

Studenti con background migratorio e merito: una sfida per una scuola inclusiva

Students with migrant background and merit: a challenge for an inclusive school

Giovanna Di Castro

Ricercatrice – INAPP – g.dicastro@inapp.gov.it*

Valentina Ferri

Ricercatrice – INAPP – v.ferri@inapp.gov.it*

Giovanna Filosa

Tecnologa – INAPP – g.filosa@inapp.gov.it*

Abstract

The relationship between merit and scholastic inclusion is particularly complex for those students at risk of dropping out of school, with particular evidence, for Italy, in the case of students with foreign citizenship (about 11% of the entire student population in the year.s. 2021/22). These are generally pupils with a low socio-economic, cultural, and family background (Ismu, 2022), and for whom there is a significant gap in standardized reading, mathematics and science test scores (Ferri et al., 2023) and for whom furthermore the risk of dispersion is significantly higher than that of their native peers (Inapp 2022). This paper aims to explore the factors that condition educational poverty gaps from a psychosocial perspective, with empirical evidence from the PISA 2018 datasets read considering the most recent docimological literature (Corsini, 2023).

Keywords: migratory background – docimology – meritocracy – school inclusion – educational poverty – Pisa test

La relazione esistente tra merito e inclusione scolastica è particolarmente complessa per quegli studenti a rischio di dispersione scolastica, con particolare evidenza, per l'Italia, nel caso di studenti con cittadinanza straniera (circa l'11% dell'intera popolazione studentesca nell'a.s. 2021/22). Si tratta generalmente di alunni con background socio-economico, culturale e familiare non elevato (Ismu, 2022), e per i quali si evidenzia un divario significativo nelle prove standardizzate di lettura, matematica e scienze (Ferri et al., 2023) rispetto, e per i quali inoltre il rischio di dispersione è sensibilmente superiore a quello dei coetanei autoctoni (Inapp, 2022). Il presente contributo si propone di esplorare i fattori che condizionano i divari in termini di povertà educativa da una prospettiva psicosociale, con evidenze empiriche tratte dal dataset PISA 2018 lette alla luce della più recente letteratura docimologica (Corsini, 2023).

Parole chiave: background migratorio – docimologia – meritocrazia – inclusione scolastica – povertà educativa – Pisa test

* Istituto Nazionale per l'Analisi delle Politiche Pubbliche



1. Introduzione: valorizzare le competenze dei migranti

Nello studio dell'appartamento dove vivo, al Quirinale, ho collocato un disegno che raffigura un ragazzino, di quattordici anni, annegato, con centinaia di altre persone, nel Mediterraneo. Recuperato il suo corpo si è visto che, nella fodera della giacca, aveva cucita la sua pagella: come fosse il suo passaporto, la dimostrazione che voleva venire in Europa per studiare¹

(Sergio Mattarella).

L'ambiguità del concetto di merito, la scarsa chiarezza di tale concetto (Sen, 2000), la contraddizione tra meritocrazia e giustizia sociale sono già state evidenziate da autorevoli studiosi (Arrow, Bowles, Durlauf, 2000). All'interno del sistema educativo, in particolare, la valorizzazione del merito, per essere effettiva, presuppone una condizione ideale di uguaglianza dei punti di partenza, o pari opportunità (Benvenuto, 2022), altrimenti rischia di riprodurre le disuguaglianze invece di attenuarle, come sottolineato anche dalla più recente letteratura docimologica (Corsini, 2022, 2023). Diversi autori mettono in guardia contro la facile scorciatoia della meritocrazia basata sui risultati (Pelligra 2020), dal momento che questi ultimi, specie quelli scolastici, dipendono da svariati fattori anche imponderabili, quali la fortuna, le origini sociali, il capitale relazionale etc. La contraddizione tra merito, povertà educativa ed inclusione scolastica è particolarmente evidente per gli alunni con cittadinanza non italiana (CNI), laddove ad una forte motivazione nel raggiungere elevati livelli di istruzione, anche a compensazione di diritti sociali non sempre riconosciuti, spesso non corrisponde una reale parità di accesso alle risorse educative (Colombo, 2014), soprattutto qualora si tratti di alunni con background socio-economico, culturale e familiare non elevato (Ismu, 2022).

Nella letteratura internazionale, già diversi contributi hanno sottolineato i gap nei risultati scolastici tra studenti nativi e immigrati (Marks, 2005; Mostafa, 2010; Teltemann *et alii*, 2022). Limitatamente al contesto italiano, differenze tra studenti autoctoni e studenti CNI sono state riscontrate sia nei tassi di dispersione esplicita (Inapp, 2023), sia nella dispersione implicita (Invalsi, 2023), ovvero nelle differenze tra i punteggi medi alle prove Invalsi di Italiano, Matematica e Lingua straniera (Filosa, 2022), sia nei punteggi alle prove standardizzate OCSE PISA (*Programme for International Student Assessment*) 2018 in matematica, lettura e scienze (Ferri, Di Castro, Marsiglia, 2023). Pressoché tutti gli autori sopra citati sono concordi nell'affermare che i divari negli apprendimenti tra autoctoni e stranieri dipendono in larga misura dalla differenza tra lingua di origine e lingua del paese ospitante, ovvero tra lingua parlata a casa/in famiglia e lingua parlata a scuola

1 <https://www.avvenire.it/attualita/pagine/mattarella-disegno-bambino-migrante-in-fondo-almare-con-la-pagella>.



(L1 e L2, o Italbase/Italstudio, limitatamente al contesto italiano), e utilizzata per veicolare tutte le materie curriculari, inclusa la lingua straniera (anche se le differenze tra i punteggi Invalsi in Inglese listening e reading tendono ad attenuarsi, cfr. Filosa, 2022).

Si tratta del cosiddetto Matthew effect (Stanovich, 2000), o effetto San Matteo, per cui difficoltà nella lettoscrittura, nella lingua del paese ospitante, entro i primi anni di istruzione scolastica comportano, di solito, problemi durante tutta la vita anche nell'acquisizione di ulteriori capacità curriculari, mentre i bambini che apprendono presto le abilità connesse alla lettura sono di solito maggiormente avvantaggiati. Più in generale, l'acquisizione della lingua madre o del paese ospitante è propedeutica all'acquisizione di quasi tutte le skill connesse sia alla *literacy* che alla *numeracy*. Se la lingua parlata a casa è un predittore del successo scolastico, la partecipazione alle attività educative è un indicatore utile per misurare il livello di integrazione dei migranti (Cesareo, Blangiardo, 2009).

In ogni caso, colmare le differenze nella scolarizzazione tra nativi e migranti è nell'interesse collettivo, se si pensa che il 10,5% della popolazione scolastica complessiva, secondo gli ultimi dati del Ministero dell'Istruzione e del Merito² è composta da studenti CNI: nell'anno scolastico 2021/2022 si contano 872.360 alunni CNI su un totale di 8.261.011 studenti (Idos, 2023). Puntare su una scuola più inclusiva è essenziale per evitare lo spreco di talenti e valorizzare le competenze degli alunni migranti, per far sì che diventino a pieno titolo cittadini europei (Fondazione Leone Moressa, 2023). Del resto, sia l'istruzione di qualità, sia la riduzione delle disuguaglianze fanno parte degli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile dell'Agenda 2030³; e l'implementazione e la valorizzazione delle competenze di tutti, migranti e nativi, è al centro del piano Next Generation EU⁴. Non a caso il 2023 è stato dichiarato Anno europeo delle competenze⁵, e l'acquisizione delle competenze necessarie per l'esercizio dei diritti-doveri di cittadinanza comincia sin dai banchi di scuola.

Anche la European Child Guarantee⁶ raccomanda agli Stati membri di garantire ai minori bisognosi l'accesso effettivo e gratuito all'istruzione e alle attività scolastiche (art. 4), con particolare attenzione a quelli provenienti da un contesto migratorio (art. 5 comma d), ma resta ancora molto da fare affinché questo accesso si traduca in un'inclusione effettiva in tali contesti (Inapp *et alii*, 2021).

2 <https://dati.istruzione.it/espescu/index.html?area=anagStu>.

3 <https://unric.org/it/agenda-2030/>.

4 https://next-generation-eu.europa.eu/index_en.

5 https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities-2019-2024/europe-fit-digital-age/european-year-skills-2023_it.

6 Raccomandazione del Consiglio (UE) n. 1004 del 14/06/2021.



La valorizzazione del pieno potenziale dei giovani stranieri in età scolastica, inclusi i minori stranieri non accompagnati (Msna) e quelli con disabilità, è prevista anche nel *Documento di programmazione integrata pluriennale in tema di lavoro, integrazione e inclusione* del Mlps – D.G. Immigrazione (2022)⁷. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori sono comprese nel documento *Orientamenti interculturali* a cura dell'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale (2022)⁸. Già diverse pratiche promettenti sono in essere da diverso tempo, con il supporto del terzo settore, soprattutto nelle regioni del Nord Italia laddove è più consistente la presenza di alunni migranti (Filosa, Gamberoni, 2023). A queste pratiche, però, spesso manca quella organicità e quella sistematicità necessarie per la loro messa a sistema, nonché un impianto valutativo metodologicamente fondato che ne misuri l'efficacia.

2. Analisi della letteratura scientifica e istituzionale

Per intervenire sulle disuguaglianze nell'accesso all'istruzione tra alunni italiani e di origine straniera, bisogna innanzitutto comprenderne le cause. Il concetto di merito, come si è visto, non può essere di aiuto in tal senso, sia per l'ambiguità sopra evidenziata, che lo rende scarsamente definibile, operazionalizzabile e dunque misurabile anche in ambito educativo; sia perché attiene anche ad una serie di predisposizioni individuali (intelligenza, tenacia, energia etc.) sulle quali è difficile operare tramite azioni specifiche che non siano meramente selettive. Ad esempio, non è chiaro a quale della pressoché infinita gamma di talenti utili nei contesti scolastici tale termine si riferisca, incluse le capacità non racchiudibili nelle materie curricolari, e caratteristiche individuali quali altruismo, sensibilità etc. (Bruni, 2017). Senza contare che interventi scolastici che puntino esclusivamente sulla selezione/premiatura del merito, e conseguentemente sulla penalizzazione del demerito, rischiano di essere controproducenti dal punto di vista degli apprendimenti, perché possono indurre a comportamenti individualistici, competitivi e/o opportunistici (Butera, 2006). Neanche le prove standardizzate (Ocse PISA, Invalsi etc.) possono essere considerate un indicatore del merito del singolo studente: anche se meno arbitrarie rispetto alla valutazione degli insegnanti, non è quello lo scopo per cui sono state costruite. In particolare, le prove Invalsi⁹ ser-

7 <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/immigrazione/Documents/Programmazione-integrata-gennaio-2022.pdf>.

8 <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Orientamenti+Interculturali.pdf/>

9 <https://www.invalsiopen.it/>.



vono a valutare lo stato complessivo del nostro sistema scolastico, mentre le prove Ocse PISA¹⁰ hanno lo scopo di misurare “15-year-olds’ ability to use their reading, mathematics and science knowledge and skills to meet real-life challenges” (cfr. par. 3), e quindi possono essere considerate tutt’al più una proxy della capacità delle scuole di trasmettere tali apprendimenti.

Del resto, una selezione in base al merito non è prevista neanche dalla nostra Carta costituzionale: se è vero che “I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi” (articolo 34)¹¹, è anche vero che *non esclusivamente* i capaci e meritevoli hanno tale diritto. Anzi, “E’ compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l’eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l’effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all’organizzazione politica, economica e sociale del Paese” (articolo 3). Quindi, si può dire che, nel caso degli alunni CNI, soprattutto di prima generazione, agli ostacoli “di ordine economico e sociale”, si aggiunge la barriera linguistica, anche se il tema della lingua non è certo l’unico problema e va senz’altro contestualizzato (Altin, Cesaro, 2021).

Se allora l’accento non è sulle capacità del singolo individuo, ma su un diritto che rischia di essere negato a chi cittadino italiano ancora non è (*ius sanguinis*), sugli ostacoli da rimuovere per garantire tale diritto, e sugli interventi da effettuare per rimuovere tali ostacoli, sembrerebbe più utile in tal senso il concetto di *povertà educativa*. Tale concetto nasce nell’ambito delle scienze sociali alla fine degli anni ’90, come una delle dimensioni non strettamente economiche della povertà (Nanni, Pellegrino, 2018). Tuttavia, allo stato attuale, anche su tale concetto non esiste ancora una definizione universalmente condivisa (Ferracci *et alii*, 2023), per cui, per il presente lavoro, verrà presa in considerazione esclusivamente la letteratura prodotta in Italia.

Per Save the Children (2014) la povertà educativa è la “privazione, da parte dei bambini e degli adolescenti, della possibilità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni” (p. 4). Sulla base di tale definizione, il Comitato Scientifico sulla povertà educativa di StC, in collaborazione con Istat, ha selezionato 14 indicatori (pp. 8-9), di cui i primi 7 riguardanti il contesto scolastico, mentre i restanti 7 riguardano l’offerta educativa e culturale presente sul territorio:

1. Copertura dei nidi e servizi integrativi pubblici;
2. Classi a tempo pieno nella scuola primaria;

10 <https://www.oecd.org/pisa/>.

11 <https://www.senato.it/istituzione/la-costituzione>.



3. Classi a tempo pieno nella scuola secondaria di primo grado;
4. Istituzioni scolastiche principali con servizio mensa;
5. Scuole con certificato di agibilità/abitabilità;
6. Aule connesse ad internet;
7. Dispersione scolastica;
8. Bambini che sono andati a teatro;
9. Bambini che hanno visitato musei o mostre;
10. Bambini che hanno visitato monumenti o siti archeologici;
11. Bambini che sono andati a concerti;
13. Bambini che praticano sport in modo continuativo;
14. Bambini che utilizzano internet;
15. Bambini che hanno letto libri.

A differenza del merito, si tratta dunque di indicatori che riguardano più elementi di contesto (familiare, scolastico, sociale e territoriale) che caratteristiche individuali, e le offerte e le opportunità educative che tale contesto offre, o non offre, anche per la sua misurazione a livello territoriale (Pratesi, 2022). Nell'ottica della ricerca intervento (Save the Children, 2022), tali indicatori possono fornire una evidenza empirica utile ad allestire, ed eventualmente valutare, progetti e programmi rivolti a studenti, autoctoni e di origine straniera, a rischio povertà educativa.

Incrociando indicatori di contesto con i risultati alle prove standardizzate, è possibile valutare l'impatto di tali variabili sugli apprendimenti di determinate skills, come si vedrà nei prossimi paragrafi.

3. Dati e metodologia

L'indagine «PISA-Programme for International Student Assessment» (Programma per la Valutazione Internazionale degli Studenti), è realizzata dall'OCSE al fine di valutare le abilità e le competenze degli studenti di tutto il mondo. Si tratta, pertanto, di uno strumento importante, valutativo e comparativo, che consente di analizzare i risultati degli studenti, con l'obiettivo di migliorare i sistemi educativi e promuovere l'equità nell'istruzione.

L'obiettivo principale di PISA è quello di valutare e confrontare le competenze e le abilità degli studenti in varie discipline chiave, in particolare in lettura, matematica e scienze. La rilevazione si svolge ogni tre anni ed è una delle indagini internazionali più ampie e riconosciute nel campo dell'istruzione: la sua prima edizione risale al 2000.

PISA coinvolge un ampio campione di studenti di 15 anni, selezionati in modo casuale da vari paesi partecipanti e cerca di valutare la loro capacità di applicare le loro conoscenze e competenze in contesti reali. Oltre alle prove sugli studenti,



PISA raccoglie molti dati demografici, socio-economici e contestuali sugli studenti e sulle scuole partecipanti. Questi dati vengono utilizzati per comprendere meglio il contesto in cui gli studenti apprendono e per analizzare le correlazioni tra il background degli studenti e le loro performance.

È proprio grazie a tale ricchezza informativa che è possibile incrociare fattori individuali con fattori di contesto che riguardano le scuole, gli insegnanti, le prove svolte etc.

Questo articolo prende in considerazione l'indagine del 2018, la più recente disponibile. Nell'analisi che di seguito si propone, si prenderanno in considerazione i risultati conseguiti nella *reading literacy*, conseguiti da studenti italiani e studenti con background migratorio. In quest'ultimo gruppo rientrano individui i cui genitori risulterebbero nati entrambi in un Paese diverso da quello in cui lo studente ha sostenuto il test PISA. Sulla base della disponibilità dei dati PISA, le covariate incluse nell'equazione dei punteggi accademici riguardano le caratteristiche dell'individuo, della famiglia e del background accademico. Inoltre, è utile evidenziare che nel modello, attraverso l'unione dei data-set, vengono aggiunte le variabili relative alla scuola, derivanti dal questionario sottoposto ai dirigenti. Tali variabili offrono un taglio completamente diverso rispetto ad analisi precedentemente realizzate sui differenziali tra i due gruppi (Ferri, Di Castro, Marsiglia, 2023). È possibile, infatti, attraverso tale arricchimento di informazioni, tener conto di come incidano nei differenziali dei risultati tra i due gruppi le variabili relative al contesto scolastico di riferimento (infrastrutture, offerta formativa, offerta extra-curriculare, docenti etc., si veda tabella 1).

Tabella 1 – Variabili incluse nelle stime che sono risultate significative

carenzainsegn	1 = Carenza docenti nella scuola di appartenenza; 0 = altrimenti
skillsinsegn	1= Competenze adeguate del personale docente nella scuola di appartenenza ; 0 = altrimenti
numPropAttiv	Numero delle attività extra-curricolari proposte dalla scuola
carenzainfrastrutt	1 = Carenza infrastrutture nella scuola di appartenenza; 0 = altrimenti
lezaggiunt	1= Realizzazione di lezioni di lingua italiana; 0=
bandainternetscuola	1= Larghezza banda e velocità connessione internet a scuola sufficiente; 0=altrimenti
carenzamaterdidat	1= Carenza materiale didattico nella scuola di appartenenza; 0= altrimenti



numabit	Abitanti <15000=0; abitanti 15.000-1.000.000; abitanti >1.000.000
escs	Indice PISA dello status economico, sociale e culturale.
lang_at_home	Lingua parlata in casa dallo studente: 1= del Paese ospitante; 0=Lingua d'origine

Note - altre variabili incluse nelle stime e non significative: donna, scuola privata, uguale offerta formativa presente nella zona in cui è situata la scuola, percentuale docenti che hanno frequentato corso formazione professionale, numero di studenti per classi nella scuola

Per stimare l'entità del differenziale tra i punteggi degli studenti italiani e immigrati, abbiamo applicato la scomposizione OB (Blinder, 1973; Oaxaca, 1973; Jann, 2008). Il metodo di Oaxaca-Blinder è utilizzato per analizzare le differenze nei risultati o nel trattamento tra due gruppi e viene spesso impiegato nell'ambito dell'analisi delle discriminazioni o delle disuguaglianze di genere, salario, reddito o altre variabili simili. Tale metodo permette di distinguere quale parte è dovuta alle differenze nelle caratteristiche incluse nelle stime del modello e quale parte rimane inspiegata.

La scomposizione del differenziale consta dei seguenti passaggi: si calcolano le differenze medie nei risultati tra i due gruppi, successivamente si compone la differenza in due o tre parti. Una parte, quella spiegata per l'appunto, è attribuita alle differenze nelle caratteristiche dei due gruppi (come l'istruzione, l'esperienza lavorativa, l'età, ecc.), mentre l'altra parte, quella non spiegabile, è attribuita a fattori non spiegati dalle differenze nelle caratteristiche, che possono essere interpretate come "discriminazione". A seconda del metodo che si sceglie c'è poi la terza parte che è dovuta all'interazione tra le due parti precedentemente spiegate.

Abbiamo stimato la scomposizione, dividendo le differenze dei punteggi in tre parti: dotazioni (E, a causa di differenze nei predittori), coefficiente (C, il contributo della componente inspiegabile) ed effetti di interazione (I, che indica differenze simultanee) tra i due gruppi.

Di seguito si riporta la formula utilizzata:

$$E = \{E(X_{NI}) - E(X_I)\} \beta_{NI} \quad (1)$$

$$C = E(X_{NI})(\beta_{NI} - \beta_I) \quad (2)$$

$$I = \{E(X_{NI}) - E(X_I)\}(\beta_{NI} - \beta_I) \quad (3)$$

$$R = \{E(X_{NI}) - E(X_I)\} \beta_{NI} + E(X_{NI}) (\beta_{NI} - \beta_I) + \{E(X_{NI}) - E(X_I)\} (\beta_{NI} - \beta_I) \quad (4)$$

Il nostro gruppo di riferimento sono gli immigrati. La componente delle dotazioni designa la variazione attesa nei punteggi del gruppo di immigrati se il gruppo è caratterizzato dai livelli predittivi del gruppo di non immigrati. L'effetto



coefficiente indica la variazione attesa nei punteggi medi del gruppo di immigrati se il gruppo di immigrati avesse i coefficienti del gruppo di non immigrati.

4. Risultati

I risultati del modello riportato nella tabella 2 evidenziano una differenza significativa nei punteggi di lettura tra gli studenti nativi e gli studenti di origine straniera di circa 44,6 punti nei test PISA (2018), con gli studenti italiani che hanno ottenuto punteggi mediamente più alti. Il gap tra studenti nativi e stranieri in Italia è mediamente più ampio del dato OECD, che corrisponde, con differenze tra i paesi, a circa 41 punti nella scala PISA (Grafico 1).

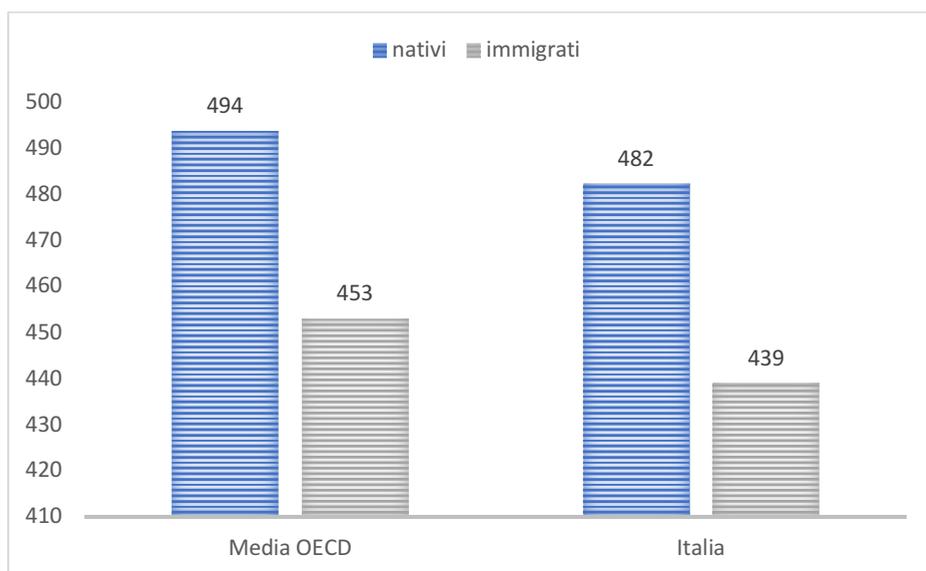


Grafico 1 - Punteggi medi in reading literacy (PISA 2018)

Fonte: Elaborazioni delle autrici su dati PISA 2018

Inoltre, sia la parte di dotazione, che quella coefficiente risultano significativi.

Secondo il modello da noi utilizzato, il 50% circa della differenza complessiva tra i due gruppi può essere spiegata con differenze nelle variabili indipendenti. Una ulteriore quota della differenza (circa il 38%) è spiegata da caratteristiche esogene inspiegabili, ovvero quelle differenze «residuali» che potrebbero essere dovute ad altri fattori non misurabili direttamente.

overall	
group_1	482.7122***
	[0.9972]



group_2	438.1113***
	[3.0066]
difference	44.6009***
	[3.1677]
endowments	22.1043***
	[3.7908]
coefficients	17.1446***
	[3.3326]
interaction	5,3521
	[3.9411]

Tabella 2. Scomposizione di Oaxaca Blinder, risultati complessivi

Fonte: Elaborazioni delle autrici su dati PISA 2018

Effetto dotazione

Tra le variabili che possono influenzare i risultati dei test di lettura svolti dagli studenti quindicenni, alcune giocano un ruolo significativo nelle differenze osservate nei punteggi tra i due gruppi, italiani e stranieri. La scomposizione di Oaxaca-Blinder mette in evidenza il contributo di variabili di contesto scolastico che sembrano essere fondamentali per comprendere i risultati di apprendimento degli studenti. In particolare, queste variabili sembrano avere un effetto di rinforzo positivo per gli studenti stranieri, come indicato nella Tabella 3.

La carenza di insegnanti nell'istituto scolastico frequentato dall'alunno aumenta in modo significativo il gap di apprendimento in lettura tra italiani e stranieri. Coerentemente alle nostre aspettative, l'offerta scolastica di lezioni aggiuntive mirate a potenziare la lingua italiana, se presente, diminuisce significativamente la differenza di punteggi tra stranieri e compagni nativi italiani.

Ciò suggerisce che fattori specifici legati all'ambiente scolastico influenzano in modo positivo le performance degli studenti stranieri nei test di lettura rispetto ai loro compagni italiani.

Oltre a tali variabili che descrivono in qualche modo l'efficacia e la forza dell'offerta scolastica degli istituti, anche l'indice dello status economico, sociale e culturale della famiglia di appartenenza, insieme alla lingua parlata in casa, in linea con numerosi risultati riportati in letteratura (Gandara et al., 2003; Agirdag and Vanlaar, 2018), influenzano in modo significativo il gap tra stranieri e italiani.

In particolare, la lingua maggiormente parlata dallo studente in casa con i familiari, è l'elemento che maggiormente incide sulla differenza tra i punteggi di studenti italiani e stranieri ai test PISA: 17 punti percentuali (p.p.) del differenziale nella parte "spiegabile" della scomposizione econometrica. È chiaro che tale variabile costituisce un elemento collegato al rinforzo della padronanza nella lingua del



paese ospitante (nella quale il ragazzo si sta formando) che avviene in famiglia, ma anche un indicatore indiretto di maggiore o minore integrazione della famiglia.

Le caratteristiche qui menzionate contribuiscono a spiegare un'ampia parte del gap di apprendimento osservato tra studenti nativi e stranieri, ovvero il ruolo giocato da elementi di contesto che possono fare la differenza nel favorire maggiore equità e contrastare la povertà educativa dei nostri sistemi scolastici, e fornisce quindi elementi preziosi per una maggiore comprensione del fenomeno.

endowments	
carenzainsegnn	2.3020***
	[0.6904]
carenzainfrastrutt	-0.7461*
	[0.4297]
NumPropAttiv	1.6753***
	[0.5835]
lezaggiunt	-3.2249**
	[1.4335]
escs	4.2506**
	[2.0844]
lang_at_home	17.2560***
	[2.9349]

Tabella 3. Scomposizione di Oaxaca Blinder, dotazioni

Fonte: Elaborazioni delle autrici su dati PISA 2018

Note - altre variabili incluse nelle stime e non significative: numero di abitanti, carenza materiale didattico, banda internet, skills insegnanti, donna, scuola privata, uguale offerta formativa presente nella zona in cui è situata la scuola, percentuale docenti che hanno frequentato corso formazione professionale, numero di studenti per classi nella scuola.

Effetto coefficiente

Tra le variabili esplicative che influenzano il divario osservato nell'effetto coefficiente tra i due gruppi (Tabella 4) troviamo al primo posto la popolosità del centro urbano di riferimento della scuola (NUMABIT), ovvero l'appartenenza a un piccolo centro urbano, medio, ampio, o a una grande città. I risultati del modello tendono ad evidenziare come i grandi centri urbani siano associati, mediamente, a un'ampia e significativa diminuzione del gap di apprendimento (-27 p.p.) in lettura degli studenti stranieri.

Diversi studi hanno evidenziato come contesti scolastici appartenenti a territori rurali o piccoli centri, spesso affrontino maggiori sfide nel passaggio e nel completamento dell'istruzione secondaria, sfide legate alle opportunità e alle risorse offerte dai territori, con differenze nei punteggi PISA equivalenti a circa a un anno di scuola (Echazarra, Radinger, 2019). Le ricerche hanno anche dimostrato



come scuole situate in piccole comunità rurali presentino i profili socioeconomici più bassi, rendimento scolastico mediamente meno elevati, e maggiore carenza di personale docente e materiale didattico, a differenza delle scuole inserite nei quartieri centrali delle grandi città che attraggono i vantaggi collegati a profili socioeconomici più elevati, rendimenti accademici più elevati e il minor numero di carenze (Sullivan *et alii*, 2013).

Risulta confermata nel modello anche l'associazione significativa tra le skill possedute degli insegnanti, valutate dal preside scolastico, e un minor gap di apprendimento nei risultati.

Tra le risorse scolastiche che incidono positivamente sulla povertà educativa degli studenti immigrati, troviamo anche la dotazione di un collegamento internet nella scuola (si ricorda che i risultati si riferiscono al 2018 e quindi precedenti allo sviluppo tecnologico esplosivo a seguito dell'emergenza pandemica 2020). In pratica, le scuole dotate di una banda internet funzionante ed efficace registrano punteggi più equi tra gli studenti e minori disparità, risultando tale mezzo uno strumento utile come risorsa di apprendimento.

Anche il numero di proposte e di offerte scolastiche extra curriculari della scuola (es. coro, teatro, sport, attività artistiche, collaborazioni con biblioteche ecc.) ha un ruolo significativo nella diminuzione del gap stranieri nativi (-17 p.p.). Questo risultato richiederebbe maggiore approfondimento (poiché d'altra parte aumenta di 1 p.p. la differenza nell'effetto dotazione) poiché sarebbe interessante capire se alcune attività tra quelle elencate hanno un impatto maggiore.

Il risultato suggerisce tuttavia che l'aumento nell'offerta di attività scolastiche ha un effetto positivo sulla riduzione del divario nei punteggi tra il gruppo di studenti nativi e quelli stranieri, che noi sappiamo essere maggiormente svantaggiati. È chiaro che le attività extra curriculari costituiscono un arricchimento sia in termini di apprendimento e performance nella *reading literacy*, sia un aiuto alle dinamiche collegate a una maggiore integrazione e inclusione tra gli studenti. Tali elementi, d'altra parte, sono probabilmente collegati.

La carenza di insegnanti, come nella parte dotazione, tende invece ad accrescere il divario di apprendimento tra i due gruppi.

Un discorso a parte merita la lettura della variabile relativa all'indice socioeconomico culturale della famiglia (ESCS) che include una serie di domande relative all'occupazione dei genitori, all'istruzione e alle risorse culturali, educative ed economiche possedute dalla famiglia dello studente. Generalmente, esiste una correlazione positiva tra l'ESCS e le performance degli studenti. Nel nostro modello tale variabile aumenta (4 p.p.) il gap tra i due gruppi, per l'effetto dotazione, mentre diminuisce il gap (-13 p.p.) nell'effetto coefficiente. Tale risultato apparentemente ambiguo sembra confermare che, nonostante le differenze nelle caratteristiche tra i due gruppi (generalmente gli studenti nativi possiedono un livello socioculturale più elevato rispetto agli immigrati), al crescere del livello ESCS, corrisponde per tutti gli studenti una riduzione significativa del gap tra nativi e immigrati.



coefficients	
numabit	-27.1009**
	[12.8958]
carenzainsegn	4.1612**
	[2.0752]
carenzamaterdidat	-4.5988**
	[2.3238]
bandainternet scuola	-12.7021***
	[3.7869]
skillsinsegn	-6.7663**
	[2.7727]
NumPropAttiv	-16.5387**
	[8.3962]
escs	-13.2172***
	[2.7951]
_cons	91.2762***
	[20.3710]

Tabella 4 - Scomposizione di Oaxaca Blinder, effetto coefficiente

Fonte: Elaborazioni delle autrici su dati PISA 2018

Note - altre variabili incluse nelle stime e non significative: carenza infrastrutture, lezioni aggiuntive, lingua parlata a casa, banda internet, skills insegnanti, donna, scuola privata, uguale offerta formativa presente nella zona in cui è situata la scuola, percentuale docenti che hanno frequentato corso formazione professionale, numero di studenti per classi nella scuola.

Conclusioni

Il lavoro muove da considerazioni fortemente legate all'importanza che riveste il contesto in cui lo studente agisce, apprende e socializza, nella piena convinzione che l'individuo è parte di un sistema che può favorire un migliore apprendimento o viceversa limitarlo. In tal senso l'esito delle analisi nonché la significatività di alcune variabili che inciderebbero sull'effetto coefficiente permette di rafforzare le nostre ipotesi di base.

Un'adeguata presenza di insegnanti nel contesto scolastico risulta un elemento decisivo nelle performance degli studenti autoctoni e ancor più gli studenti con background migratorio che affrontano il percorso scolastico con una serie di insicurezze legate in primis alla lingua del paese ospitante.

Dallo studio effettuato emerge anche una grande importanza degli aspetti infrastrutturali, in particolare gli strumenti digitali risultano accelerare processi di apprendimento e per alcuni versi sembrano facilitarli. Si pensi a quanto è cam-



biato il reperimento di informazioni utili nella ricerca di un fenomeno o di un termine che non si conosce. L'effetto si potrebbe moltiplicare per l'individuo con background migratorio che potrebbe così avvalersi di traduzioni simultanee o di ricerche fatte nella propria lingua madre e poi eventualmente tradotte. La presenza di una banda internet a scuola, d'altra parte, risulta diminuire di gran lunga il gap tra i punteggi PISA.

Si osservi, inoltre, quel che emerge rispetto all'offerta scolastica extra-curriculare. Quest'ultima si ritiene importante soprattutto per quelle famiglie che non hanno la possibilità di sostenere costi aggiuntivi per lo studio dei propri figli e potrebbe essere, pertanto, di grande sostegno per gli studenti con background migratorio, le quali avrebbero un numero più elevato di ore d'insegnamento, ma anche una maggiore possibilità d'integrazione nel contesto classe.

L'idea di un contesto classe ricco di stimoli e di una scuola che abbia un buon livello infrastrutturale e di corpo docenti, ben si integra con un'altra variabile che nell'analisi assume un ruolo rilevante: la grandezza del comune in cui la scuola è collocata. Le città capoluogo, nonché i centri urbani più grandi, hanno certamente strumenti e metodi diversi per rendere più amichevole e fertile il contesto scolastico per i ragazzi che provengono da contesti culturali differenti. Va altresì evidenziato che le città più grandi hanno un livello di servizi decisamente più organizzato per permettere alle famiglie di fare percorsi più mirati nel Paese ospitante. Cionondimeno, i centri più piccoli hanno una cultura dell'accoglienza diversa sotto certi aspetti: sono situazioni in cui si ravvisa una maggiore attenzione al prossimo che certamente incide nel percorso dell'individuo facente parte di un contesto culturale differente; tuttavia, si tratta di contesti meno organizzati a livello di sistema.

Sulla base dei risultati della nostra analisi, si ritiene opportuno potenziare dei percorsi, anche in orario extra scolastico, dedicati in particolare ai ragazzi con background migratorio; i corsi specificatamente rivolti agli studenti e aperti alle famiglie risultano iniziative che hanno ben funzionato sul territorio nazionale perché permettono anche alla famiglia di poter utilizzare la lingua del Paese ospitante in casa. In particolare, è utile per le mamme che di solito non hanno possibilità tanto quanto gli uomini di apprendere la lingua sul posto di lavoro. Studi precedenti tendono a dimostrare che è in particolare la lingua parlata con la madre quella maggiormente predittiva di risultati in lettura (Ferri, Di Castro, Marsiglia, 2023).

Certamente una maggiore attenzione alle infrastrutture risulterebbe di grande aiuto nell'attenuare il differenziale evidenziato. Anche la stabilità degli insegnanti è di fondamentale importanza. Il frequente *turnover* degli insegnanti, con la conseguente ricaduta sulla continuità didattica che più spesso si verifica nelle periferie, nei piccoli comuni e nelle zone interne, è un elemento decisivo. Il rapporto che si crea tra lo studente con un background più complesso come quello multiculturale e i propri docenti è importante, e interrompere frequentemente la relazione



di fiducia comprime con maggiore probabilità i risultati scolastici dell'alunno.

In aggiunta, perseguire standard di alta qualità, unitamente all'accesso a opportunità di formazione e sviluppo professionale per tutte le scuole, indipendentemente dalla loro ubicazione geografica o dal contesto urbano in cui si trovano, svolge un ruolo fondamentale nel promuovere l'equità e nel migliorare le prestazioni complessive del sistema educativo (Ramos, Duque, Nieto, 2012).

Ulteriori ricerche verranno condotte in questa direzione, grazie alla ricchezza e alla granularità dei dati provenienti dalle prove standardizzate PISA e Invalsi, non solo per promuovere interventi finalizzati al miglioramento del sistema scolastico, ma anche per valutarne -con statistiche robuste e impianti metodologici economicamente sostenibili- l'impatto a livello scolastico e territoriale.

In definitiva, una scuola realmente inclusiva riesce a valorizzare le competenze di ciascuno, in particolar modo quelle degli studenti che partono da una posizione di svantaggio (inclusi gli alunni con background migratorio) agendo su tutti i fattori che possono ridurre la povertà educativa, e moltiplicare le occasioni di apprendimento. In tal senso il merito può essere considerato non un criterio di selezione, ma una potenzialità da far emergere, anche tra gli studenti non ancora italiani.

Riferimenti bibliografici

- Agirdag O., Vanlaar G. (2018). Does more exposure to the language of instruction lead to higher academic achievement? A cross-national examination. *International Journal of Bilingualism*, 22(1), 123-137.
- Altin R., Cesaro M.C. (eds.) (2021). *Linee-guida per una scuola inclusiva in contesti con presenza di alunne e alunni con background migratorio*. Trieste: EUT.
- Arrow K., Bowles S., Durlauf S.N. (eds.) (2000). *Meritocracy and economic inequality*. Princeton: Princeton University Press.
- Benvenuto G. (2022). La scuola inclusiva come principio di equità: un traguardo per una educazione democratica. *Studi sulla formazione*, 25(1), 7-20.
- Blinder A.S. (1973). Wage discrimination: reduced form and structural estimates", *Journal of Human resources*, 436-455.
- Bruni L. (2017). Il confine tra merito e disuguaglianza. *Il sole 24 Ore* 30 novembre 2017. In <https://www.c3dem.it/wp-content/uploads/2017/12/il-confine-tra-merito-e-disuguaglianza-l-bruni-sole.pdf> (ultima consultazione 31/10/2023).
- Butera, F. (2006). La meritocrazia a scuola: Un serio ostacolo all'apprendimento. *Psicologia sociale*, 1(3), 431-448.
- Cesareo V., Blangiardo G.C. (eds.) (2009). *Indici di integrazione: un'indagine empirica sulla realtà migratoria italiana*. Milano: FrancoAngeli.
- Colombo M. (2014). I giovani migranti nelle scuole italiane: percorsi formativi, disuguaglianze, risorse. *REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, 22, 159-170.



- Corsini C. (2023). È più facile che i dispettosi siate voi. *La Ricerca*. In <https://laricerca.loescher.it/e-piu-facile-che-i-dispettosi-siate-voi/> (ultima consultazione 31/10/2023).
- Corsini C. (2022). Il merito come teodicea sociale – La colpa è sempre e solo della scuola? *Articolo 33*, 4, 7-10.
- Echazarra A., Radinger T. (2019). *Learning in rural schools: Insights from PISA, TALIS and the literature*. *Education Working Papers*. In https://www.oecd-ilibrary.org/education/learning-in-rural-schools_8b1a5cb9-en (ultima consultazione 31/10/2023).
- Ferracci *et al.* (2023). *Educational poverty: definition of the concept and ways to measure it. A literature review*. Paper presented at XVI Conference ESPAnet Italia, Milan, September 13-15.
- Ferri V., Di Castro G., Marsiglia S. (2023). Exploring immigrant gaps in education: empirical evidence. *J-READING Journal of Research and Didactics in Geography*, 12 (1), 11-23.
- Ferri V., Di Castro G., Marsiglia S. (2023, *in corso di stampa*). Does the immigrant background affect student achievement? Cross-country comparisons of PISA scores. *Rivista Italiana di Economia, Demografia e Statistica*.
- Filosa G. (2022). Gli alunni con cittadinanza non italiana e le verifiche sugli apprendimenti. *Ambiente, Società e Territorio*, XXII (3), 11-15.
- Filosa G., Gamberoni, E. (eds.) (2023). *Una scuola inclusiva – Azioni per contrastare i rischi di dispersione di alunne e alunni di origine straniera*. Milano: FrancoAngeli.
- Fondazione Leone Moressa (2023). *Rapporto annuale sull'economia dell'immigrazione – Talenti e competenze nell'Europa del futuro*. Bologna: il Mulino.
- Gandara P. *et alii* (2003). English learners in California schools: Unequal resources, unequal outcomes. *Education policy analysis archives*, 11(36), 2-52.
- Idos (2023). *Dossier Statistico Immigrazione 2023*. Roma: Centro studi e ricerche Idos.
- Inapp *et alii* (2021). *Dal Sistema di garanzia dell'infanzia ai Patti educativi di comunità*, Inapp Paper n. 31, Roma: Inapp.
- Inapp *et alii* (2023). *Indicatori di integrazione dei cittadini con background migratorio residenti in Italia*. Inapp Report n. 36, Roma: Inapp.
- Invalsi (2023). *Rapporto prove Invalsi 2023*. In https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/-2023/Rilevazioni_Nazionali/Rapporto/Rapporto%20Prove%20INVALSI%202023.pdf (ultima consultazione 31/10/2023).
- Jann B. (2008). The Blinder–Oaxaca decomposition for linear regression models. *The Stata Journal*, 8(4), 453-479.
- Marks G.N. (2005). Accounting for immigrant non-immigrant differences in reading and mathematics in twenty countries. *Ethnic and racial studies*, 28(5), 925-946.
- Mostafa T. (2010). Decomposing inequalities in performance scores: The role of student background, peer effects and school characteristics. *International Review of Education*, 56, 567-589.
- Nanni W., Pellegrino V. (2018). La povertà educativa e culturale: un fenomeno a più dimensioni. In Caritas Italiana, *Povertà in attesa. Rapporto 2018* (pp. 91-184). Roma: Caritas Italian.
- Oaxaca R. (1973). Male-female wage differentials in urban labor markets. *International economic review*, 693-709.



- Pelligra V. (2020). Quando una distopia diventa un'utopia: il mito della "meritocrazia" che produce il suo opposto. *Il Sole 24 ore*. In <https://www.ilsole24ore.com/art/quando-distopia-diventa-un-utopia-mito-meritocrazia-che-produce-suo-opposto-ADnefTn> (ultima consultazione 31/10/2023).
- Pratesi M. (2022). Povertà educativa: perché e come misurarla anche a livello territoriale. Alcune analisi e proposte. *Social Policies*, 9(3), 373-398.
- Stanovich K.E. (2000). *Progress in understanding reading: Scientific foundations and new frontiers*. Guilford Press.
- Sullivan K., Perry L. B., McConney A. (2013). How do school resources and academic performance differ across Australia's rural, regional and metropolitan communities? *The Australian Educational Researcher*, 40, 353-372.
- Ramos R., Duque J. C., Nieto, S. (2012). Decomposing the rural-urban differential in student achievement in Colombia using PISA microdata. *Estudios de Economía Aplicada*, 34(2): 379-411.
- Save the Children (2014). *La lampada di Aladino. L'indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia*. In <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/la-lampada-di-aladino> (ultima consultazione 31/10/2023).
- Save the Children (2022). Povertà educative: necessario un cambio di passo nelle politiche di contrasto. In https://www.savethechildren.it/sites/default/files/files/Poverta_educativa.pdf (ultima consultazione 31/10/2023).
- Sen A. (2000). Merit and Justice. In K.J. Arrow, S. Bowles, S. N. Durlauf (eds.), *Meritocracy and Economic Inequality* (pp. 5-16). Princeton: Princeton University Press.
- Teltemann J. et alii (2022). Immigrant achievement and language use across countries: The role of family background and education systems. In K. Kersten, A. Winsler (eds.) *Understanding Variability in Second Language Acquisition, Bilingualism, and Cognition* (pp. 185-216). London: Routledge.

