della lingua) si produce, per la maggiore esposizione alla povertà economica, educativa, relazionale e sanitaria delle famiglie straniere, segregazione socio-economica intesa come concentrazione di studenti e studentesse in classi omogenee per svantaggio socio-economico. Tale tipo di segregazione è predittiva di bassi rendimenti scolastici e abbandoni precoci per l'intera popolazione scolastica. Le indagini *Programme for International Student Assessment* (PISA)⁴ promosse dall'OCSE - Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico - rivelano che non è tanto la concentrazione per nazionalità, ma piuttosto la concentrazione per svantaggio socio-economico in una scuola che determina l'insuccesso scolastico. La variabile background migratorio è interessante da osservare non solo perché influenza fortemente il valore dell'indicatore ELET ma anche perché gli studenti di origine straniera rappresentano ormai il 10,3% della popolazione scolastica totale (a.s. 2019/2020),

e costituiscono una presenza tendenzialmente stabile. All'interno di questo collettivo, la componente più numerosa (65,4%), e l'unica in crescita, è costituita da coloro che sono nati in Italia da genitori stranieri, le cosiddette seconde generazioni dell'immigrazione.

2. Lasciare precocemente la scuola. Ampiezza e determinanti del fenomeno

Nel 2020 in Italia l'abbandono dei percorsi di istruzione e formazione ha riguardato circa 543.000 giovani (ISTAT, 2021). La quota di 18-24enni che hanno abbandonato precocemente i percorsi di istruzione e formazione (*early leavers*), avendo conseguito al massimo un titolo di studio secondario di primo grado, era pari a circa il 13%, dato inferiore a quello medio europeo del 9,9%.

Sebbene siano considerevoli i progressi compiuti nell'ultimo ventennio per contrastare tale fenomeno, i dati ISTAT della Rilevazione Continua sulle Forze di Lavoro (RCFL) del 2020 mostrano che la quota di *early leavers* in Italia è ancora lontana dal nuovo obiettivo fissato dalla Risoluzione del Consiglio europeo sull'istruzione e la formazione del 2021 (2021/C 66/01), che chiede una sua riduzione al di sotto del 9% entro il 2030. Un dato da sottolineare è che la tendenza alla diminuzione del valore dell'indicatore, confermata anche nel primo anno della pandemia, è stata costante solo per la componente italiana. Il tasso di abbandono dei giovani stranieri, seppur in contrazione, ha avuto negli anni un andamento non regolare, e nel 2020 risultava tre volte superiore a quello della popolazione nativa⁵. Sono in prevalenza giovani stranieri di età compresa tra i 17 e i 18 anni frequentanti l'ultimo biennio delle superiori a fuoriuscire prematuramente dai percorsi di istruzione (Ministero dell'Istruzione, 2021).

Il genere, il territorio di residenza, lo status familiare condizionano la partecipazione scolastica e formativa dei giovani tra i 18 e i 24 anni sia italiani, sia stranieri. Il divario di genere è sbilanciato a favore delle ragazze (10,6% di abbandono tra le ragazze contro il 15,7% tra i ragazzi) e rappresenta un dato costante che si conferma non solo tra la popolazione straniera residente, ma anche in tutte le macroregioni italiane e nei paesi europei. Come si evince dal cartogramma che segue, i dati nazionali per ripartizione geografica mostrano una più alta incidenza degli abbandoni al Sud e nelle Isole, territori caratterizzati da elevati gap di competenze e disuguaglianze educative, debolezza dell'offerta formativa regionale e dei percorsi

per la transizione scuola-lavoro e, non ultimo, carenza dei servizi e delle strutture educative e di cura per la prima infanzia. Infine, l'influenza negativa delle basse condizioni socioeconomiche e culturali della famiglia di provenienza incide pesantemente sui tassi di scolarità⁶. La disuguaglianza economica si traduce in disparità di opportunità anche in riferimento alle scelte dei percorsi di istruzione secondaria: la stragrande maggioranza di giovani stranieri privilegiano la scelta di istituti tecnici e professionali (solo il 15,5 % si iscrivi ai licei), con il rischio di sacrificare aspirazioni e potenzialità, anche a causa di deboli pratiche di orientamento scolastico e della tendenza a scegliere gli indirizzi di studio sulla base della votazione raggiunta con il diploma di secondaria di primo grado⁷. Per contro, è interessante notare che una volta conseguito il diploma gli studenti appartenenti a contesti migratori, in particolare le seconde generazioni, mostrano tassi di passaggio all'università più elevati rispetto ai nativi, pur provenendo da situazioni svantaggiate e al di là dell'indirizzo di studio delle superiori (di Padova, D'Ambrosio, 2021).

3. Dimensioni territoriali del confronto tra giovani italiani e stranieri

Il tasso ELET tra i 18-24enni nati all'estero nel 2020 risultava tre volte superiore a quello dei coetanei nati in Italia (32,5% contro 11,2%). Considerando i dati per ripartizione geografica, come si osserva nel Grafico 1, tra i nati in Italia l'abbandono precoce incide per il 16,5% nelle Isole e il 14,5% al Sud: le regioni più colpite sono, in ordine, Sicilia (17,9%), Campania (16,5%) Calabria e Puglia (15% circa). Tra le regioni del Sud i dati non sono però omogenei: la Basilicata mostra tassi più che dimezzati rispetto alle altre regioni insieme ad Abruzzo e Molise, con valori molto al di sotto della media nazionale del 13,3%. Nel Nord Est e nel Centro tra i nati in Italia l'interruzione degli studi è meno diffusa (rispettivamente 7,6 e 8,2 punti percentuali).

Tra i nati all'estero l'incidenza degli abbandoni raggiunge valori allarmanti nel Mezzogior-



Fig. 1. Tasso ELET per regione

Fonte: Elaborazione dell'autrice su dati del Ministero dell'Istruzione.

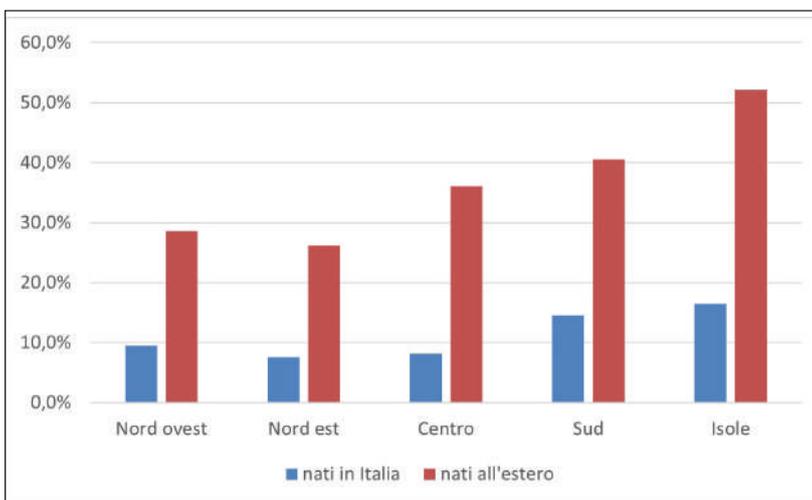


Grafico 1. Tasso ELET per nascita e ripartizione geografica.

Fonte: Elaborazione INAPP su dati RCFL 2020.

- 5 Seguendo una definizione operativa comunemente utilizzata, sono considerati nativi i giovani nati in Italia o all'estero con almeno un genitore nato in Italia; le prime generazione sono invece costituite dai ragazzi e dalle ragazze nati all'estero i cui genitori (o l'unico genitore presente) sono nati all'estero; le seconde generazioni, infine, sono rappresentate dai nati in Italia da genitori (o monogenitori) nati all'estero.
- 6 In tali famiglie si registra oltretutto una bassa partecipazione ai servizi per l'età prescolare, il cui ruolo nel favorire il successo scolastico, il benessere, e l'occupabilità delle future generazioni è ampiamente riconosciuto. Il risultato è che bambini e bambine che trarrebbero maggiori benefici in termini educativi, di socializzazione e inclusione sono quelli maggiormente esclusi da tali opportunità.
- 7 Dai dati del Ministero dell'Istruzione (2021) la maggioranza degli studenti stranieri ha conseguito la licenza con una votazione di sei o sette, mentre la maggioranza degli italiani ha avuto una votazione uguale o superiore a otto. Sul tema della valutazione degli studenti con background migratorio rispetto ai coetanei italiani, si veda Triventi (2019).

8 La valutazione riguarda tali materie perché le competenze alla base del loro studio sono considerate fondamentali per affrontare la vita adulta.

no poiché nelle Isole riguarda più di un giovane su 2 e al Sud 2 giovani su 5 e le regioni più colpite sono Basilicata (58,4%) e Sicilia (57,2%). Valori relativamente più bassi sono registrati in Calabria e Puglia (rispettivamente il 33,7% e 39,9%). La fuoriuscita dai percorsi di istruzione tra i nati all'estero si riduce nelle altre regioni, in particolare per quelle del Nord Est e Nord Ovest (26,3% e 28,6%). Le Regioni con risultati migliori per i nati in Italia sono Emilia Romagna e Marche (ciascuna con quote di ELET pari a 6,1%), mentre per i nati all'estero sono Friuli Venezia Giulia (19,1%) e Liguria (24,6%). Sebbene in queste due ultime regioni l'incidenza degli abbandoni per i nati all'estero sia la più bassa, i dati, se confrontati con quelli ottenuti per la popolazione nativa regionale, mostrano elevati livelli di disuguaglianza. Le regioni dove si registra in assoluto lo scarto più ampio sono Marche e Basilicata. Come anticipato, tra i principali predittori dell'abbandono precoce, in letteratura rileva lo status socioeconomico e culturale familiare. Dalla Tabella I si evince che nel confronto tra nativi e nati all'estero (le prime generazioni), il maggior benessere familiare appare molto meno tutelante per i secondi. In particolare, per questi ultimi, il più elevato capitale culturale dei genitori gioca un ruolo più marginale nel prevenire la fuoriuscita precoce dalla scuola. I figli di genitori laureati di famiglia italiana hanno un tasso di abbandono del 2%, dieci volte inferiore rispetto ai figli di genitori con al massimo la licenza media (19,7%), mentre per le prime generazioni tale rapporto è di tre volte (12% a fronte del 33%). Nel confronto con i na-

tivi, i dati relativi alle seconde generazioni sono confortanti perché nell'ambito delle classi più agiate, lo scarto relativo alle due popolazioni si annulla completamente (per entrambe il tasso di abbandono è del 3,2% all'interno della classe più agiata) e all'interno della classe operaia le seconde generazioni mostrano una propensione a lasciare gli studi addirittura inferiore a quella dei nativi (11,3%, contro 15% dei nativi). In generale, i divari tra le due generazioni dell'immigrazione appaiono molto consistenti. Le seconde generazioni hanno tassi di scolarizzazione migliori rispetto alle prime e l'appartenenza a classi sociali svantaggiate e la residenza nel Mezzogiorno sembrano avere effetti più mitigati rispetto all'insuccesso scolastico e formativo. Oltre al titolo di studio secondario, per lo sviluppo delle potenzialità e la partecipazione piena dei giovani alla società è essenziale l'acquisizione di competenze e conoscenze chiavi per affrontare la vita adulta. L'indagine PISA che valuta la capacità dei quindicenni di affrontare e risolvere i problemi della vita quotidiana e le capacità di apprendimento future, nel 2018 posizionava l'Italia al di sotto della media dei Paesi OCSE in lettura e scienze e in linea con la media OCSE in matematica⁸. Il punteggio medio al test PISA relativo alle competenze in lettura, definite come la capacità di comprendere, utilizzare, valutare, riflettere e impegnarsi con i testi per raggiungere i propri obiettivi, sviluppare le proprie conoscenze e potenzialità e partecipare alla società era pari a 476 punti, al di sotto di quello medio OCSE pari a 487. Nel lungo periodo (2000-2018) il trend del rendimento in lettura risulta abba-

Tasso Elet		Status migratorio		
		Nativi	Prime generazioni	Seconde generazioni
Sesso	Maschio	12,7%	29,9%	20,5%
	Femmina	7,2%	20,9%	9,9%
Capitale culturale familiare	Licenza media o meno	19,7%	33,1%	22,6%
	Diploma 4/5 anni	4,7%	13,9%	8,8%
	Laurea	2,0%	12,1%	4,1%
Classe sociale familiare	Classe dirigente e di servizio	3,2%	10,9%	3,2%
	Classe media	8,5%	27,7%	19,1%
	Classe operaia	15,1%	25,3%	11,3%
Tot. Elet	N	3.182	576	220
	%	10,1%	26,1%	15,3%

Tab. 1. Tasso di ELET per alcune variabili descrittive della popolazione in età 18-24 anni residente in Italia. Fonte: Elaborazione INAPP su dati RCFL 2020.

stanza stabile; tuttavia, dal 2012 l'andamento è decrescente (490) e la riduzione ha riguardato in particolare le studentesse (OECD 2018). Ancora una volta, l'analisi dei dati per ripartizione geografica, genere, background migratorio, background socio-economico e tipologia di istituto mostra l'esistenza di ampi divari a livello nazionale. Essere donna, frequentare un liceo e avere condizioni socioeconomiche elevate favorisce il raggiungimento di risultati migliori (Invalsi 2018). Il punteggio medio in lettura di studenti e studentesse con background migratorio è molto inferiore rispetto ai nativi mentre in matematica è inferiore, presumibilmente a causa delle barriere linguistiche nella comprensione dei testi (OECD 2015).

Come mostra il grafico 2, nel confronto con i nativi (punteggio pari a 482), lo scarto di circa 37 punti per le seconde generazioni (il cui punteggio è 445) sale a circa 50 punti per le prime generazioni (433). I divari con i nativi si registrano in tutte le ripartizioni geografiche⁹. Nonostante l'ampio scarto tra i risultati, si evidenzia che laddove i punteggi sono più alti per i nativi come nel Nord Est (511), i punteggi sono i migliori in assoluto anche per gli stranieri: se nati in Italia raggiungono un punteggio di 462, se nati all'estero il punteggio è pari a 448. Viceversa, al Sud e alle Isole, dove i nativi hanno in assoluto i più bassi risultati (444), anche coloro che hanno un background migratorio hanno i rendimenti più bassi.

4. Differenze tra prime e seconde generazioni dell'immigrazione

La tabella I mostra come all'interno del collettivo degli stranieri emergono alcune differenziazioni negli esiti dei percorsi scolastici e formativi, legate al diverso background migratorio, su cui è opportuno soffermarsi. La prima generazione dell'immigrazione presenta, per le variabili genere, territorio e status familiare, tassi di abbandono più elevati della seconda. Coloro che sono nati in un paese straniero e giungendo in Italia si inseriscono nel sistema di istruzione scontano, rispetto ai coetanei nati in Italia da famiglie immigrate, numerosi svantaggi legati innanzitutto all'anno di arrivo. Come rileva ISTAT (2021) il rischio di abbandono aumenta in particolare se si giunge dopo i nove anni di età: sotto questa età il rischio è del 19,7% mentre nella fascia 10-15 sale al 33,4% per toccare punte massime (57,3%) tra chi è arrivato dopo i 16 anni. Altro elemento da considerare è che una presumibile minore integrazione del nucleo familiare, rispetto a famiglie con figli nati in Italia, e quindi

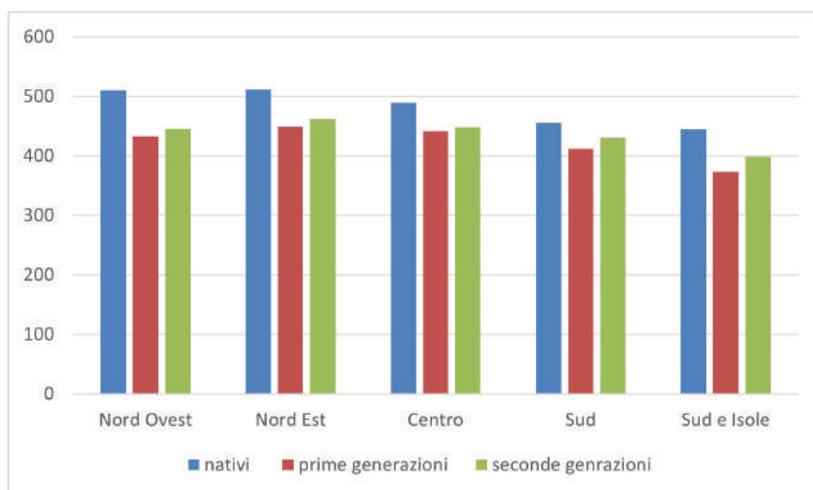


Grafico 2. Punteggio medio al Test PISA di lettura dei quindicenni per status migratorio e ripartizione geografica.
Fonte: Elaborazione INAPP su dati OCSE 2018.

residenti da più tempo, può ostacolare il successo scolastico. Inoltre, per i nati all'estero la non conoscenza della lingua italiana, l'inserimento in classi inferiori rispetto all'età (in base ai dati Invalsi, solo il 49% dei nati all'estero è inserito nella classe corrispondente all'età), i ritardi e le ripetenze incidono sul rischio di abbandono. I ritardi sono dovuti anche alle non ammissioni e alle ripetenze e nell'A.S. 2019/2020 tre studenti stranieri su dieci erano in ritardo, con il divario massimo nella scuola secondaria di secondo grado dove il rapporto è di uno studente su due. Rispetto alle ripetenze, in letteratura si evidenzia come questa pratica favorisca l'abbandono scolastico e che ripetere l'anno non solo non determina un miglioramento dei rendimenti, ma peggiora l'atteggiamento degli studenti nei confronti della scuola (Hippe, Jakubowski, 2018).

5. Orientamenti

Definire efficaci misure di contrasto all'abbandono scolastico è urgente e richiede la raccolta di dati attendibili e aggiornati, capaci di descrivere la complessità del fenomeno, le sue dimensioni, gli aspetti di differenziazione, le tendenze evolutive. Ridurre l'abbandono scolastico richiede politiche multifattoriali e multilaterali, considerato che le cause del fenomeno sono ascrivibili non solo ai gap di competenze di base, ma a numerose variabili individuali e a variabili legate ai contesti, inclusi quelli esterni alla scuola. Un contributo può essere offerto dalla valorizzazione delle esperienze di contrasto alle disuguaglianze educative basate sulle sinergie tra enti locali, scuole e altri soggetti della comunità educante, così come dalla valorizzazione dell'apprendimento formale, non formale e informale in tutti i contesti e in una prospettiva di apprendimento permanente. A partire dalla prima infanzia a tutta la vi-

9 Le macro-aree geografiche rappresentate distinguono il Sud (Abruzzo, Campania, Molise, Puglia) dal Sud e Isole (Basilicata, Calabria, Sardegna, Sicilia).

ta adulta, possono essere sviluppate con il contributo di diverse agenzie le competenze chiave che consentono lo sviluppo personale, civico e professionale di cittadine e cittadini europei. Il Consiglio europeo nella Risoluzione del 2021 su istruzione e formazione afferma che “la visione della qualità dell’istruzione e della formazione individua nella padronanza delle competenze chiave, comprese le competenze di base, il fondamento per il successo futuro, sostenuto da docenti e formatori altamente qualificati e motivati, nonché da altro personale della scuola”. Tra le competenze chiave, vi è la competenza in materia di cittadinanza che consente di agire come cittadini responsabili e di partecipare pienamente alla vita civica e sociale, rafforzando la coesione sociale in una società altamente eterogenea dal punto di vista sociale e culturale.

Un’istruzione di qualità e una formazione inclusiva possono giocare un ruolo fondamentale per lo sviluppo personale e professionale delle giovani generazioni, ivi incluse quelle che hanno un background migratorio, e sono strumenti essenziali per l’esercizio pieno e consapevole dei diritti di cittadinanza. In verità il Piano nazionale di ripresa e resilienza (PNRR) considera la mancata acquisizione di competenze di base come una delle principali cause dell’abbandono scolastico, e per questo motivo, finanziando con 1,5 miliardi di euro interventi per la riduzione dei divari territoriali nella scuola secondaria di secondo grado, intende migliorare il livello delle competenze e ridurre in modo strutturale l’abbandono scolastico, soprattutto nel Mezzogiorno. In tale contesto il Ministero dell’Istruzione ha appena istituito (marzo 2022) il “Gruppo di lavoro per il contrasto della dispersione scolastica e la riduzione dei divari territoriali” che definirà le indicazioni generali per le scuole che parteciperanno alle azioni del Piano. A taluni osservatori è parso che la scelta del PNRR sia un po’ troppo circoscritta per risultare coerente con la logica multifattoriale necessaria a contrastare i rischi di povertà educativa minorile, ma in ogni caso è necessario registrare questo orientamento e la messe di risorse che ne seguirà. E sarà in ogni caso opportuno monitorare nei mesi venturi gli indirizzi operativi e l’attuazione delle misure collegate.

BIBLIOGRAFIA

CEDEFOP, *Leaving education early: putting vocational education and training centre stage. Volume I: investigating causes and extent*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2016.

DIGENNARO S., Povertà educative e welfare generativo: un possibile modello d’intervento, *Educare.it* (rivista on line - ISSN: 2039-943X) - Vol. 20, n. 3 – Marzo 2020 www.educare.it/j/temi/pedagogia-e-psicologia/monografie/3940.

DI PADOVA P., D’AMBROSIO G. *La transizione all’università fra origine sociale e background migratorio. Evidenze italiane dai dati della RCFL (2015-2019)*, paper presentato nel corso della XIV Conferenza Espanet Italia, 2021.

HIPPE, R., JAKUBOWSKI, M., *Immigrant background and expected early school leaving in Europe: evidence from PISA*; EUR 28866 EN; Publications Office of the European Union; Luxembourg; ISBN 978-92-79-76328-1; doi:10.2760/111445; JRC109065.

INVALSI, *I risultati degli studenti italiani in lettura, matematica e scienze*, Rapporto Nazionale Ocse Pisa, 2018.

ISTAT, *Livelli di istruzione e partecipazione alla formazione*. Anno 2020, Statistiche Report, 2021

MIUR-MINISTERO DELL’ISTRUZIONE, DELL’UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA, *Una politica nazionale di contrasto del fallimento formativo e della povertà educativa. Cabina di regia per la lotta alla dispersione scolastica e alla povertà educativa*, 2018.

MINISTERO DELL’ISTRUZIONE - Gestione patrimonio informativo e statistico, *Gli alunni con cittadinanza non italiana A.S. 2018-2019*, settembre 2021.

OECD, *Programme for International Student Assessment. Results from Pisa 2018. Country note Italia*, 2018.

Risoluzione del Consiglio su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell’istruzione e della formazione verso uno spazio europeo dell’istruzione e oltre (2021-2030) - 2021/C 66/01.

TRIVENTIM., *Are children of immigrants graded less generously by their teachers than natives, and why? Evidence from student population data in Italy* «International Migration Review», 54, 2019, pp. 765-795.

Economia civile e processi migratori
INAPP