

CHIAMAMI COL MIO NOME

Un'indagine quali-quantitativa sugli alunni
con background migratorio



Save the Children

A cura di:

Valeria Fabretti e Christian Morabito

Coordinamento:

Silvia Taviani

Redazione testi:

Valeria Fabretti, Elena Caneva, Daniela Ionita, Stefania Yapo, Michela Lonardi, Patrizia Luongo, Christian Morabito, Silvia Taviani

Review:

Antonella Inverno

Anna Teselli

Si ringrazia

In qualità di partner di ricerca:

Fondazione Bruno Kessler-ISR

Italiani Senza Cittadinanza

Per i contributi:

INVALSI

Emiliano Campodifiori

Patrizia Giannantoni

ISTAT

Cinzia Conti

Azzurra Tivoli

Tortuga Think-tank

Si ringraziano inoltre i docenti, i ragazzi e le ragazze, e gli stakeholders coinvolti per il loro contributo al focus qualitativo e ai casi studio nelle città di Brescia, Modena e Trento.

Edito da Save the Children Italia, Settembre 2025

CODICE ISBN 9791298579606

PER ULTERIORI APPROFONDIMENTI E TESTIMONIANZE,
NAVIGA LA NOSTRA STORYMAP INQUADRANDO QUI >



INDICE

GLOSSARIO	4
EXECUTIVE SUMMARY	5
1.INTRODUZIONE	8
NOTA METODOLOGICA.....	9
2. GLI STUDENTI CON BACKGROUND MIGRATORIO E LA SCUOLA ITALIANA.....	10
2.1 Gli alunni e le alunne con background migratorio nella scuola italiana	10
2.2 I percorsi, i risultati scolastici e il rapporto con lo studio	15
2.3 Le scelte scolastiche e la segregazione formativa	20
L'ORIENTAMENTO AD OSTACOLI.....	24
LA STORIA DI ENIS: ALUNNO SENZA CITTADINANZA, ESCLUSO DALLE OLIMPIADI DI MATEMATICA.....	27
UNA SCUOLA INTERCULTURALE? UN'ANALISI DELLE RECENTI POLITICHE	28
2.4 L'accesso all'università e orientamento al futuro	29
2.5 Le differenze di genere nei percorsi scolastici dei minori con background migratorio.....	35
2.6 Esperienze di discriminazione e strategie di adattamento (coping)	35
FOCUS. CITTADINANZA E SCELTE SCOLASTICHE DEGLI STUDENTI CON BACKGROUND MIGRATORIO: I RITORNI ECONOMICI DELL'INCLUSIONE.....	38
RISORSE EUROPEE E INTERVENTI PER L'INCLUSIONE.....	43
3. LE GENERAZIONI DI ORIGINE STRANIERA NATE E/O CRESCIUTE IN ITALIA: UN APPROFONDIMENTO QUALITATIVO.....	46
Premessa.....	46
3.1 La scelta della scuola superiore: tra indicazioni, motivazioni e aspettative	47
3.2 L'andamento scolastico e il rapporto con lo studio	48
3.3 Le relazioni dentro e fuori la scuola: reti amicali, razzismo e strategie di coping	50
3.4 Identità, cittadinanza e appartenenze multiple.....	52
3.5 Lo sguardo al futuro.....	55
3.6 Azioni nel contesto locale e nazionale: sfide, risorse e trasversalità.....	57
LA NORMATIVA ITALIANA SULLA CITTADINANZA.....	58
L'IMPEGNO DI SAVE THE CHILDREN PER LA SCUOLA IN ITALIA	60
4. CONCLUSIONI E RACCOMANDAZIONI	61

GLOSSARIO

Nel capitolo 2, a scopo di analisi dei dati, sono state utilizzate le seguenti definizioni¹:

Minori con cittadinanza non italiana (CNI): persone di minore età che non possiedono la cittadinanza italiana.

Minori senza *background* migratorio o nativi: persone di minore età con almeno un genitore con cittadinanza italiana.

Minori con *background* migratorio: persone di minore età nate in Italia o all'estero da genitori entrambi stranieri.

Minori con *background* migratorio di prima generazione: persone di minore età nate all'estero da genitori stranieri, che quindi hanno vissuto in prima persona l'esperienza migratoria.

Minori con *background* migratorio di seconda generazione: persone di minore età nate in Italia da genitori entrambi stranieri².

Nel capitolo 3, a scopo di analisi qualitativa dei vissuti, sono state adottate le seguenti definizioni:

Minori senza *background* migratorio o nativi: persone di minore età con almeno un genitore con cittadinanza italiana.

Minori con *background* migratorio di seconda generazione: persone di minore età nate e/o cresciute in Italia con genitori entrambi stranieri.

Nell'analisi realizzata dal Think-tank Tortuga a scopo analitico è stata adottata la seguente definizione:

Minori con *background* migratorio di seconda generazione: persone di minore età nate e/o cresciute in Italia con almeno un genitore straniero entrato nel Paese come migrante³.

¹ Quando si parla di vicende umane, è sempre difficile attribuire delle definizioni. Riguardo all'uso del termine "seconde generazioni", si specifica che l'uso è stato realizzato puramente a fini analitici. Si è consci, infatti, della problematicità di questa "etichetta"; l'uso del termine sembra sottendere l'idea che una persona nata da genitori stranieri porti con sé l'essere a sua volta, in qualche misura, migrante, pur essendo nata in Italia o presente da lungo tempo nel Paese di destinazione della migrazione della sua famiglia. Tuttavia, ai fini di questo contributo, la distinzione interna alla popolazione dei minori con *background* migratorio resta importante, per intercettare cause e possibili soluzioni delle disuguaglianze in atto nel sistema scolastico italiano. In accordo con la posizione espressa in diverse occasioni dall'Associazione Italiani Senza Cittadinanza, partner di questo Dossier, riteniamo che l'uso della formula "seconde generazioni" sia da superare nel contesto del discorso pubblico, mediatico e della vita sociale.

² INVALSI (2024), Rapporto INVALSI

³ https://home-affairs.ec.europa.eu/networks/european-migration-network-emn/emn-asylum-and-migration-glossary/glossary/second-generation-migrant_en

EXECUTIVE SUMMARY

Il Dossier Back to School 2025 dal titolo “Chiamami col mio nome” analizza la condizione dei giovani con *background* migratorio, ponendo particolare attenzione alle traiettorie sociali ed educative sia di coloro che sono nati o cresciuti in Italia, sia di chi è arrivato più recentemente.

Attraverso un'indagine quantitativa sono stati raccolti ed elaborati in modo originale dati secondari forniti dal Ministero dell'Istruzione e del Merito, INVALSI ed ISTAT, al fine di analizzare i percorsi scolastici e le aspettative educative dei minori con *background* migratorio di prima e di seconda generazione, evidenziando i fattori che determinano le differenze tra questi e gli studenti senza *background* migratorio. Un approfondimento a cura del Think-tank Tortuga ha mostrato poi l'influenza dello status di cittadino sulle scelte dei percorsi scolastici degli studenti con *background* migratorio, stimando i ritorni economici a favore del Paese del riconoscimento della cittadinanza agli studenti di seconda generazione, o – detto in altri termini – il costo per lo Stato di politiche ostili verso questi ragazzi.

Lo studio ha previsto inoltre un approfondimento di tipo qualitativo, realizzato in collaborazione con la Fondazione Bruno Kessler - Centro per le Scienze Religiose e il Movimento Italiani Senza Cittadinanza. Attraverso interviste a studentesse e studenti di seconda generazione che frequentano scuole secondarie di secondo grado a Brescia, Modena e Trento, questo affondo ha inteso indagare le loro prospettive ed esperienze rispetto ai percorsi scolastici e alla partecipazione alla vita sociale. È stato infine ascoltato, attraverso interviste e focus group, il punto di vista di insegnanti, operatori del sociale, educatori e attivisti riguardo alle sfide dell'inclusione.

I principali risultati:

- Si stima che, nell'anno scolastico 2024/2025 gli alunni con cittadinanza non italiana siano **864.425, pari al 12,2%** del totale degli alunni⁴, con una più alta concentrazione nelle regioni del Centro-Nord.
- Secondo i test INVALSI⁵, **gli alunni con *background* migratorio**, in particolare quelli di prima generazione, **riportano esiti mediamente più bassi in italiano e matematica** in tutti gli ordini scolastici rispetto a quelli senza *background* migratorio. In controtendenza, i risultati nelle prove di inglese mostrano livelli più alti di apprendimento.
- **Il 22,5% degli studenti con origine straniera di prima generazione si trova in condizione di dispersione implicita⁶**, un dato più che doppio rispetto sia agli studenti senza *background* migratorio (11,6%) che alle seconde generazioni (10,4%). Inoltre, più di un quarto degli studenti con cittadinanza non italiana non completa le scuole superiori e **il 26,4% è in ritardo scolastico** a fronte di solo il 7,9% degli studenti con cittadinanza italiana (a.s. 2022-2023)⁷.
- Gli studenti con *background* migratorio di seconda generazione manifestano una maggiore propensione a iscriversi ai licei, il 42,9%, rispetto a quelli di prima generazione (35%). **Più alta invece la percentuale di chi vuole iscriversi al liceo tra gli alunni senza *background* migratorio (50,1%)⁸.**
- **Gli studenti con *background* migratorio mostrano anche aspettative significativamente più basse (-12 punti percentuali) rispetto ai coetanei senza *background* migratorio riguardo all'iscrizione all'università⁹.** Tra quanti si definiscono bravi a scuola, l'intenzione di iscriversi all'università è più bassa, rispettivamente, di 10 e 14 punti percentuali tra gli alunni con

background migratorio di I (61,1%) e II generazione (64,4%) rispetto agli alunni senza *background* migratorio (74,4%)¹⁰.

- Da una elaborazione inedita di INVALSI per Save the Children, emerge che tra i **best performers** alle scuole medie nel 2021/2022, a parità di condizioni socioeconomiche basse il 60,7% degli alunni nativi italiani si è iscritto al liceo l'anno successivo, mentre solo il 52,7% degli studenti di seconda generazione e poco meno di uno su due (il 48,7%) di quelli di prima generazione hanno fatto la stessa scelta¹¹.
- Solo il 3,9% degli studenti iscritti all'università è di origine straniera (71.675)¹² e circa la metà (33.733) con cittadinanza di un altro Paese europeo. Con poco più di 35.000 stranieri iscritti all'Università, Lombardia, Lazio e Piemonte ospitano circa uno studente straniero su due (il 49%).
- A incidere sui percorsi scolastici e le scelte educative sono la condizione socioeconomica e il titolo di studio dei genitori, ma anche altri fattori tra cui i pregiudizi, spesso inconsapevoli, nell'orientamento scolastico: il divario nelle iscrizioni al liceo tra gli studenti con *background* migratorio e i coetanei persiste anche a parità di buone condizioni economiche e di alto rendimento scolastico.
- Secondo un'analisi svolta per Save the Children dal Think-tank Tortuga, l'acquisizione della cittadinanza italiana da parte degli studenti seconda generazione è in grado di ridurre significativamente i gap in termini di apprendimento e scelte educative tra gli stessi ed i coetanei senza *background* migratorio. Inoltre, stimando la probabilità di frequentare l'università per gli studenti di seconda generazione, con e senza cittadinanza, e gli esiti di lungo periodo riguardo a salari e disoccupazione, emerge che il riconoscimento della cittadinanza potrebbe generare nell'arco di un decennio benefici per le casse dello Stato tra gli 800 mila e i 3.4 milioni di euro ogni 100 nuovi cittadini.

Le evidenze emerse dall'affondo qualitativo

- Il supporto scolastico risulta frammentato e difficilmente accessibile in particolare per chi vive in contesti periferici; di contro le reti familiari, associative e tra pari rappresentano un importante appoggio di tipo informale.
- I limiti del sistema scolastico nei momenti chiave dell'orientamento - compresi i *bias* che sembrano caratterizzare i consigli orientativi prodotti dalla scuola secondaria di primo

⁴ Ministero dell'Istruzione e del Merito (MIM) (2024), Focus "Principali dati della scuola - Avvio Anno Scolastico 2024/2025", <https://www.mim.gov.it/documents/20182/8426729/Principali+dati+della+scuola+-+Focus+avvio+anno+scolastico+2024-2025.pdf/1ed8f0c3-f8a1-85f8-d3eb-6e97d82a6b47?version=1.0&t=1726822608703>

⁵ INVALSI (2025), Rapporto INVALSI, <https://www.invalsiopen.it/risultati/risultati-prove-invalsi-2025/>

⁶ Lo studente è considerato in "dispersione implicita" se "consegue traguardi molto lontani da quelli attesi dopo tredici anni di scuola, ossia si ferma al livello 1 o 2 sia in Italiano sia in Matematica e non raggiunge il livello B1 in entrambe le parti della prova di Inglese". INVALSI (2025), Rapporto INVALSI.

⁷ Ministero dell'Istruzione e del Merito (MIM) (2024), Gli alunni con cittadinanza non italiana a.s. 2022/2023.

⁸ Fondazione ISMU ETS (2025), 30° Rapporto sulle Migrazioni in Italia 2024.

⁹ Cerna L., Brussino O., Mezzanotte C. (2021), *The resilience of students with an immigrant background: An update with PISA 2018*.

¹⁰ Elaborazioni Save the Children su dati ISTAT 2024 relativi all'anno 2023

¹¹ Elaborazione INVALSI per Save the Children, 2025

¹² Elaborazione ISTAT (2024), Dati MUR (a.a. 2022-2023).

grado - si confermano capaci di incanalare scelte e motivazioni, sfavorendo l'accesso ai percorsi liceali da parte dei giovani con *background* migratorio.

- **Le famiglie di origine straniera attribuiscono un alto valore alla scuola**, considerata un investimento strategico nei percorsi di inclusione sociale e lavorativa delle figlie e dei figli. Per i ragazzi di seconda generazione le relazioni tra pari, non esenti dal veicolare forme di targhettizzazione sulla base delle origini, assumono, più spesso, un ruolo strategico: le amicizie multiculturali, costruite spesso su esperienze condivise e ricerca di riconoscimento, offrono sostegno emotivo e protezione da episodi discriminatori.
- **Le ragazze e i ragazzi di seconda generazione sviluppano forme di identità plurali**, mantenendo spesso un legame, anche critico, con le culture del Paese di provenienza dei loro genitori, che vorrebbero vedere riconosciute a livello sociale in Italia.
- **Gli episodi di razzismo si manifestano in forma sia latente che esplicita**, soprattutto al di fuori del contesto scolastico, nelle micro-interazioni nello spazio urbano, sui mezzi di trasporto, in ambito sportivo, ecc.
- **I ragazzi e le ragazze manifestano consapevolezza dei fenomeni discriminatori e razzisti, interpretandoli come esito di un più generale clima ostile** alla figura del "migrante" specie in alcune intersezioni, ad esempio con la figura del "musulmano"; in questo contesto mettono in atto **strategie di adattamento come autocontrollo e ironia**, utili a facilitare la convivenza; a rischio, però, di alimentare la normalizzazione di dinamiche escludenti radicate soprattutto nelle generazioni adulte.
- Nella prospettiva delle ragazze e dei ragazzi incontrati, **la cittadinanza è considerata non solo come uno strumento giuridico, ma come condizione di legittimità sociale** e simbolica per progettare il proprio futuro.

Alla luce di queste evidenze, risulta indispensabile approvare una riforma della normativa sulla cittadinanza, rispondente alla domanda di appartenenza delle nuove generazioni di italiani/e. È necessario al contempo definire un Piano d'Azione per l'Educazione Inclusiva e Multiculturale e supportare la scuola, quale spazio fondamentale di inclusione e partecipazione. Le risorse stanziare con il PNRR e il Piano Nazionale Scuola vanno nella giusta direzione ma è necessario accompagnare le scuole, supportandole con esperti nella progettazione e nella gestione delle risorse e dei processi, e avviare un monitoraggio sistematico sugli interventi. Sono altresì auspicabili la previsione nell'investimento 1.4 del PNRR di un focus dedicato all'inclusione degli studenti con cittadinanza non italiana e la riattivazione dell'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura. A questo si affianca la necessità di adottare una legislazione nazionale organica che definisca la professione del mediatore interculturale e una formazione adeguata per i professionisti del settore educativo e dediti all'orientamento, nonché la promozione di un'educazione interculturale e di un orientamento continuo per studenti e studentesse, fin dai primi cicli scolastici, centrato sulla persona, i suoi bisogni e aspirazioni. Infine, è fondamentale riconoscere il pluralismo linguistico e culturale della società odierna, stimolando un maggiore coinvolgimento dei minori con *background* migratorio negli spazi pubblici, favorendo alleanze educative e implementando, a partire dalle scuole, azioni sistematiche di prevenzione e contrasto ad ogni forma di discriminazione e razzismo.

1. INTRODUZIONE

Negli ultimi decenni, l'Italia ha attraversato profondi cambiamenti sociali legati ai flussi migratori e alla crescita costante della popolazione di bambine, bambini e adolescenti con una storia familiare di migrazione (*background* migratorio), nati all'estero o in Italia. Attualmente, in Italia i minori con *background* migratorio sono circa 1,3 milioni; di essi, oltre un milione non possiede la cittadinanza italiana, pur essendo tre su quattro nati nel nostro Paese¹³.

Lo studio dei percorsi e delle traiettorie delle ragazze e ragazzi nati e/o cresciuti in Italia o arrivati di recente nel nostro Paese rappresenta, in Italia come altrove, uno strumento di analisi essenziale sulla società, permettendo di svelare meccanismi di discriminazione e, al contempo, processi che sfidano concezioni ingessate delle identità.

A livello europeo, l'OCSE sottolinea come, pur nella progressiva convergenza, permanga un divario di opportunità tra i ragazzi e le ragazze con *background* migratorio e gli autoctoni¹⁴. Anche in Italia, il cosiddetto "doppio svantaggio" - quello legato all'essere parte dei processi di migrazione e quello derivante dalle condizioni economiche familiari deprivate che spesso si associano al *background* migratorio - sembra infatti interessare sia i giovani arrivati di recente che quelli nati e/o cresciuti nel nostro Paese, se si considerano i livelli medi degli apprendimenti e le traiettorie nel percorso d'istruzione¹⁵.

Più recentemente, lo sguardo della ricerca si è rivolto anche alle traiettorie scolastiche di successo, ponendo in luce un insieme di risorse personali, familiari e sociali che consentono agli studenti con *background* migratorio di valorizzare le loro competenze e risorse in campo educativo¹⁶.

Anche rispetto all'inclusione sociale più ampia, lo studio dei percorsi di vita di bambine, bambini e giovani con *background* migratorio lascia emergere luci e ombre. A fare la differenza, insieme alle condizioni esterne che possono garantire o precludere l'accesso ai diritti fondamentali, sono le capacità che gli stessi giovani figli della migrazione hanno dimostrato di mettere in campo in termini di risorse e forme di partecipazione sociale¹⁷. Tuttavia, per alcuni di questi, specie se appartenenti a gruppi che tendono ad essere categorizzati in modo rigido sul piano razziale e/o religioso, il rischio che lo svantaggio e l'emarginazione si riproducano di generazione in generazione appare concreto. In questo senso, l'inclusione non è necessariamente solo "una questione di tempo", legata al succedersi delle

¹³ Per maggiori approfondimenti, si veda da ultimo IDOS (2025), *Orizzonti Condivisi. L'Italia dei giovani immigrati e con background migratorio*.

¹⁴ OCSE (2017), *Catching Up? Intergenerational Mobility and Children of Immigrants*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264288041-en>.

¹⁵ Azzolini D., Mantovani D., Santagati M. (2019), *Italy. Four emerging traditions in immigrant education studies* in Stevens P.A., S. P., Dworkin G.A., D. G. (ed.), *The Palgrave Handbook of Ethnic Inequalities in Education* (2nd Edition), Palgrave Macmillan, London 2019: 697- 747 [<http://hdl.handle.net/10807/132412>]

¹⁶ OECD (2018), *The Resilience of Students with an Immigrant Background. Factors that Shape Well-being*, OECD Reviews of Migrant Education, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264292093-en>; Santagati M. (2019), *Autobiografie di una generazione Su.Per: Il successo scolastico degli studenti di origine immigrata*, Milano, Vita e Pensiero.

¹⁷ Toivanen M., Riniolo V., Mezzetti G. (2023), *Special Dossier: Everyday practices of citizenship and identity among migrant descendants in Italy*, in *Migration Letters*, March 2023, Volume: 20, No: 2, pp. 257 – 262.

generazioni, come una visione tendenzialmente assimilazionista vorrebbe suggerire; essa piuttosto richiede sistemi sociali ed educativi permeabili, l'effettiva possibilità di accesso ai servizi e ai diritti fondamentali non solo da parte dei minori, ma anche delle loro famiglie e la promozione della loro partecipazione come cittadini.

Nello scenario sin qui delineato e in continua evoluzione, la scuola si trova in prima linea nel fronteggiare la sfida dell'accoglienza e della partecipazione attiva e trasformativa dei giovani con *background* migratorio. Essa rappresenta non solo un luogo fondamentale per l'apprendimento, ma anche uno spazio cruciale per la costruzione del senso di appartenenza, la promozione dell'uguaglianza delle opportunità e la lotta alle discriminazioni.

Il Dossier Back to School 2025 "Chiamami col mio nome" intercetta, già nel titolo, la necessità di comprendere la condizione dei giovani con *background* migratorio al di là di etichette semplicistiche – "io non sono di prima generazione o di seconda generazione, io sono una ragazza. Sono qua in Italia, sto vivendo, sto studiando", ci dice una ragazza intervistata. Allo stesso tempo, provando ad approfondire le distinzioni nelle traiettorie sociali e educative dei giovani nati e/o cresciuti in Italia¹⁸ e di quelli arrivati più di recente, questo studio vuole mettere in luce le sfide specifiche che non devono essere ignorate. Rispetto all'inclusione scolastica, sono analizzate sia le disuguaglianze educative – dunque i divari negli apprendimenti e nei percorsi scolastici e i fattori strutturali e culturali che li alimentano – sia le modalità attive con cui questi soggetti affrontano ed eventualmente superano queste difficoltà. L'analisi condotta ha voluto esaminare le caratteristiche dei percorsi di studio, formazione e orientamento degli studenti con *background* migratorio, le differenze tra i nativi, le prime e le cosiddette seconde generazioni, e il peso dei pregiudizi (*bias*), esplorando i fattori che sono alla base di tali differenze, spesso strutturali e segregative. Lo studio ha inoltre approfondito, individuando tratti comuni e differenze nelle esperienze dei giovani coinvolti nell'indagine, le difficoltà incontrate nella partecipazione alla vita sociale e del proprio territorio, le eventuali discriminazioni subite e le forme di autodeterminazione poste in atto.

NOTA METODOLOGICA

La metodologia utilizzata prevede un metodo misto quali-quantitativo, corredato dalla analisi *desk*. L'indagine quantitativa utilizza dati secondari, raccolti ed elaborati dal Ministero dell'Istruzione e del Merito (MIM), INVALSI ed ISTAT. In particolare, sono state svolte elaborazioni originali, utilizzando i micro-dati dell'indagine ISTAT "Bambini e ragazzi: comportamenti, atteggiamenti e progetti futuri" sull'anno 2023, al fine di analizzare i percorsi scolastici e le aspettative educative dei minori con *background* migratorio, ed i fattori che determinano le differenze tra questi e gli studenti italiani senza *background* migratorio¹⁹.

¹⁸ In questo Dossier, ci si riferisce talvolta a questo gruppo con la denominazione "seconde generazioni" per indicare le generazioni dei figli dei migranti nati in Italia o giunti in questo Paese in età prescolare.

Siamo certamente consapevoli della sua problematicità e del rifiuto di questa etichetta che, come accennato, gli stessi interessati rimarcano. Infatti, l'uso del termine "seconde generazioni" sembra sottendere l'idea – particolarmente inopportuna soprattutto nel caso di terze e quarte generazioni – che una persona nata da genitori stranieri porti con sé l'essere a sua volta, in qualche misura, straniera, pur essendo nativa o presente da lungo tempo nel Paese di approdo della rotta migratoria della sua famiglia. Per ovviare a tali limiti, si è adottata diffusamente l'espressione "con *background* migratorio" per designare complessivamente una popolazione senza distinguere tra prima e seconda generazione. Tuttavia, ai fini di questo contributo, la distinzione interna alla popolazione dei minori con *background* migratorio resta importante, perché si vuole intercettare un gruppo sociale – quello appunto dei giovani nati e/o cresciuti in Italia – che sembra essere interessato da fenomeni specifici. In altri termini, in accordo con la posizione espressa in diverse occasioni dall'Associazione Italiani Senza Cittadinanza, partner di questo Dossier, riteniamo che l'uso della formula "seconde generazioni" sia da superare nel contesto del discorso pubblico, mediatico e della vita sociale, mentre ribadiamo la sua utilità a fini unicamente analitici.

¹⁹ ISTAT (2024), *Indagine su bambini e ragazzi: comportamenti, atteggiamenti e progetti futuri*. – Anno 2023. Nota Metodologica.

Lo studio ha previsto inoltre un approfondimento di tipo qualitativo, realizzato in collaborazione con la Fondazione Bruno Kessler - Centro per le Scienze Religiose²⁰ e il movimento Italiani Senza Cittadinanza²¹, volto a indagare le prospettive ed esperienze di ragazze e ragazzi di seconda generazione riferite ai loro percorsi sociali e scolastici e a raccogliere il punto di vista di insegnanti, operatori del sociale, educatori e attivisti riguardo alle sfide dell'inclusione, con attenzione ad alcuni territori del Nord Italia, dove, come noto, la presenza delle persone con origine straniera è più elevata rispetto ad altre aree del Paese. Sono 31 in particolare le interviste in profondità realizzate, 27 con studentesse e studenti con *background* migratorio frequentanti il primo e il quinto anno di scuole secondarie superiori con diverso indirizzo nelle città di Brescia, Modena e Trento (di cui 4 rappresentanti di Istituto) e 4 con referenti di organizzazioni del terzo settore attive nel campo dell'inclusione sociale e del sostegno scolastico nei tre contesti urbani.

Pur nella loro diversità, le tre città presentano caratteristiche simili, come la dimensione e la distribuzione della popolazione migrante, che permettono, in una investigazione di dimensioni limitate, l'adozione di comuni domande di ricerca e di un taglio interpretativo di tipo parzialmente comparativo.

Sono stati realizzati inoltre 2 focus group: il primo con insegnanti, al fine di convalidare alcune domande di ricerca relative soprattutto ai percorsi e all'esperienza scolastica del target; il secondo con aderenti al Movimento Italiani Senza Cittadinanza, volto alla discussione e validazione dei risultati complessivi emersi dai territori.

2. GLI STUDENTI CON *BACKGROUND* MIGRATORIO E LA SCUOLA ITALIANA

2.1 Gli alunni e le alunne con *background* migratorio nella scuola italiana

Secondo gli ultimi dati disponibili (anno scolastico 2022-2023), degli oltre otto milioni di alunni che frequentano la scuola in Italia, dalla scuola dell'infanzia alle superiori, 914.860 non hanno la cittadinanza italiana. Il numero è aumentato in un anno di oltre 42.000 unità, passando dal 10,6% del totale degli alunni nell'anno scolastico 2021-2022 all'11,2% nel 2022-2023, e si stima²² che nell'anno scolastico 2024/2025 gli alunni con cittadinanza non italiana siano 864.425, pari al 12,2% del totale degli alunni. In circa 20 anni, la percentuale di alunni senza cittadinanza italiana nella scuola è aumentata quasi del quadruplo (erano il 2,7% nell'anno scolastico 2002-2003) (Figura 1)²³.

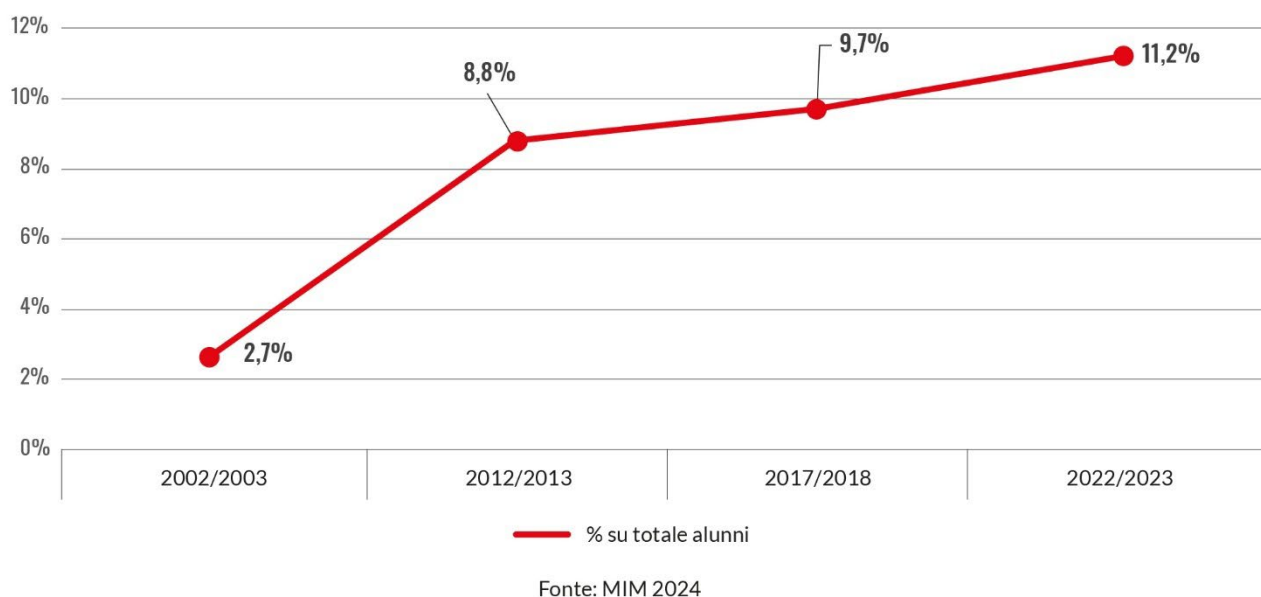
²⁰ Si veda il sito: <https://isr.fbk.eu/it/>

²¹ Italiani Senza Cittadinanza è un movimento autorganizzato di figlie e figli di immigrati che dal 2016 lotta per una riforma giusta e inclusiva della legge sulla cittadinanza italiana. <https://www.italianisenzacittadinanza.org/>

²² Ministero dell'Istruzione e del Merito (MIM) (2024), <https://www.mim.gov.it/documents/20182/8426729/Principali+dati+della+scuola+-+Focus+avvio+anno+scolastico+2024-2025.pdf/1ed8f0c3-f8a1-85f8-d3eb-6e97d82a6b47?version=1.0&t=1726822608703>

²³ Ministero dell'Istruzione e del Merito (MIM) (2024), *Gli alunni con cittadinanza non italiana a.s. 2022/2023*.

Fig. 1. **Alunni con cittadinanza non italiana sul totale degli alunni (%)**. Anni 2002-2023

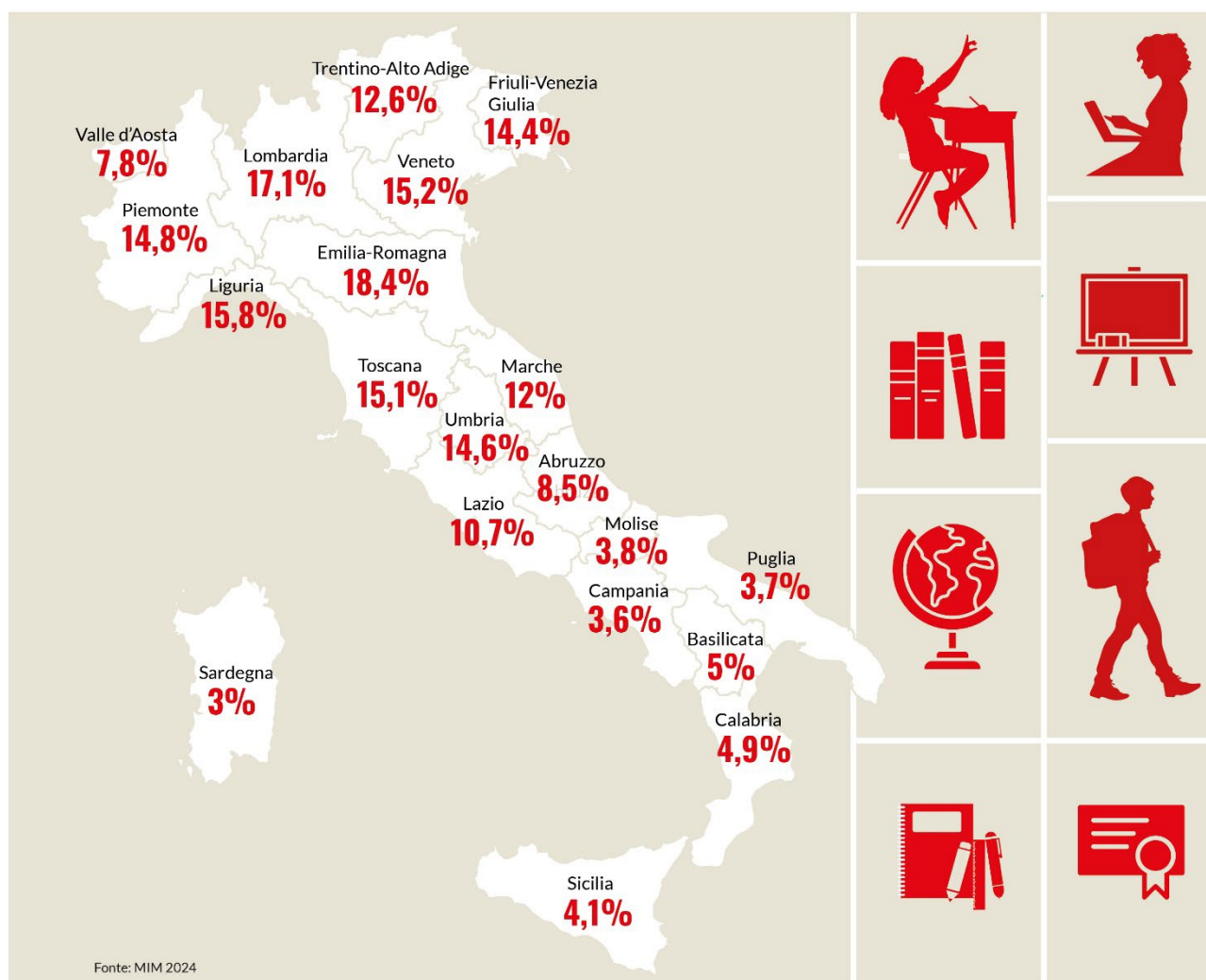


In termini assoluti, la Regione con la presenza più alta di alunni senza cittadinanza italiana è la Lombardia con 231.819 iscritti, in pratica un quarto del totale, seguita dall'Emilia-Romagna con 111.811 e dal Veneto con 99.604. La prima provincia è Milano con 82.396 alunni senza cittadinanza italiana, seguita a distanza da Roma (66.385), Torino (40.605) e Brescia (33.362).

Dal punto di vista dell'incidenza sulla popolazione studentesca, la prima regione è l'Emilia-Romagna (18,4%), seguono Lombardia (17,1%), Liguria (15,8%), Veneto (15,2%), Toscana (15,1%). In coda con meno del 4% di alunni senza cittadinanza italiana sul totale degli alunni, Molise (3,8%), Puglia (3,7%), Campania (3,6%) e Sardegna (3%) (Mappa 1)²⁴.

²⁴ *Ibidem*

Mappa 1. Alunni con cittadinanza non italiana sul totale degli alunni (%), per Regione. Anno scolastico 2022-2023



Gli alunni senza cittadinanza nell'anno scolastico 2022-2023 sono per il 65,4% nati nel nostro Paese. Nella scuola dell'infanzia, tale percentuale si attesta all'81%, mentre nella scuola primaria al 69,1%. Nella scuola secondaria di primo grado gli alunni senza cittadinanza italiana nati in Italia sono il 63,7%. La percentuale scende al 50,6% nella secondaria di secondo grado²⁵.

Il tasso di scolarità è significativamente più basso tra i minori senza cittadinanza italiana nella scuola dell'infanzia (84,4%), rispetto ai coetanei con la cittadinanza italiana (95,9%)¹⁴. L'accesso ai servizi educativi per la prima infanzia (asili nido e scuola dell'infanzia), come sappiamo, rappresenta un elemento fondamentale per prevenire la dispersione e favorire percorsi scolastici di successo. La situazione è ancora più problematica per quanto riguarda l'accesso agli asili nido. Secondo un rapporto sui servizi educativi in Italia (ISTAT 2025), solo il 6,3% dei bambini stranieri tra 0 e 2 anni, che costituiscono il 13,2% della popolazione residente in questa fascia d'età a livello nazionale, frequenta un asilo nido²⁶.

Percentuali invece molto simili in relazione al tasso di scolarità si osservano tra gli studenti nella scuola primaria e secondaria inferiore (intorno al 100% per entrambi) e per i primi 3 anni della scuola secondaria di secondo grado (intorno al 92%). Invece, il tasso scende al 74,8% per gli studenti senza cittadinanza negli

²⁵ *Ibidem*

²⁶ ISTAT (2025), I servizi educativi per l'infanzia in Italia. Anno educativo 2023/2024 https://www.istat.it/wp-content/uploads/2025/05/report_infanzia_2023_2024.pdf

ultimi due anni della scuola secondaria di secondo grado (a fronte dell'81,6% per gli studenti con cittadinanza italiana)²⁷.

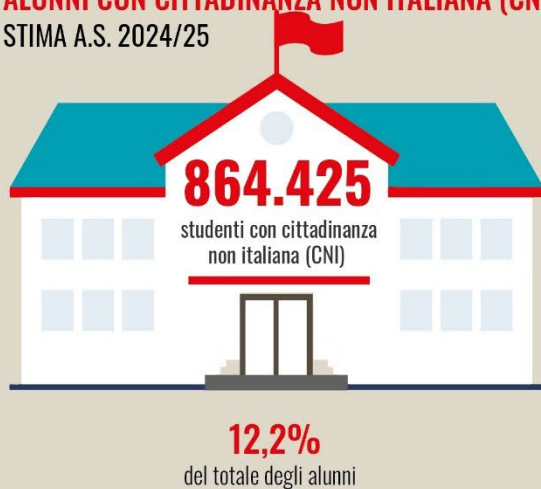
Nell'anno scolastico 2022-2023, il 7,6% delle classi italiane presentava una composizione in cui oltre il 30% degli studenti non possedeva la cittadinanza italiana²⁸. Questo dato conferma una tendenza in crescita rispetto agli anni precedenti: era il 5,3% nel 2016-2017 e il 6,6% nell'anno scolastico 2020-2021. Solo una quota marginale (0,6%) di questi studenti è nata all'estero. L'incidenza di classi con una presenza significativa di studenti senza cittadinanza italiana varia anche in base al livello scolastico. Le percentuali più elevate si registrano in Emilia-Romagna nella scuola primaria (25%), in Lombardia nella scuola secondaria di primo grado (16,7%) e, sempre in Lombardia, nella scuola secondaria di secondo grado (8,8%)²⁹.

²⁷ *Ibidem*

²⁸ La Circolare Ministeriale n. 2 dell'8 gennaio 2010 prevede che gli alunni non italiani con scarsa conoscenza dell'italiano non superino il 30% per classe, salvo deroghe motivate. Le scuole non possono comunque rifiutare iscrizioni in base alla cittadinanza.

²⁹ Ministero dell'Istruzione e del Merito (MIM) (2024), *Gli alunni con cittadinanza non italiana a.s. 2022/2023*. Per maggiori approfondimenti si veda il dato particolare delle classi con oltre il 30% di presenza di alunni con cittadinanza non italiana in totale e nati all'estero, disponibili per Regione e ordine di scolastico.

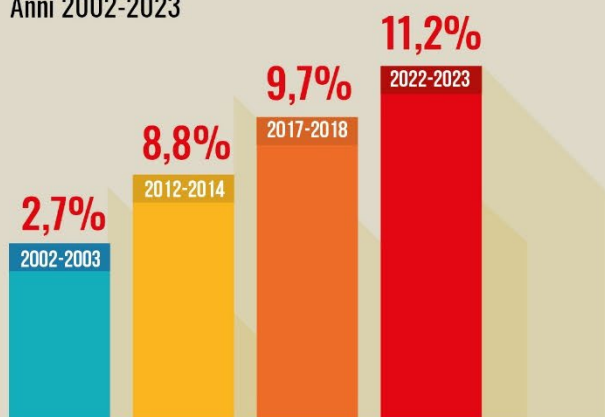
ALUNNI CON CITTADINANZA NON ITALIANA (CNI) STIMA A.S. 2024/25



Fonte: MIM 2024

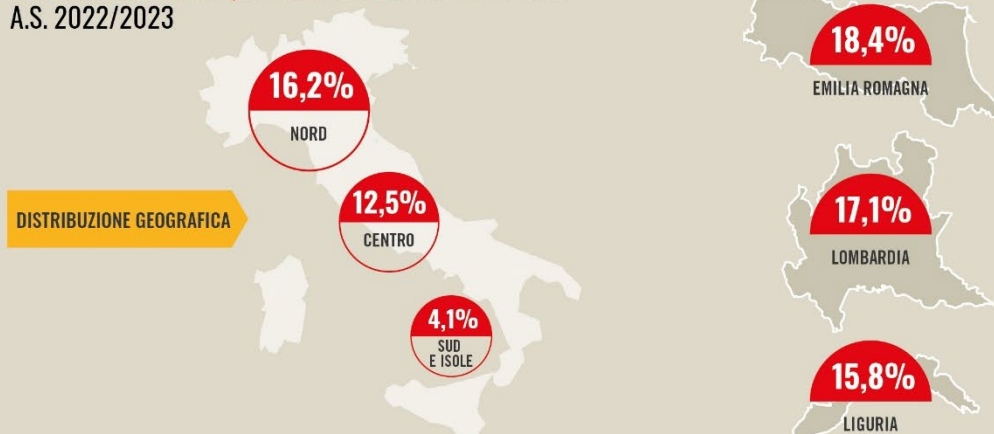


ALUNNI SENZA CITTADINANZA ITALIANA SUL TOTALE DEGLI ALUNNI (%) Anni 2002-2023



Fonte: MIM 2024

ALUNNI CON CITTADINANZA NON ITALIANA SUL TOTALE DEGLI ALUNNI FREQUENTANTI PER MACRO-AREA A.S. 2022/2023



Fonte: Elaborazioni Save the Children su dati MIM 2024

2.2 I percorsi, i risultati scolastici e il rapporto con lo studio

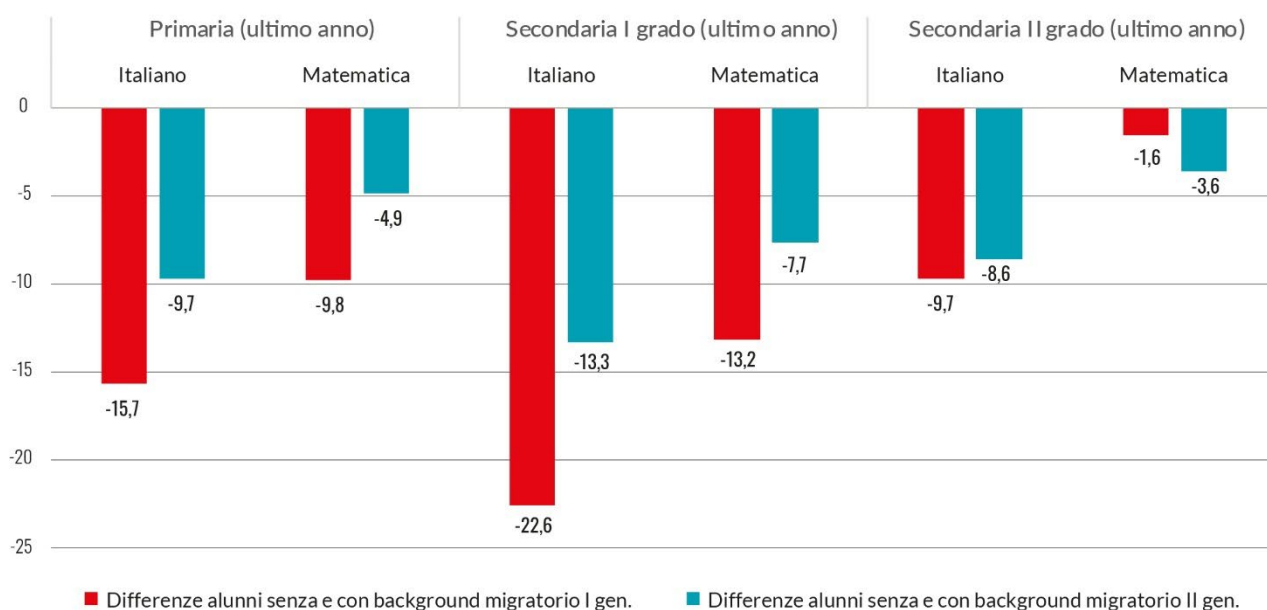
Nonostante la crescita costante del numero di alunni con *background* migratorio negli ultimi anni e i molti esempi virtuosi di scuole e insegnanti che hanno tracciato veri e propri modelli didattici per l'inclusione scolastica, la scuola italiana nel suo complesso fatica ancora a rispondere in modo adeguato alle sfide educative che i minori con *background* migratorio affrontano, come dimostrano i percorsi scolastici spesso più accidentati di questi alunni rispetto ai loro coetanei senza *background* migratorio.

Guardando ad esempio alle competenze scolastiche, misurate attraverso i test INVALSI³⁰, gli alunni con *background* migratorio, in particolare quelli di prima generazione, ossia nati all'estero da genitori stranieri, riportano esiti mediamente più bassi in italiano e matematica in tutti gli ordini scolastici rispetto a quelli senza *background* migratorio. Il divario appare già marcato nella scuola primaria, dove gli alunni con origine straniera di prima generazione ottengono un punteggio medio nelle prove di italiano del V anno inferiore di 15,7 punti percentuali. Per gli alunni con origine straniera di seconda generazione lo scarto si riduce, ma il punteggio resta più basso di 9,7 punti percentuali. In matematica, le differenze sono analogamente presenti: gli esiti sono inferiori di 9,8 punti percentuali per le prime generazioni rispetto agli studenti senza *background* migratorio, e di 4,9 punti percentuali per le seconde. Le difficoltà si accentuano nella scuola secondaria di primo grado. In terza media, il punteggio medio in italiano per gli alunni con *background* migratorio di prima e seconda generazione è più basso rispettivamente di 22,6 e 13,3 punti percentuali. Anche in matematica, seppur minore, il divario resta significativo: 13,2 e 7,7 punti percentuali. Nell'ultimo anno della scuola secondaria di secondo grado, le differenze permangono, pur attenuandosi. In italiano, il punteggio medio per le prime generazioni è di 9,7 punti percentuali in meno e per le seconde generazioni 8,6 in meno rispetto ai coetanei senza *background* migratorio. In matematica, la distanza si riduce: 1,6 e 3,6, ma in questo caso le prime generazioni vedono le differenze ridursi maggiormente (Figura 2)³¹. Questo fenomeno, seppur da approfondire, potrebbe essere determinato, da un lato, dalla capacità, in particolare della scuola secondaria di secondo grado di ridurre parzialmente le disuguaglianze accumulate negli anni precedenti. Dall'altro, il miglioramento potrebbe riflettere un fenomeno di selezione: gli studenti con maggiori difficoltà tendono ad abbandonare prima il percorso scolastico, e i risultati alle superiori si riferiscono quindi a un gruppo di studenti con maggiori aspirazioni educative.

³⁰ INVALSI (2025), *Rapporto INVALSI*, <https://www.invalsiopen.it/risultati/risultati-prove-invalsi-2025/>

³¹ *Ibidem*. Si vedano inoltre le elaborazioni realizzate da Fondazione ISMU (2025), *30° Rapporto sulle Migrazioni in Italia 2024*.

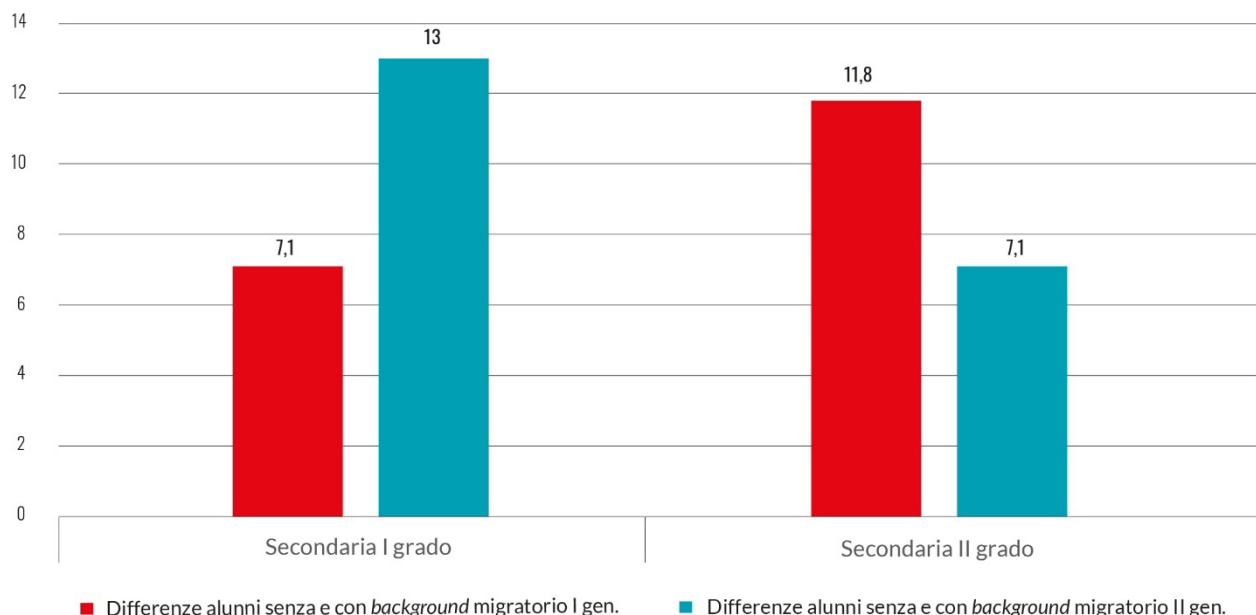
Fig. 2. Differenze nei punteggi medi nelle prove INVALSI di Italiano e Matematica tra alunni senza e con *background* migratorio. Anno 2025



Fonte: INVALSI 2025

In controtendenza, i risultati nelle prove di inglese, in particolare nella componente di ascolto (*Listening*), mostrano un vantaggio per gli alunni con *background* migratorio. In terza media, gli studenti senza *background* migratorio ottengono un punteggio medio inferiore di 7,1 punti rispetto ai loro compagni di prima generazione e 13 punti percentuali rispetto a quelli di seconda generazione. Tali differenze persistono anche al termine del ciclo scolastico (11,8 punti percentuali in più per le prime generazione e 7,1 punti percentuali in più per le seconde).

Fig. 3. Differenza nel punteggio medio nelle prove INVALSI di Inglese (*Listening*) tra alunni senza e con *background* migratorio. Anno 2025



Fonte: INVALSI 2025

Questo risultato sembra riflettere una maggiore esposizione a contesti multilingue e una familiarità più ampia con l'uso dell'inglese come lingua veicolare³² (Figura 3). Il plurilinguismo rappresenta una risorsa fondamentale per valorizzare le competenze individuali, lo sviluppo cognitivo e favorire l'inclusione. Allo stesso tempo, i minori con *background* migratorio – soprattutto se di recente immigrazione – si trovano a colmare le lacune sistemiche in termini di servizi per l'integrazione, divenendo spesso essi stessi mediatori linguistici e culturali per le famiglie, facendo da ponte tra la lingua di origine e quella italiana appresa tra i banchi di scuola³³.

Sebbene si riscontrino alcuni segnali incoraggianti come la buona *performance* nelle competenze d'ascolto in inglese, in sintesi i dati INVALSI confermano la persistenza di disuguaglianze sostanziali nell'apprendimento scolastico, in particolare nelle competenze di base in italiano e matematica, più elevate nella scuola secondaria di primo grado, tra minori con *background* migratorio e non.

Particolarmente preoccupante è anche il divario relativo alla cosiddetta "dispersione scolastica implicita", ovvero il mancato raggiungimento delle competenze minime in italiano, matematica e inglese³⁴ alla fine della scuola secondaria di secondo grado, tra gli studenti con origine straniera di prima generazione (22,5% in dispersione implicita), rispetto sia agli studenti senza *background* migratorio (11,6%) che alle seconde generazioni (10,4%). La minore dispersione osservata tra le seconde generazioni dovrebbe essere oggetto di maggiore approfondimento, in parte attribuibile a performance particolarmente elevate in inglese.

³² *Ibidem*.

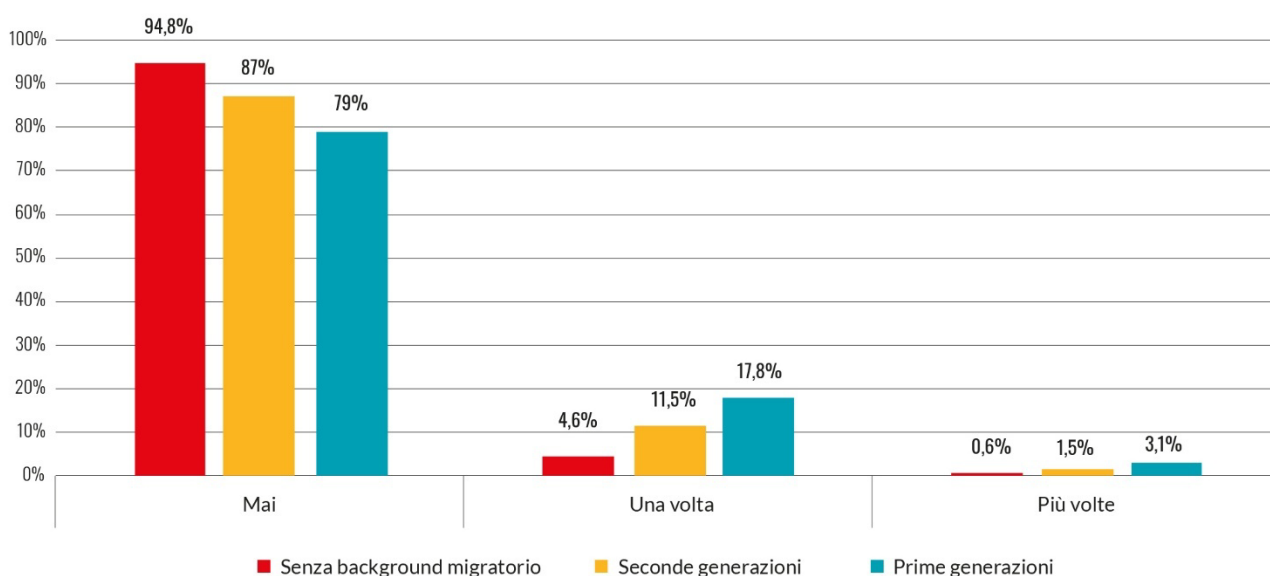
³³ Save the Children (2023), *Il mondo in una classe. Un'indagine sul pluralismo culturale nelle scuole italiane*.

³⁴ Lo studente è considerato in "dispersione implicita" se 'consegue traguardi molto lontani da quelli attesi dopo tredici anni di scuola, ossia si ferma al livello 1 o 2 sia in Italiano sia in Matematica e non raggiunge il livello B1 in entrambe le parti della prova di Inglese'. INVALSI (2025), *Rapporto INVALSI*.

I dati dell'indagine INVALSI ci restituiscono quanto la dispersione implicita sia maggiormente diffusa tra gli alunni che appartengono a famiglie con livello socioeconomico e culturale sotto la media (13,4% a fronte del 6% per quelli in famiglie con livelli sopra la media)³⁵.

Le disuguaglianze tra gli studenti con *background* migratorio e gli altri si osservano sia in relazione all'abbandono scolastico, per cui si evidenzia che più di un quarto degli studenti senza cittadinanza non completa le scuole superiori, che in relazione al ritardo scolastico, andando a valutare la regolarità del percorso e il completamento degli studi. I minori con *background* migratorio, infatti, evidenziano tassi più elevati di ritardo scolastico. Nell'a.s. 2022-2023, in particolare, il 26,4% degli studenti con cittadinanza non italiana era in ritardo scolastico (ossia ripetenti con un ritardo scolastico di almeno un anno rispetto all'età teorica), a fronte di solo il 7,9% degli studenti senza *background* migratorio³⁶. Questo scarto viene confermato anche nei dati raccolti dall'indagine ISTAT "Bambini e ragazzi: comportamenti, atteggiamenti e progetti futuri" sull'anno 2023³⁷, in cui emerge un ritardo scolastico tra i minori con origine straniera di prima generazione: il 3,1% ha ripetuto la scuola uno o più anni, il 17,8% ha ripetuto la scuola una volta sola, mentre il 79% mai. Tra le seconde generazioni, le percentuali sono leggermente più basse: 1,5% ha ripetuto la scuola più volte, l'11,5% una volta sola e l'87% non ha mai ripetuto. Tra gli alunni senza *background* migratorio invece, lo 0,6% ha ripetuto più volte l'anno scolastico, il 4,6% una volta sola, ed il 94,8% non lo ha mai ripetuto (Figura 4)³⁸.

Fig. 4. **Alunni che hanno ripetuto l'anno scolastico una o più volte (%), per *background* migratorio. Anno 2023**



Fonte: Elaborazioni Save the Children su dati ISTAT 2024

³⁵ INVALSI (2025), Rapporto INVALSI

³⁶ Ministero dell'Istruzione e del Merito (MIM) (2024), *Gli alunni con cittadinanza non italiana a.s. 2022/2023*.

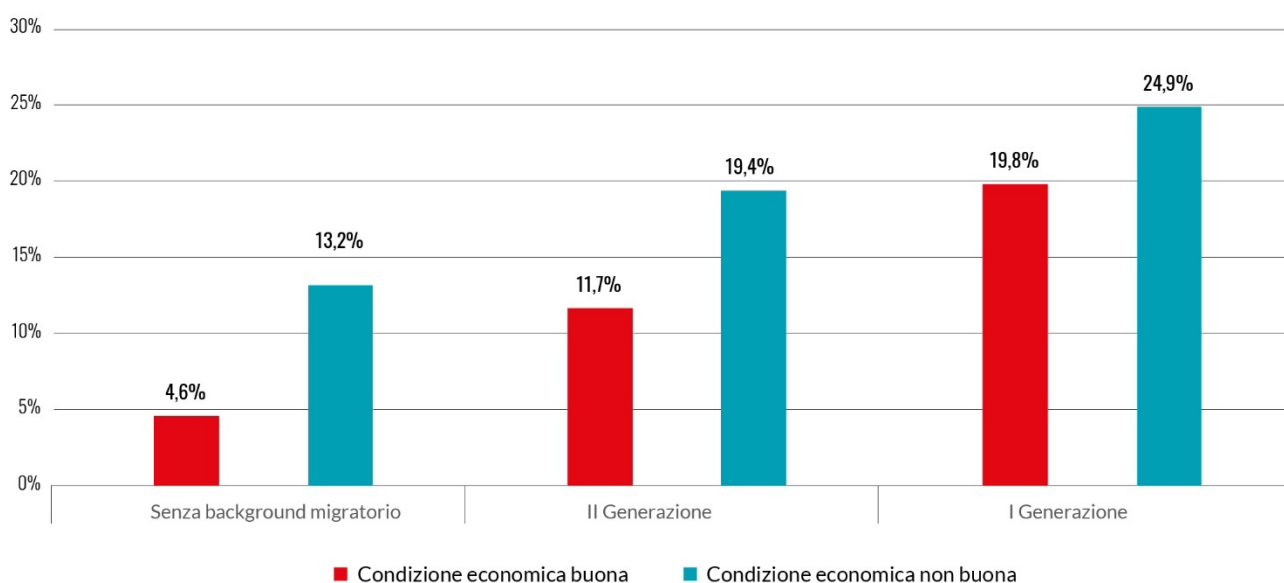
³⁷ Per l'indagine sono stati selezionati 107.961 minori e giovani adulti di età compresa tra gli 11 e i 19 anni, italiani e stranieri residenti in Italia, attraverso un campionamento casuale basato sugli archivi Istat. Per garantire una buona rappresentatività dei giovani stranieri, il 60% del campione era composto da ragazzi con cittadinanza non italiana (64.423). Il campione finale di bambini e ragazzi intervistati è di 39.214, di cui il 42% (16.460) stranieri. Il campione è rappresentativo a livello regionale (ISTAT (2024), *Indagine su bambini e ragazzi: comportamenti, atteggiamenti e progetti futuri*, - Anno 2023, Aspetti metodologici dell'indagine).

³⁸ Elaborazione Save the Children su dati ISTAT (2024), *Indagine su bambini e ragazzi: comportamenti, atteggiamenti e progetti futuri* - Anno 2023.

Le cause dello svantaggio educativo degli alunni con *background* migratorio sono molteplici e interconnesse.

Lo svantaggio socioeconomico delle famiglie incide negativamente sugli apprendimenti e anche sulla dispersione scolastica. Dai dati dell'indagine ISTAT, infatti emerge che, tra gli studenti con *background* migratorio di prima generazione, che affermano di vivere in una famiglia la cui condizione economica non è particolarmente buona³⁹, il 24,9% ha ripetuto una o più volte la scuola. Percentuale che scende al 19,8% tra coloro i quali dichiarano di vivere in famiglie che non sono svantaggiate economicamente. Tra le seconde generazioni in condizioni di svantaggio economico, ha ripetuto l'anno scolastico il 19,4% e il dato scende ulteriormente al 13,2% per gli studenti senza *background* migratorio. Le percentuali si attestano rispettivamente all'11,7% per le seconde generazioni e al 4,6% tra i nativi ma che dichiarano di vivere in famiglie che non sono economicamente svantaggiate (Figura 5).

Fig. 5. **Alunni che hanno ripetuto l'anno scolastico una o più volte (%), per condizione economica e *background* migratorio.** Anno 2023



Fonte: Elaborazioni Save the Children su dati ISTAT 2024

È fondamentale, in tal senso, sottolineare che in Italia quasi la metà delle famiglie con minori e entrambi i genitori senza cittadinanza italiana (il 41,4%) vive in una condizione di povertà assoluta, a fronte dell'8,2% tra le famiglie con genitori con cittadinanza italiana⁴⁰. Inoltre, secondo i dati OCSE PISA, nel nostro Paese oltre la metà (52%) degli studenti quindicenni con *background* migratorio appartiene al quartile socioeconomico più basso, una quota doppia rispetto agli studenti autoctoni (25%)⁴¹. Tale svantaggio influisce sulla capacità da parte delle famiglie di investire sull'educazione dei figli.

Se da una parte dunque la condizione socioeconomicamente svantaggiata è associata al divario educativo, i dati ISTAT ci mostrano come questa non rappresenti il solo fattore incidente. Dall'analisi, infatti, emerge che il divario nella percentuale di bocciature tra studenti che si percepiscono in condizione economica "buona" e "non buona" è relativamente più contenuto tra i minori di prima generazione (circa 5 punti percentuali), mentre si amplia tra quelli di seconda generazione (quasi 8 punti percentuali) e raggiunge il massimo tra gli

³⁹ Sono inclusi in tale categoria i bambini e adolescenti che rispondono che la condizione economica della famiglia "non è buona" o è "per niente buona". ISTAT (2024), *Indagine su bambini e ragazzi: comportamenti, atteggiamenti e progetti futuri*. – Anno 2023, elaborazione Save the Children

⁴⁰ ISTAT (2024), *La povertà in Italia – Anno 2023*

⁴¹ INVALSI (2023), *PISA Country Notes Italia*,

https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2024/Indagini%20internazionali/RAPPORTI/countrynote_ITA_translated.pdf

studenti nativi (quasi 9 punti percentuali). Questo dato potrebbe anche riflettere un altro fenomeno: il livello socioeconomico medio dei minori con *background* migratorio è generalmente più basso rispetto a quello dei coetanei senza origine migratoria. Di conseguenza, le disuguaglianze economiche interne al gruppo risultano meno marcate. In questo contesto, anche coloro che si percepiscono in buona condizione economica potrebbero trovarsi in una situazione di relativa fragilità o precarietà. Questo potrebbe spiegare perché, tra gli studenti con *background* migratorio, la condizione economica considerata “buona” non si traduce in un vantaggio scolastico altrettanto rilevante quanto quello all’interno del gruppo degli studenti senza *background* migratorio. A questo si aggiunge che gli alunni con *background* migratorio accedono meno ad attività extra-scolastiche e culturali, esperienze fondamentali per ridurre la povertà educativa e il divario degli apprendimenti. Il 70% degli studenti senza *background* migratorio, infatti, svolge attività sportive al di fuori della scuola. La percentuale scende a 52,2% per le seconde generazioni, e a 45,7% per le prime. Il 55,7% dei minori senza *background* migratorio inoltre è andato a teatro o ad un museo o ad una mostra negli ultimi dodici mesi, a fronte del 48% degli studenti con *background* migratorio di prima o seconda generazione⁴².

2.3 Le scelte scolastiche e la segregazione formativa

Il *background* migratorio incide anche nelle scelte scolastiche dei minori del nostro Paese.

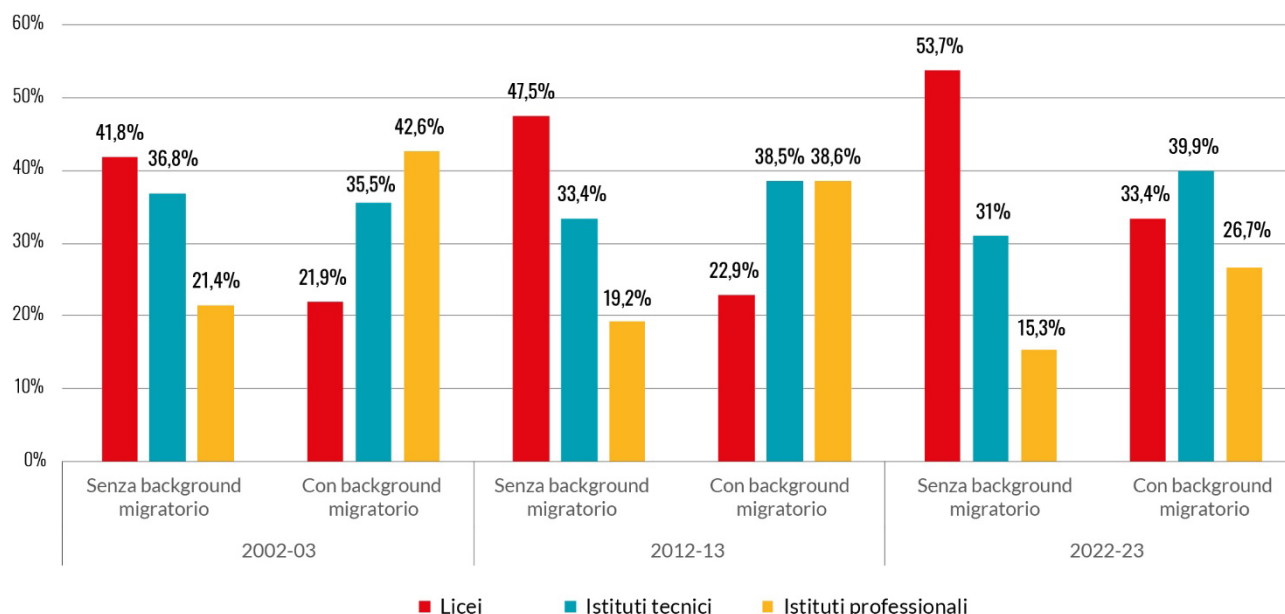
I dati elaborati dalla fondazione ISMU su dati MIM 2024 (Figura 6) relativi alle iscrizioni alla scuola secondaria superiore nell’anno scolastico 2022-2023, mostrano divergenze sostanziali nelle scelte scolastiche tra minori con *background* migratorio e non. In vent’anni, dall’anno scolastico 2002-2003 al 2022-2023, la quota di studenti con *background* migratorio privi di cittadinanza italiana iscritti ai licei è aumentata di più di 11 punti percentuali (dal 21,9% al 33,4%). Il 53,7% degli alunni nativi ha scelto il liceo nel 2022/2023 con una differenza di circa 20 punti percentuali dagli studenti con *background* migratorio. È importante sottolineare, in via di premessa, che la scelta del liceo non è di per sé da considerarsi un elemento di valore del percorso scolastico che può essere altrettanto attribuito alla frequenza di istituti della filiera tecnico-professionale. Tuttavia, è noto che la scelta del liceo ancora oggi conduce più frequentemente alla prosecuzione degli studi universitari e al conseguimento di un titolo di laurea, elemento essenziale per accedere a professioni più qualificate.

Dando uno sguardo ai dati del Ministero dell’Istruzione e del Merito, nonostante la presenza di studenti con *background* migratorio sia diminuita negli istituti professionali in vent’anni (–15,9 punti percentuali, dal 42,6% al 26,7%), resta più alta rispetto a quella dei minori senza *background* migratorio (15,3%). Anche negli istituti tecnici, nel 2022-2023 era iscritto il 39,9% degli studenti con *background* migratorio, a fronte del 31% degli alunni senza *background* migratorio⁴³.

⁴² Elaborazione Save the Children su dati ISTAT (2024), *Indagine su bambini e ragazzi: comportamenti, atteggiamenti e progetti futuri*. Elaborazione Save the Children – Anno 2023.

⁴³ Si veda in particolare l’analisi della Fondazione ISMU (2025), *30° Rapporto sulle Migrazioni in Italia 2024*. Elaborazioni a partire dai dati del Ministero dell’Istruzione e del Merito (2024).

Fig. 6. **Alunni iscritti a licei, istituti tecnici e professionali (%), per background migratorio. Anni 2002-2023**



Fonte: Elaborazione Fondazione ISMU, dati MIM 2024

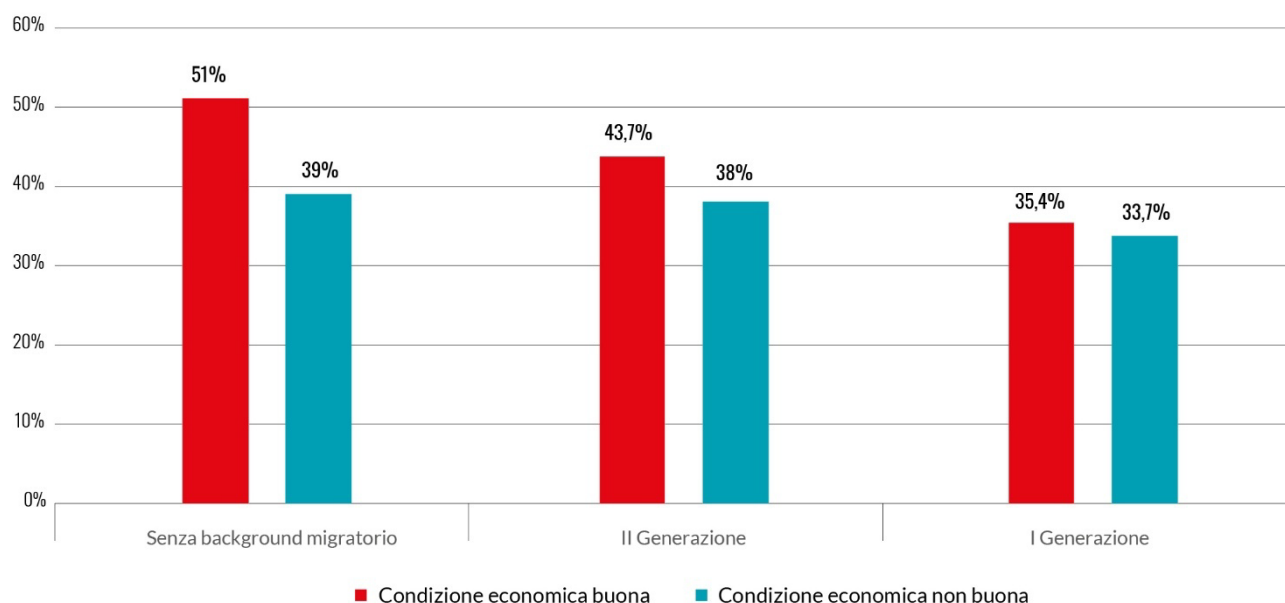
Nell'indagine ISTAT, emerge come gli studenti con *background* migratorio di seconda generazione (il 42,9%) manifestino una maggiore propensione a iscriversi ai licei, rispetto a quelli di prima generazione (35%). Sostanzialmente più alta invece la percentuale di chi vuole iscriversi al liceo tra gli alunni senza *background* migratorio (50,1%)⁴⁴. Molti studenti con *background* migratorio sviluppano quindi aspettative scolastiche verso percorsi formativi che garantiscano un accesso più rapido al mercato del lavoro.

Tale ipotesi è confermata da un'analisi che prende in considerazione la condizione economica familiare. I minori con *background* migratorio di prima generazione in una condizione economica che definiscono non buona, che intendono iscriversi al liceo sono il 33,7%, mentre la percentuale sale al 38% per le seconde generazioni e al 39% per gli studenti senza *background* migratorio. Considerando invece chi reputa la propria famiglia in condizione economica buona, il 35,4% delle prime generazioni intende iscriversi al liceo, contro il 43,7% delle seconde generazioni e il 51% di quelli che non hanno *background* migratorio (Figura 7)⁴⁵. È importante sottolineare, anche in questo caso, come la condizione economica abbia un effetto relativamente più importante per i minori senza *background* migratorio (il divario, nella scelta di iscriversi al liceo tra i minori in condizione economica svantaggiata e non, è di più di 10 punti percentuali, mentre si riduce a meno di 2 punti per gli studenti con *background* migratorio di prima generazione).

⁴⁴ Elaborazione Save the Children su dati ISTAT. (2024), *Indagine su bambini e ragazzi: comportamenti, atteggiamenti e progetti futuri*. – Anno 2023.

⁴⁵ *Ibidem*.

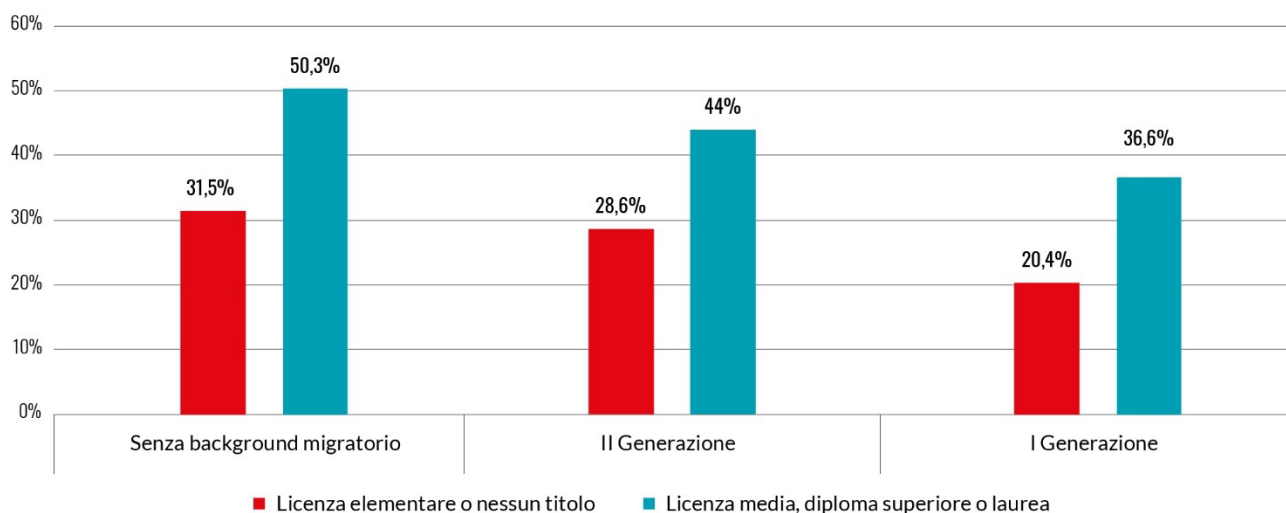
Fig. 7. Alunni che hanno intenzione di iscriversi al liceo (%), per condizione economica e background migratorio. Anno 2023



Fonte: Elaborazioni Save the Children su dati ISTAT 2024

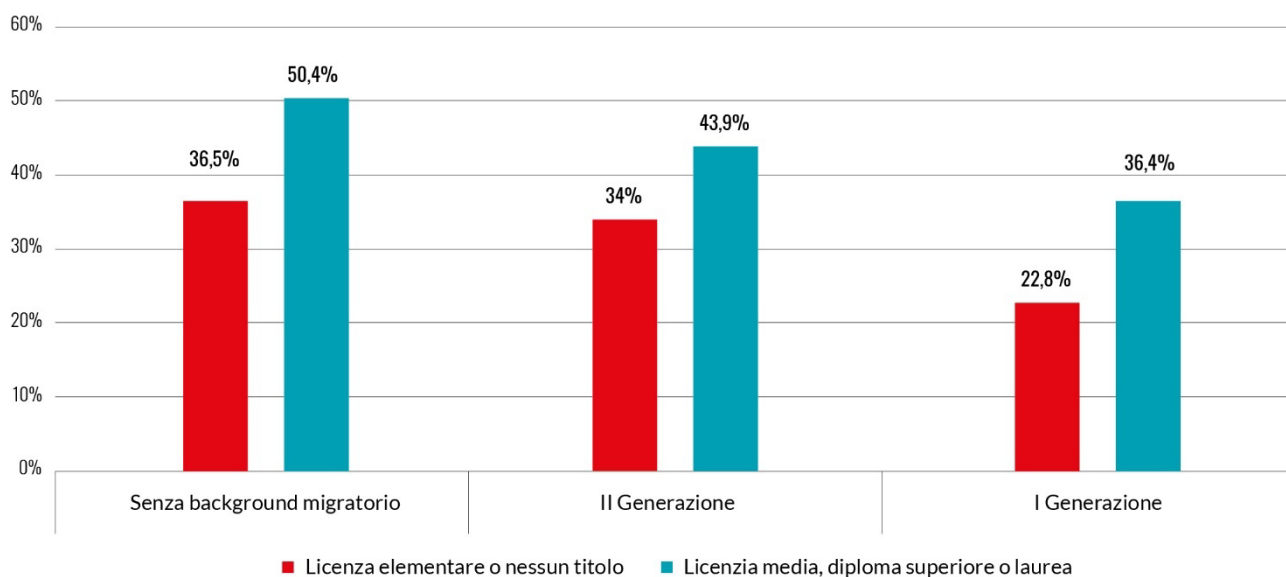
Tra gli altri indicatori che possono essere utilizzati per comprendere la relazione tra la condizione socioeconomica e culturale delle famiglie e i percorsi scolastici ed educativi degli studenti, vi è il titolo di studio dei genitori, in particolare della madre. La quota dei minori di origine straniera di prima generazione che hanno madre con licenza elementare o nessun titolo di studio e che manifestano l'intenzione di iscriversi al liceo è del 20,4%; la percentuale sale al 36,6% nel caso di quelli con madri con titolo di studio più alto (Figura 8). Tale *gap* a sfavore dei minori con madri senza titolo di studio o con sola licenza elementare è di più di 15 punti percentuali per le seconde generazioni, e oltre 18 punti percentuali per i minori senza *background* migratorio. Differenze percentuali simili sono riscontrate rispetto al titolo di studio del padre (Figura 9).

Fig.8. Alunni che hanno intenzione di iscriversi al liceo (%), per titolo di studio della madre e *background* migratorio. Anno 2023



Fonte: Elaborazioni Save the Children su dati ISTAT 2024

Fig. 9. Alunni che hanno intenzione di iscriversi al liceo (%), per titolo di studio del padre e *background* migratorio. Anno 2023



Fonte: Elaborazioni Save the Children su dati ISTAT 2024

Questi dati evidenziano come una parte significativa del divario educativo che riguarda i minori con *background* migratorio rifletta disuguaglianze di natura socioeconomica. La vulnerabilità economica, in particolare, spinge i minori ad orientarsi verso percorsi che diano un accesso più rapido al mercato del lavoro. Ma i fattori economici, sebbene rilevanti, non sono gli unici a spiegare le disuguaglianze scolastiche che interessano i minori con *background* migratorio⁴⁶. Un ulteriore insieme di elementi può riguardare, tra

⁴⁶ *Ibidem*. I dati INVALSI mostrano infatti che, anche a parità di condizione socioeconomica e culturale familiare, permangono significative differenze nei risultati scolastici. In particolare, tra gli studenti dell'ultimo anno della scuola secondaria di secondo grado, quelli di prima generazione ottengono in media un punteggio inferiore di 9,3 punti in Italiano rispetto ai coetanei italiani. Per gli studenti di seconda generazione, il divario si riduce, ma resta comunque consistente, attestandosi a 7,6 punti. In Matematica, le differenze risultano più contenute: il *gap* si attesta a -5,9 punti per la prima generazione e a -5,1 per la seconda.

l'altro, i possibili pregiudizi negativi che interessano la valutazione e l'orientamento scolastico nel caso di alunni con *background* migratorio.

Negli ultimi anni, alcuni studi⁴⁷ hanno messo in luce, ad esempio, la tendenza da parte di alcuni insegnanti ad attribuire valutazioni più basse agli studenti con *background* migratorio a parità di rendimento, oppure a orientarli più frequentemente verso gli istituti tecnici o professionali, piuttosto che verso i licei. Questi comportamenti, spesso messi in atto in modo inconsapevole, hanno un impatto rilevante sui percorsi scolastici e sulle scelte educative degli studenti, contribuendo a una loro sotto rappresentazione nei percorsi liceali e universitari, e incidendo negativamente sulle loro opportunità educative e professionali future.

L'ORIENTAMENTO AD OSTACOLI

Nell'ambito del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza, nel dicembre 2022, il Ministero dell'Istruzione e del Merito ha pubblicato le Linee guida per l'orientamento (DM n. 328/2022), con l'obiettivo di costruire un sistema strutturato e coordinato di orientamento, in grado di favorire scelte consapevoli da parte di studenti e studentesse rispetto alla prosecuzione del proprio percorso di studi o professionale, contrastando così anche la dispersione scolastica e la crescita dei giovani NEET.

La riforma ha previsto, a partire dall'anno scolastico 2023-2024, l'introduzione di moduli di orientamento formativo di almeno 30 ore per anno scolastico, anche extracurricolari, in tutte le classi delle scuole secondarie di I grado e nelle classi prime e seconde delle scuole secondarie di II grado, nonché moduli curriculari di orientamento formativo degli studenti, di almeno 30 ore per anno scolastico, nelle classi terze, quarte e quinte delle scuole secondarie di II grado.

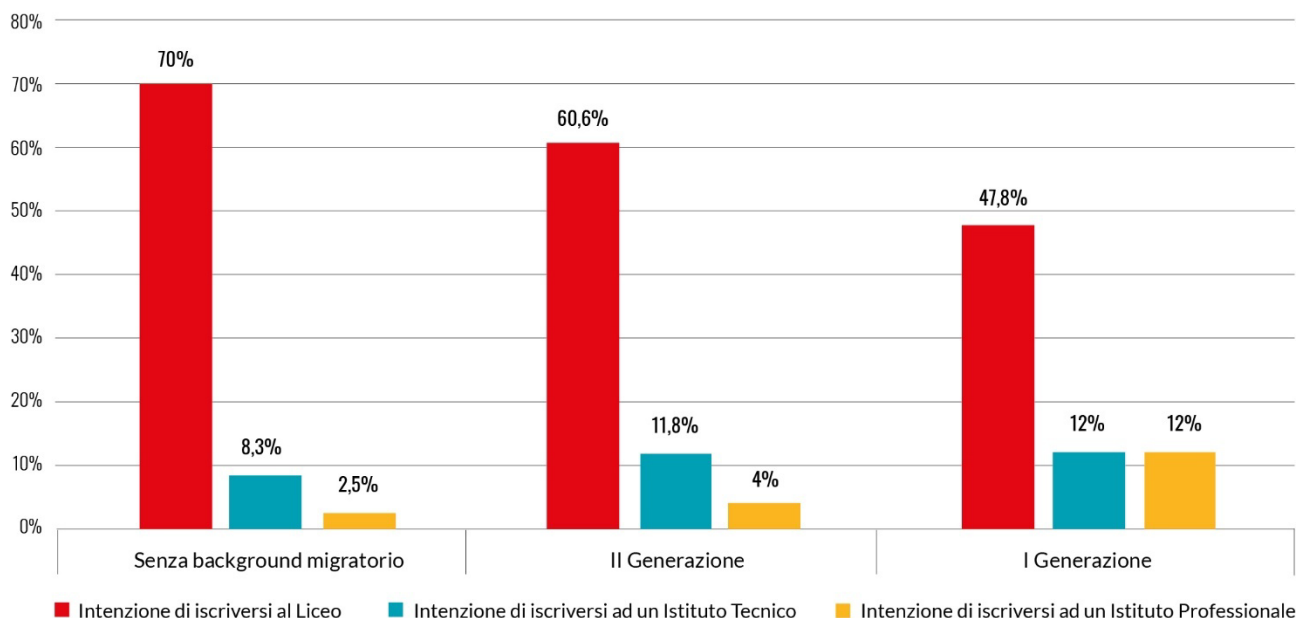
Le Linee Guida introducono anche due nuove figure, il docente orientatore e il docente tutor per le classi del secondo biennio e dell'ultimo anno delle scuole secondarie di secondo grado, per accompagnare gli studenti nella costruzione del loro futuro nell'ambito degli studi e in campo professionale. Con l'attivazione della piattaforma digitale "Unica" molte risorse per l'orientamento sono state messe a disposizione di studenti e famiglie per indirizzare al meglio le scelte per il proprio futuro. Tra queste, l'E-Portfolio raccoglie informazioni sulla carriera scolastica dell'alunno, le competenze acquisite, la certificazione delle competenze rilasciata dalla scuola, il Curriculum dello studente (rilasciato solo per la scuola secondaria di II grado) e, dall'anno scolastico 2024-2025, il consiglio di orientamento, uno strumento tradizionalmente utilizzato dalle scuole per supportare alunni e famiglie nella scelta del percorso di istruzione e formazione al termine del primo ciclo. Con il decreto 14 novembre 2024, n. 229, al fine di valorizzare il consiglio di orientamento, è stato adottato il modello nazionale di consiglio orientativo, superando così l'eterogeneità delle pratiche delle singole istituzioni scolastiche. Il consiglio è di natura non vincolante, tuttavia sono stati segnalati casi in cui le scuole superiori utilizzano il consiglio orientativo per orientare i criteri di selezione e accesso. Sarebbe pertanto necessario realizzare un monitoraggio specifico per rilevare eventuali prassi in questo senso.

I dati dell'indagine ISTAT in merito alle aspettative di iscriversi al liceo tra gli studenti che si definiscono "*molto bravi a scuola*" sembrano confermare tale fenomeno e gli effetti sui percorsi scolastici degli studenti

⁴⁷ Alesina A., Carlana M., La Ferrara E., Pinotti P. (2024), *Revealing Stereotypes: Evidence from Immigrants in Schools.*, American Economic Review, 114 (7): 1916–48; De Benedetto M.A., De Paola M. (2023), *Immigration and Teacher Bias towards Students with an Immigrant Background*; Aktas K., Argentin G., Barbetta, G., Barbieri, G., Vittorio L., Colombo A. (2022), *Gli studenti di origine straniera e la scelta della scuola superiore*; Carlana M., La Ferrara E., Pinotti P. (2022), *Implicit Stereotypes in Teachers' Track Recommendations*, AEA Papers and Proceedings, 112: 409–414; Santagati M., Colussi E. (cur.) (2020), *Report ISMU 2/2020. Alunni con background migratorio in Italia. Le opportunità oltre gli ostacoli*; Triventi M. (2019), *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(3), 765-795.

con *background* migratorio: si passa dal 70% tra i minori senza *background* migratorio, al 60,6% tra quelli di seconda generazione, fino al 47,8% tra i minori di prima generazione (Figura 10)⁴⁸.

Fig. 10. **Alunni che si definiscono molto bravi a scuola, che intendono iscriversi al liceo, ad istituti professionali o tecnici (%), per *background* migratorio. Anno 2023**



Fonte: Elaborazioni Save the Children su dati ISTAT 2024

Le differenze evidenziate trovano conferma anche in dati oggettivi. L'analisi dei dati longitudinali raccolti da INVALSI⁴⁹, che comprendono i punteggi ottenuti nelle prove standardizzate di competenza (matematica e lettura) e le successive iscrizioni alla scuola secondaria di II grado, consente di ricostruire i percorsi scolastici degli studenti con *background* migratorio che si distinguono come “*best performers*” – ovvero che riportano risultati elevati nelle prove al termine del primo ciclo di istruzione. I dati mostrano in modo chiaro che, nonostante le alte competenze dimostrate, questi studenti tendono ad essere meno presenti nei percorsi liceali rispetto ai loro coetanei senza *background* migratorio, a parità di risultati e condizione socioeconomica, confermando la possibile esistenza di meccanismi di orientamento scolastico differenziale.

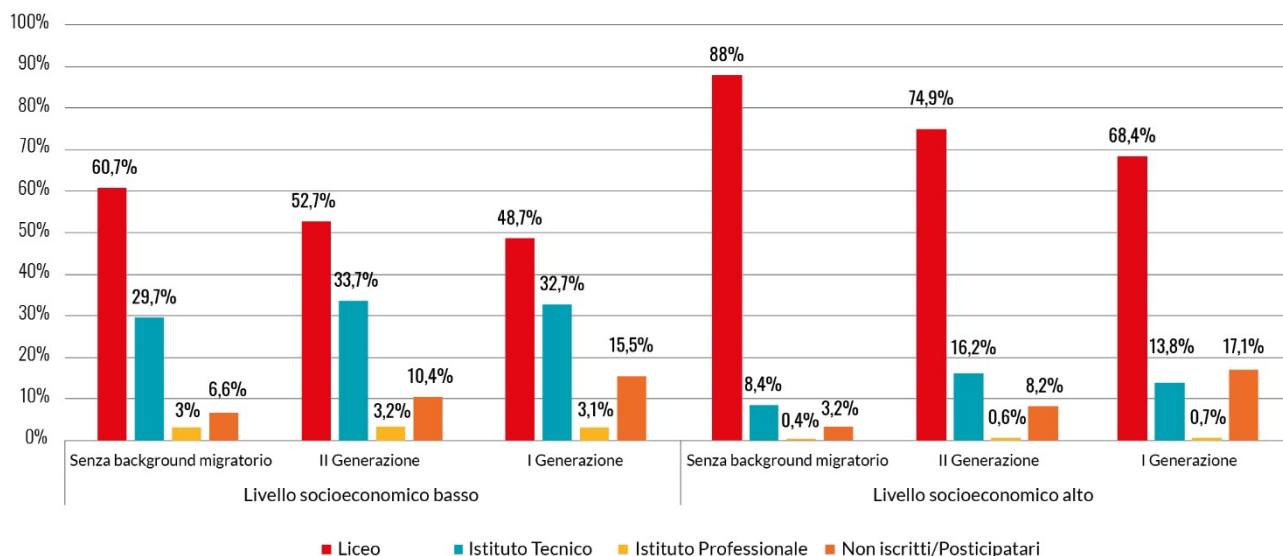
I dati mostrano come, a parità di rendimento elevato e condizioni socioeconomiche buone, gli studenti con *background* migratorio restino meno presenti nei licei rispetto ai loro pari senza *background* migratorio.

⁴⁸ Elaborazione Save the Children su dati ISTAT (2024), *Indagine su bambini e ragazzi: comportamenti, atteggiamenti e progetti futuri* – Anno 2023. Non vi sono differenze significative rispetto alla condizione economica dei genitori. A parità quindi di condizione economica e “bravura” a scuola, i minori con *background* migratorio scelgono percorsi di studio meno qualificanti in termini professionali.

⁴⁹ Elaborazione INVALSI per Save the Children, 2025. Sono state considerate due coorti di studenti italiani del grado 8, ovvero l'ultimo anno della scuola secondaria di primo grado, per gli anni scolastici 2020-21 e 2021-22. Per ciascuna coorte sono stati considerati unicamente gli studenti cosiddetti “*top performers*” quindi che hanno raggiunto, nei test INVALSI, il Livello 5 (il massimo) in Italiano o Matematica. Per ciascuna coorte, sono stati raccolti i dati delle iscrizioni alla scuola secondaria di secondo grado negli anni scolastici 2022-23 e 2023-24, e tipologia di scuola (Liceo, Istituto Tecnico, Istituto Professionale). L'elaborazione ha lo scopo di analizzare se, a parità di condizioni socioeconomiche (misurate attraverso l'Indice socioeconomico e culturale elaborato da INVALSI) e rendimento scolastico, gli studenti con *background* migratorio tendano a intraprendere percorsi di scuola secondaria meno qualificanti in termini professionali rispetto ai loro coetanei senza *background* migratorio.

Anche tra gli studenti *best performers* provenienti da famiglie con livello socioeconomico alto, permangono differenze significative nelle scelte scolastiche: si iscrive al liceo l'88% degli studenti senza *background migratorio*, contro il 68,4% delle prime generazioni e il 74,9% delle seconde. Inoltre, tra le stesse famiglie avvantaggiate, gli studenti con *background migratorio* tendono a scegliere più frequentemente gli istituti tecnici (fino al 16,2% nelle seconde generazioni, contro l'8,4% dei coetanei senza *background migratorio*). (Figura 11).

Fig. 11. **Alunni top performer nei test INVALSI alla fine della scuola secondaria di I grado iscritti alla scuola secondaria di II grado (%), per tipologia di istituto, *background migratorio* e *background socioeconomico*. Anno scolastico: 2023-2024**



Fonte: Elaborazione INVALSI per Save the Children 2025

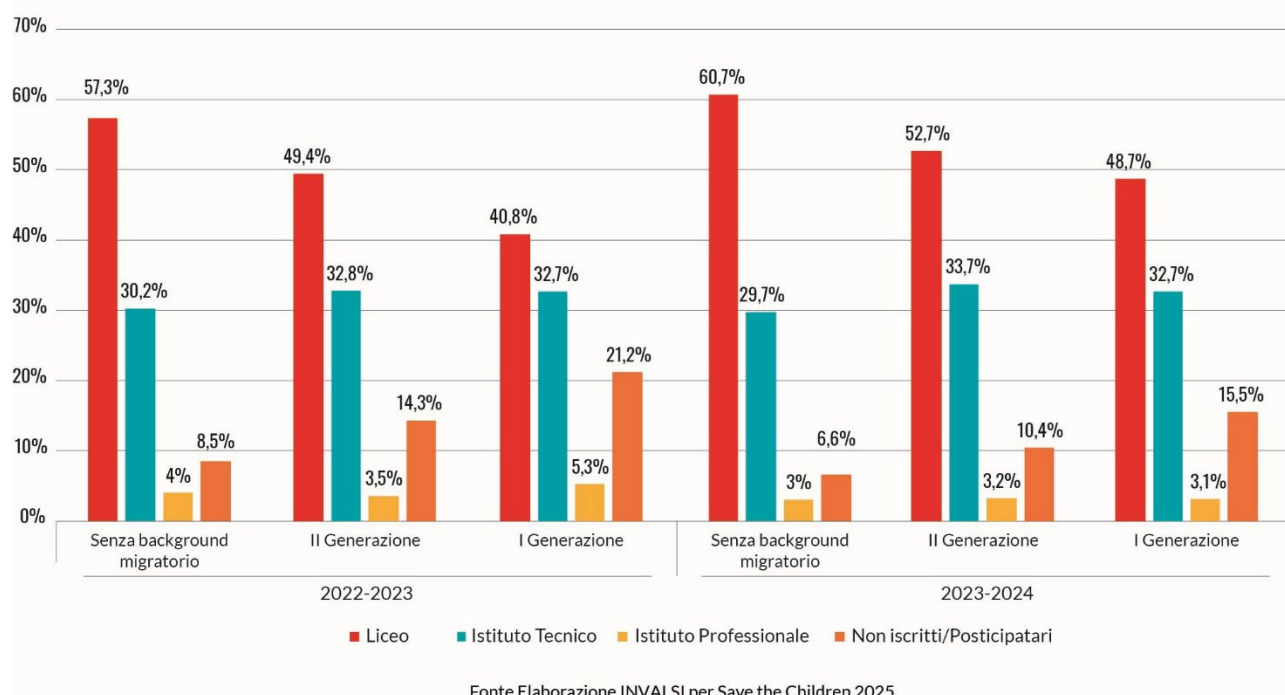
Oltre ai *bias* presenti nella scuola, esiste anche un meccanismo di auto-selezione, da parte di minori con *background migratorio*, che tendono a seguire percorsi meno qualificanti e più orientati al lavoro⁵⁰. È importante sottolineare che sono gli stessi studenti con *background migratorio*, a seguire meno frequentemente l'indicazione verso un liceo quando essa viene effettivamente data. Infatti, secondo l'analisi ISMU mentre circa l'89% degli studenti italiani segue il consiglio di iscriversi al liceo, la percentuale scende al 73% tra gli studenti stranieri di prima generazione⁵¹.

Analizzando l'evoluzione nel tempo, emerge un dato particolarmente significativo: tra l'anno scolastico 2022-2023 e il 2023-2024, la quota di studenti con *background migratorio* di prima generazione, con alti rendimenti scolastici è aumentata di circa 8 punti percentuali. Si tratta di un incremento decisamente superiore rispetto a quello osservato tra i loro coetanei di seconda generazione e senza *background migratorio*, per i quali l'aumento si è attestato intorno ai 3 punti percentuali (Figura 12).

⁵⁰ Si veda anche capitolo successivo, relativo alle iscrizioni all'università.

⁵¹ Fondazione ISMU ETS (2025), 30° Rapporto sulle Migrazioni in Italia 2024.

Fig. 12. Alunni top performer nei test INVALSI alla fine della scuola secondaria di I grado iscritti alla scuola secondaria di II grado (%), per tipologia di istituto e background migratorio. Confronto anni scolastici: 2022-2023 e 2023-2024



LA STORIA DI ENIS: ALUNNO SENZA CITTADINANZA, ESCLUSO DALLE OLIMPIADI DI MATEMATICA

La questione che ha coinvolto Enis Yelassi, uno studente del liceo scientifico Galilei di Potenza, solleva un dibattito cruciale sul tema della cittadinanza e dei diritti dei giovani nati in Italia da genitori stranieri. Enis, nato in Italia da padre tunisino e madre rumena, si è distinto per le sue eccellenti capacità, classificandosi secondo ai Campionati Nazionali delle Scienze Naturali e guadagnando il diritto di rappresentare l'Italia alla competizione mondiale in Cina. I Campionati ex Olimpiadi delle Scienze Naturali sono organizzati dall'ANISN (Associazione Nazionale Insegnanti delle Scienze Naturali).

Nonostante il brillante risultato e l'impegno della scuola nel chiedere l'accelerazione della pratica per il permesso di soggiorno, Enis non ha potuto partecipare all'evento. Avendo il passaporto tunisino, per andare in Cina avrebbe avuto bisogno di un visto, ma i tempi burocratici si sono rivelati troppo lunghi. A sostegno di Enis si sono mosse la preside Lucia Di Girolamo e le docenti del liceo potentino Valentina Cantarelli (insegnante di Enis) e Serena Zaza (presidente regionale dell'ANISN che ha accompagnato gli studenti lucani alla gara nazionale), che si ringrazia per il contributo dato al presente paragrafo.

La vicenda di Enis non è un caso isolato. Come si vedrà nell'approfondimento dedicato alla normativa sulla cittadinanza, molti ragazzi e ragazze, pur essendo nati e cresciuti in Italia, vivono in una sorta di limbo giuridico che spesso nega loro diritti fondamentali e li limita nel perseguire le proprie aspirazioni. La loro storia scolastica e il loro futuro sono intrecciati in modo indissolubile con l'Italia, eppure la mancanza di una cittadinanza li pone in una posizione di svantaggio. Il caso di Enis Yelassi è un esempio lampante di come il sistema attuale possa creare barriere insormontabili, frustrando il talento e l'impegno di chi, pur essendo italiano di fatto, non lo è di diritto.

UNA SCUOLA INTERCULTURALE? UN'ANALISI DELLE RECENTI POLITICHE

Tra i banchi di scuola di tutta l'Italia sono attualmente rappresentati quasi 200 Paesi di origine: una ricchezza che merita di essere valorizzata anche con azioni di sostegno e accompagnamento per i bambini, le bambine e le famiglie.

In questo scenario, il sistema scolastico italiano ha dovuto affrontare la sfida posta dall'accoglienza e dall'intercultura, dai primi anni '90 come risposta a un'emergenza e oggi come necessità di rispondere con interventi più strutturati alle esigenze di una scuola e di società di fatto transculturali.

La scuola rappresenta infatti teatro di dialogo e connessioni, nonché il luogo chiave in cui contrastare le disuguaglianze educative. Tuttavia, nonostante gli sforzi fatti negli ultimi anni, l'impegno di molte e molti dirigenti e docenti e le tante esperienze positive territoriali, permangono evidenti divari tra alunni con *background* migratorio e non.

Per affrontare queste sfide il Ministero dell'Istruzione e del Merito ha pubblicato a marzo 2022 le "Linee guida per l'orientamento interculturale"⁵², sottolineando nel preambolo come "La presenza nella comunità scolastica di alunni e studenti portatori di ulteriori valori culturali, linguistici, religiosi, è certamente un elemento di complessità, ma può rivelarsi, come testimoniato da diverse positive progettualità scolastiche, anche una grande occasione per ripensare alla scuola e al suo mandato di fronte alle sfide del pluralismo socioculturale". Il documento, analogamente alle precedenti linee guida del 2006 e del 2014, avanza idee e proposte per un rinnovamento della didattica e per l'accoglienza degli alunni neoarrivati, per la promozione dell'educazione interculturale in rete con il territorio e la riqualificazione dei sistemi di orientamento, per l'insegnamento della lingua italiana e la valorizzazione del plurilinguismo, nonché per la formazione del personale scolastico, diventando così punto di riferimento per le scuole e gli Uffici Scolastici Regionali.

In particolare, la lingua rappresenta uno strumento chiave per l'accoglienza, la comprensione, il confronto culturale. Per favorire il superamento delle barriere linguistiche, nelle citate linee guida del Ministero dell'Istruzione e del Merito del 2022 vengono raccomandate 5 azioni riguardanti l'insegnamento dell'italiano L2: insegnamento/apprendimento dell'italiano per gli alunni e le alunne neoarrivati; azioni per lo sviluppo e il potenziamento dell'italiano dello studio; attività territoriali di accompagnamento all'inserimento e di aiuto allo studio; formazione dei docenti; potenziamento dei posti nella classe di concorso A23.

Tuttavia, nonostante gli intenti positivi, ad oggi i corsi di italiano L2 nelle scuole sono realizzati in modo eterogeneo nei diversi territori e le esperienze efficaci di plurilinguismo restano spesso isolate, non riuscendo a trovare risorse ed energie di replicabilità.

Con il Decreto-Legge recante "Disposizioni urgenti in materia di sport, di sostegno didattico agli alunni con disabilità, per il regolare avvio dell'anno scolastico 2024/2025 e in materia di Università e Ricerca" (71/2024), convertito in Legge 29 luglio 2024, n. 106, si è inoltre voluto dunque intervenire sulle risorse del sistema scuola. Principale novità è la possibilità, riportata nell'art. 11, di avere a decorrere dall'a.s. 2025/2026 e nei limiti delle risorse di organico già disponibili a livello nazionale, un docente dedicato all'insegnamento dell'italiano per stranieri per le classi con un numero di studenti stranieri che si iscrivono per la prima volta al Sistema nazionale di istruzione e che non sono in possesso delle competenze linguistiche di base in lingua italiana (almeno pari al livello A2 del Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue - QCER) pari o superiore al 20 per cento degli studenti della classe. A questo si aggiunge la possibilità per le scuole di stipulare accordi con i Centri provinciali per l'istruzione degli adulti (CPIA) per l'accertamento obbligatorio delle competenze in ingresso in lingua italiana e per la predisposizione dei Piani didattici personalizzati finalizzati al pieno inserimento scolastico degli studenti stranieri, nonché di promuovere, a decorrere dall'a.s. 2023/2024, attività di potenziamento didattico in orario extracurricolare a valere sulle risorse di cui al Programma nazionale Scuola e

⁵² MIUR (2022), *Orientamenti Interculturali*, <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Orientamenti+Interculturali.pdf>

competenze 2021-2027. In attesa di maggiori indicazioni attuative, si segnala a riguardo, che con decreto del Ministro dell'istruzione e del Merito 12 novembre 2024, n. 225⁵³, sono stati stanziati euro 12.817.500 in favore delle istituzioni scolastiche statali primarie, secondarie di I e di II grado, come individuate dal decreto stesso, con oltre il 20% di studenti entrati per la prima volta nel sistema scolastico nell'a.s. 2023-2024. Il finanziamento sarà concesso alle scuole che hanno aderito all'avviso pubblico predisposto dall'Autorità di gestione del Programma nazionale "Scuola e competenze" 2021-2027, sulla base dei progetti didattici presentati⁵⁴. Il Decreto-Legge pare quindi prevedere l'assegnazione di un docente per l'insegnamento della lingua italiana a determinate classi, sulla base delle esigenze linguistiche rilevate, che consentirebbe di potenziare l'offerta formativa a beneficio dell'intero gruppo classe in un'ottica inclusiva.

Di recente sono state inoltre pubblicate le Indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione 2025, che sostituiscono quelle del 2012⁵⁵. Nella seconda bozza, pubblicata a giugno 2025 a seguito delle consultazioni effettuate dal Ministero dell'Istruzione e del Merito con le scuole e con diversi altri soggetti, nella sezione delle Indicazioni dedicata all'inclusione scolastica (da titolo "Scuola che sa essere inclusiva") viene inserito il riferimento all'adozione di "misure sistemiche e prassi specifiche per l'accoglienza e l'integrazione di studenti provenienti da contesti migratori", e alla "promozione dell'educazione interculturale", facendo anche esplicito riferimento al Decreto-Legge 71/2024, poi convertito in Legge 29 luglio 2024, n. 106. Seppur in parte integrato, il testo delle Indicazioni in questa seconda versione è stato nuovamente oggetto di parere da parte del Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione (CSPI)⁵⁶, che ha chiesto di integrare nelle Indicazioni il concetto di cittadinanza globale e di considerare il contesto attuale in cui globale e locale sono interconnessi. Nel riconoscere che l'educazione non è confinata alle aule scolastiche il CSPI scrive: "A tal proposito la centralità della persona e la cittadinanza sono tematiche che mettono al centro lo studente per la definizione del progetto educativo in un contesto nel quale locale e globale non hanno confini, in cui essere cittadini italiani è connesso all'essere cittadini d'Europa e del mondo. Tutto questo non si riscontra appieno nel documento delle Indicazioni, in cui, sebbene sia esaltata la centralità della persona, il concetto di cittadinanza "globale" risulta non sufficientemente sviluppato, in quanto evidenziato limitatamente alle competenze attese al termine della classe terza e alle conoscenze relativamente alla lingua inglese e alla seconda lingua comunitaria. Nel resto del documento si parla di cittadinanza collegata all'identità nazionale". Le osservazioni del CSPI sono state parzialmente recepite nella versione finale delle Indicazioni (datata 7 luglio 2025), in cui viene menzionato il concetto di cittadinanza globale, valorizzato il plurilinguismo come risorsa e concetti come l'interconnessione tra contesti e culture o "l'incontro con l'altro da sé". Tuttavia, l'impostazione iniziale da più parti criticata perché centrata su una visione etnocentrica ed eurocentrica non è stata completamente superata⁵⁷. Al momento della scrittura di questo report le Indicazioni aspettano il parere del Consiglio di Stato.

2.4 L'accesso all'università e orientamento al futuro

Secondo i dati PISA, l'Italia è tra i paesi OCSE in cui gli studenti con *background* migratorio mostrano aspettative significativamente più basse rispetto ai coetanei senza *background* migratorio in merito all'iscrizione e al completamento dell'università. È fondamentale sottolineare che il nostro Paese ha un

⁵³ Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Decreto Ministeriale n. 225 del 12 novembre 2024*, <https://www.mim.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-225-del-12-novembre-2024>

⁵⁴ Si veda <https://pn20212027.istruzione.it/avvisi/potenziamento-italiano-per-stranieri/>

⁵⁵ Le Indicazioni sono il documento programmatico con il quale il Ministero fissa gli obiettivi di apprendimento e i relativi traguardi per lo sviluppo delle competenze degli studenti per ciascuna disciplina o campo di esperienza.

⁵⁶ Parere pubblicato in data 27/06/2025. Per approfondimenti si veda https://www.mim.gov.it/documents/20182/8782792/m_pi.AOODGOSV.REGISTRO+UFFICIALE%28E%29.0028754.30-06-2025.pdf/6e3d92b7-bf67-f396-1910-485aee1fbc24?t=1751275912422

⁵⁷ Per maggiori approfondimenti si veda [Scuola: fondamentale promuovere una didattica inclusiva e la partecipazione attiva di studenti e studentesse nelle Nuove Indicazioni 2025 per la scuola del Ministero dell'Istruzione e del Merito | Save the Children](#)

urgente bisogno di aumentare il numero di laureati. Nel 2024 in Italia, solo il 22,3% della popolazione tra i 25 e i 64 anni possedeva un titolo di studio terziario (laurea o equivalente), una quota inferiore di circa 14 punti percentuali rispetto alla media UE27 (36,1%) e che colloca il nostro paese al penultimo posto tra i Paesi dell'UE27. Un dato allarmante, che evidenzia quanto il ritardo nella formazione universitaria incida negativamente sullo sviluppo economico, sociale e culturale complessivo del Paese⁵⁸. Il *gap* nelle aspettative di accedere all'università, tra gli studenti con *background* migratorio rispetto ai coetanei senza *background* migratorio è relativamente più alto nel nostro Paese. Mentre a livello medio OCSE il divario è contenuto (-2 punti percentuali) e leggermente più ampio nella media UE (-3 punti), in Italia la differenza raggiunge i -12 punti percentuali, collocando il nostro Paese tra quelli con le maggiori disparità. Solo pochi altri Paesi presentano divari comparabili o superiori, come la Grecia (-18), la Slovenia (-13) e la Spagna (-10). Anche Estonia, Cile, Germania e Danimarca mostrano un disallineamento a sfavore degli studenti con *background* migratorio, sebbene più contenuto (tra -6 e -8 punti percentuali). Al contrario, in diversi contesti gli studenti di origine straniera esprimono aspettative universitarie più elevate rispetto ai nativi. È il caso, ad esempio, del Regno Unito, della Norvegia, dei Paesi Bassi, della Svezia e dell'Irlanda, dove il divario è favorevole ai giovani con *background* migratorio⁵⁹.

Il numero estremamente limitato di studenti con *background* migratorio iscritti all'università sarebbe dovuto principalmente alla tendenza, da parte degli stessi, a prediligere l'entrata nel mondo del lavoro al proseguimento degli studi dopo la scuola superiore, o anche l'emigrazione. Secondo i dati ISTAT, tra i minori di origine straniera di prima generazione, la percentuale di chi pensa di frequentare l'università è del 43,4%, mentre il 25,5% vuole lavorare e il 9% iscriversi a corsi di formazione. Le seconde generazioni, pur mostrando una maggiore propensione rispetto alle prime a iscriversi all'università (45,5%), presentano comunque percentuali ancora significativamente inferiori rispetto ai coetanei senza *background* migratorio⁶⁰. Inoltre, meno della metà degli studenti con *background* migratorio dichiara di voler restare a vivere in Italia in futuro, mentre tra i coetanei senza *background* migratorio questa percentuale supera il 60%⁶¹.

Guardando ai dati reali, forniti dall'ISTAT su elaborazione dati Ministero dell'Università e della Ricerca (MUR), rispetto agli studenti residenti in Italia iscritti all'università nell'anno accademico 2022-2023, soltanto il 3,9% degli iscritti residenti (71.675) erano di origine straniera (senza cittadinanza italiana)⁶². Di questi, quasi la metà, 33.733 con cittadinanza di un altro Paese europeo, 17.675 di un Paese dell'Asia e Oceania, 11.638 dell'Africa, e 8.589 del continente americano (Tab. 1)⁶³.

Se si guarda la cartina dell'Italia, la Lombardia, il Lazio ed il Piemonte, con poco più di 35.000 studenti senza cittadinanza italiana, ospitano quasi la metà degli iscritti all'università residenti in Italia senza cittadinanza italiana (Mappa 2)⁶⁴. Il Piemonte è anche una delle Regioni dove la percentuale di studenti con *background*

⁵⁸ Eurostat, dati consultati il 24/07/2025

https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/edat_lfs_9903_custom_17580267/default/table

⁵⁹ Cerna L., Brussino O., Mezzanotte C. (2021), *The resilience of students with an immigrant background: An update with PISA 2018*.

⁶⁰ Elaborazione Save the Children su dati ISTAT (2024), *Indagine su bambini e ragazzi: comportamenti, atteggiamenti e progetti futuri*. Elaborazione Save the Children – Anno 2023.

⁶¹ *Ibidem*

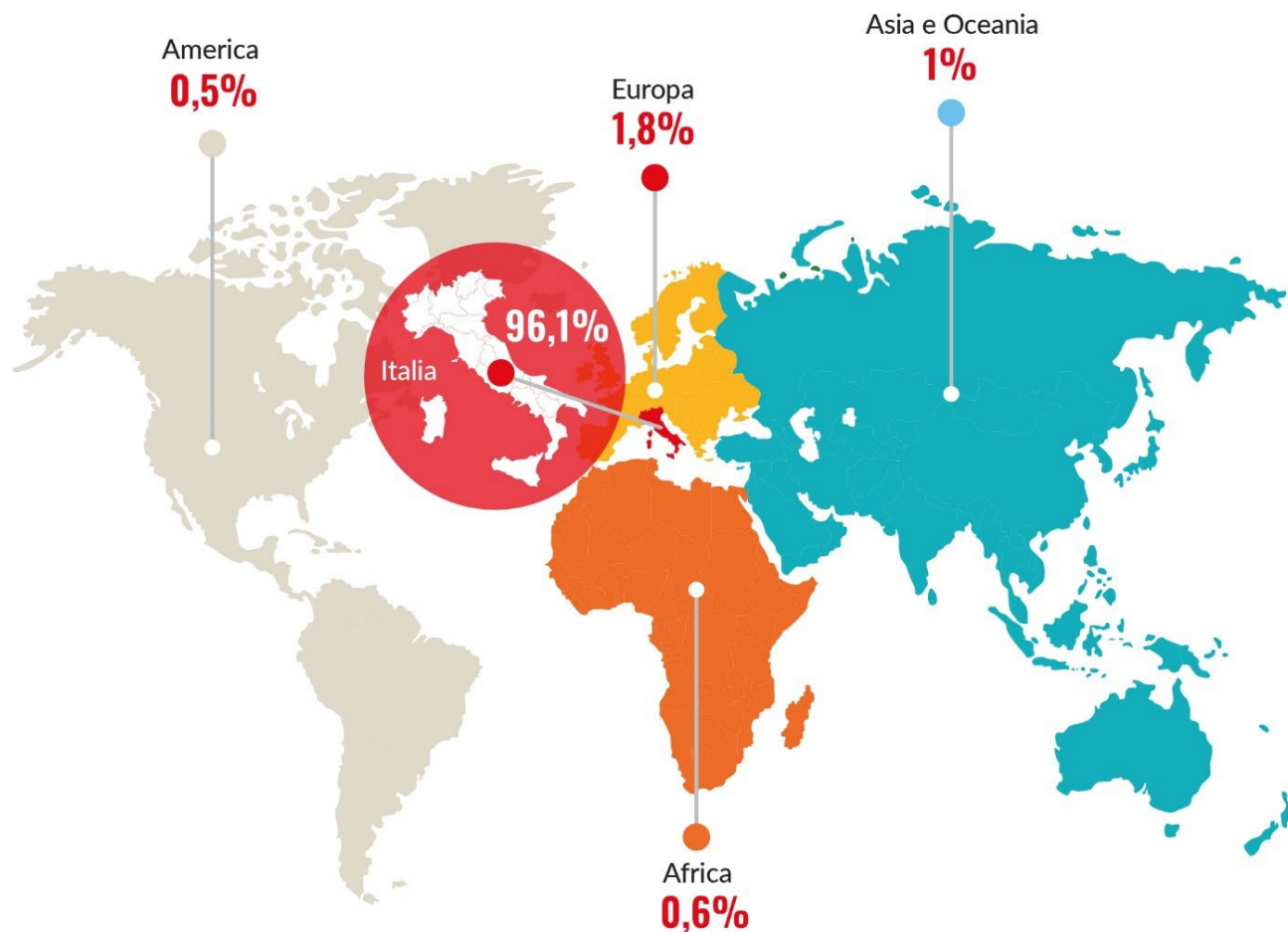
⁶² Elaborazione ISTAT (2024), Dati MUR (a.a. 2022-2023). Il dato include sia gli studenti stranieri residenti in Italia (quindi gli studenti migranti di prima o seconda generazione) sia gli studenti presenti in Italia per scambi accademici o di recente trasferimento per studi, c.d. internazionali. Si consideri, inoltre, che è possibile che una parte di minori con *background* migratorio abbiano acquisito la cittadinanza una volta compiuti 18 anni, e non siano quindi inclusi in questa statistica.

⁶³ *Ibidem*

⁶⁴ *Ibidem*

migratorio è tra le più elevate a livello nazionale (quasi uno studente universitario su dieci, l'8.2%, non ha cittadinanza italiana), seguito dalla Liguria (6,7%) e Emilia-Romagna (6,5%).

Fig. 13. **Studenti iscritti all'università (%), per area geografica di cittadinanza.**
Anno accademico 2022-2023



Fonte: Elaborazione ISTAT 2024, Dati MUR a.a. 2022-2023

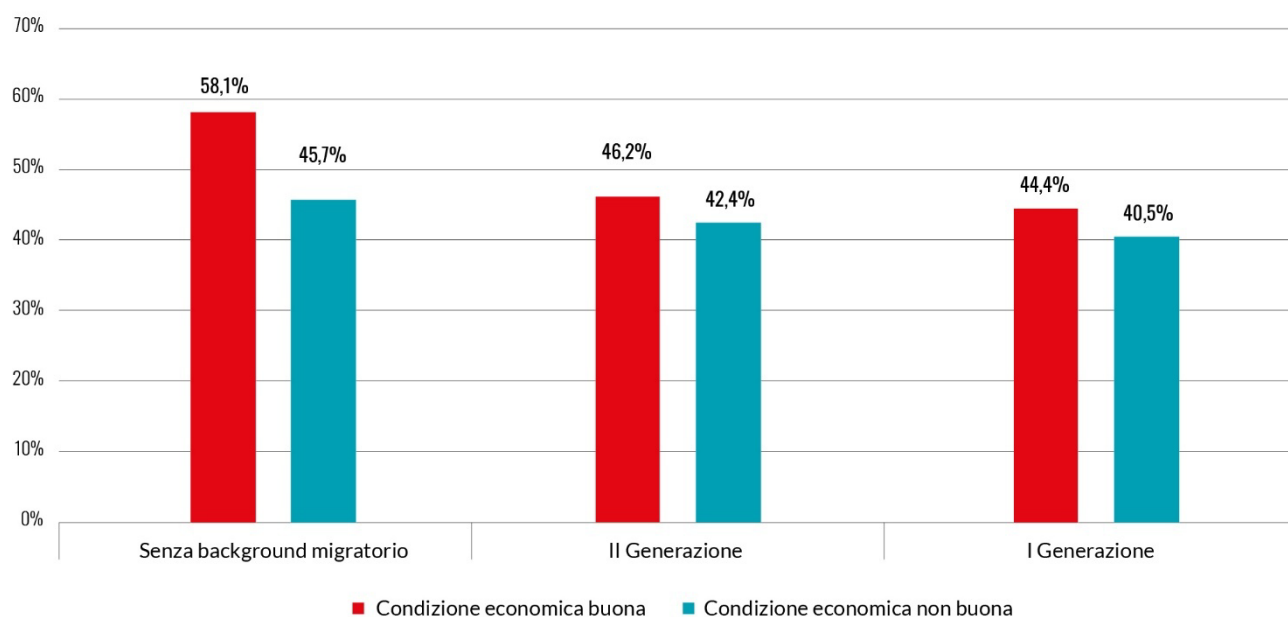
Tab.1. **Studenti stranieri residenti in Italia iscritti all'università (%), per cittadinanza e Regione di residenza. Anno accademico 2022-2023**

Regioni	Europa		Asia e Oceania		Africa		America	
	Valore assoluto	%	Valore assoluto	%	Valore assoluto	%	Valore assoluto	%
Piemonte	4.281	3,6	3.299	2,8	1.244	1,0	984	0,8
Valle d'Aosta	58	1,7	11	0,3	19	0,5	15	0,4
Lombardia	5.460	2,1	3.278	1,3	2.487	1,0	2.609	1,0
Trentino-Alto Adige	514	0,2	128	0,1	110	0,0	110	0,0
Bolzano/Bozen	193	3,1	59	1,0	30	0,5	34	0,5
Trento	321	2,1	69	0,4	80	0,5	76	0,5
Veneto	3.118	2,4	1.445	1,1	824	0,6	436	0,3
Friuli-Venezia Giulia	817	2,5	209	0,6	177	0,5	95	0,3
Liguria	1.028	2,5	677	1,6	487	1,2	608	1,5
Emilia-Romagna	3.602	3,1	1.500	1,3	1.818	1,6	645	0,6
Toscana	2.647	2,5	1.405	1,3	856	0,8	562	0,5
Umbria	766	2,8	255	0,9	476	1,7	166	0,6
Marche	953	2,0	249	0,5	288	0,6	198	0,4
Lazio	5.451	2,6	3.770	1,8	1.365	0,6	1.238	0,6
Abruzzo	789	1,7	128	0,3	93	0,2	119	0,3
Molise	89	0,9	11	0,1	22	0,2	9	0,1
Campania	1.279	0,6	569	0,3	313	0,1	248	0,1
Puglia	990	0,7	177	0,1	181	0,1	142	0,1
Basilicata	135	0,6	18	0,1	48	0,2	13	0,1
Calabria	610	0,9	129	0,2	309	0,4	184	0,3
Sicilia	924	0,5	356	0,2	376	0,2	148	0,1
Sardegna	262	0,6	61	0,1	145	0,3	60	0,1
NORD-OVEST	10.827	2,6	7.265	1,7	4.237	1,0	4.216	1,0
NORD-EST	8.051	2,7	3.282	1,1	2.929	1,0	1.286	0,4
CENTRO	9.817	2,5	5.679	1,4	2.985	0,8	2.164	0,6
SUD	3.892	0,8	1.032	0,2	966	0,2	715	0,1
ISOLE	1.186	0,5	417	0,2	521	0,2	208	0,1
Totale	33.773	1,8	17.675	1,0	11.638	0,6	8.589	0,5

Fonte: Elaborazioni ISTAT 2024, dati MUR a.a.2022-2023

La condizione economica delle famiglie influenza negativamente le aspettative rispetto all'iscrizione all'università. Secondo la ricerca ISTAT già citata, tra i minori con origine straniera di prima generazione in condizione economica più svantaggiata, solo il 40,5% afferma di voler andare all'università. La percentuale per le seconde generazioni nelle stesse condizioni economiche è 42,4%, e 45,7% per gli studenti senza *background* migratorio. Tra chi vive in famiglie in condizioni economiche definite "buone" o "molto buone" la percentuale per le prime generazioni sale al 44,4%, per le seconde al 46,2% e raggiunge il 58,1% tra chi non ha *background* migratorio (Figura 14).

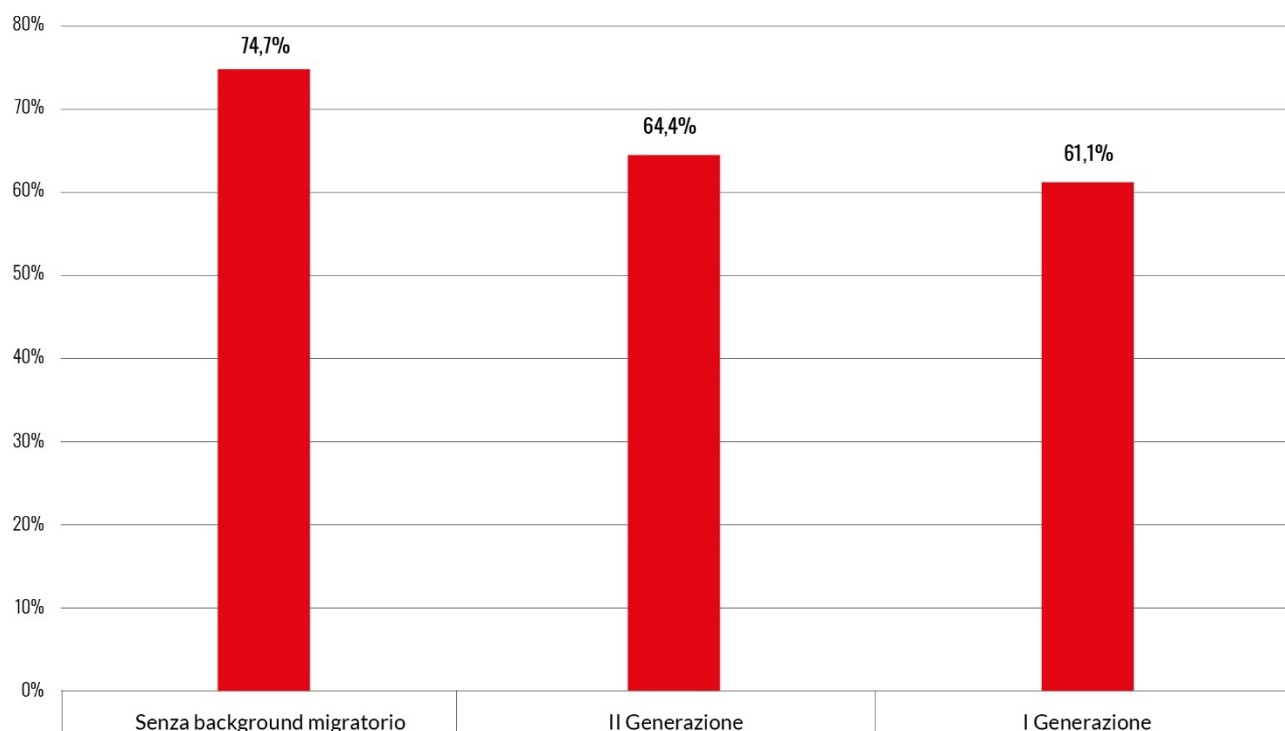
Fig. 14. Alunni che hanno intenzione di iscriversi all'università (%), per condizione economica e *background* migratorio. Anno 2023



Fonte: Elaborazioni Save the Children su dati ISTAT 2024

È ragionevole quindi pensare che, anche in questo caso, come per la scelta della scuola superiore, oltre all'aspetto economico, agiscano anche altri fattori, in particolare i *bias* nell'orientamento, discussi in precedenza. La Figura 15 infatti mostra come, a parità di "bravura" a scuola, auto-valutata dai ragazzi, i minori con *background* migratorio tendono ad avere aspettative più basse rispetto all'iscrizione all'università.

Fig. 15. **Alunni che si definiscono molto bravi a scuola, che hanno intenzione di iscriversi all'università (%), per *background* migratorio. Anno 2023**



Fonte: Elaborazioni Save the Children su dati ISTAT 2024

La minore frequenza all'università influenza negativamente l'accesso ai lavori più qualificati. I dati sul mercato del lavoro confermano infatti che le persone di origine straniera, anche se stabilmente presenti in Italia da molti anni, rimangono concentrate in settori occupazionali legati ai servizi alle persone e collettivi (es. lavoro di assistenza domestica, assistenza alla persona e servizi di pulizia), dove rappresentano il 30,4% della forza lavoro, seguito dal settore agricolo (18%), della ristorazione e del turismo (17,4%) e delle costruzioni (16,4%). Di converso, solo il 17,5% dei lavoratori di origine straniera si colloca nelle tre categorie professionali più alte (dirigenti, professioni intellettuali, tecniche e scientifiche), contro oltre il 40% tra i nati in Italia⁶⁵.

Riguardo all'orientamento dopo il percorso scolastico, la fiducia degli insegnanti rispetto alle capacità degli studenti di continuare gli studi risulta talvolta influenzata proprio dal *background* migratorio. Una ricerca realizzata da Save the Children nell'ambito di un progetto europeo svolta su un campione di 7.168 studenti tra i 7 e i 17 anni, in cinque città italiane (Catania, Milano, Napoli, Roma e Torino) ha messo in evidenza che mentre per il 64,5% degli studenti di origine non migrante i docenti manifestano sempre o quasi sempre fiducia nelle loro capacità di proseguire gli studi, nel caso di studenti con *background* migratorio solo il 53,4% degli insegnanti dimostra lo stesso grado di fiducia⁶⁶.

I dati rilevati dall'ISTAT e dal Ministero dell'Istruzione e del Merito (MIM) riguardo i percorsi scolastici, più accidentati per gli studenti con origine straniera, trovano conferma anche negli indicatori relativi ai giovani ELET (*Early Leaving from Education and Training*). Nel 2024, la quota di giovani tra i 18 e i 24 anni che lascia

⁶⁵ Fondazione ISMU ETS (2025), 30° Rapporto sulle Migrazioni in Italia 2024

⁶⁶ Save the Children (2023), *Il mondo in una classe*. Per maggiori approfondimenti si vedano pubblicazioni e risultati del Progetto IMMERSE: <https://www.immerse-h2020.eu/publications/>

precocemente la scuola o la formazione, senza conseguire un diploma secondario superiore, è risultata di quasi tre volte più elevata tra i nati all'estero (21,3%), rispetto ai coetanei nati in Italia (8,7%)⁶⁷. Anche sul fronte dei NEET (*Not in Education, Employment or Training*), i giovani di origine straniera tra i 15 e i 29 anni che non studiano, non lavorano e non sono inseriti in alcun percorso di formazione sono il 27,7%, a fronte del 15,9% tra i coetanei nati in Italia⁶⁸.

2.5. Le differenze di genere nei percorsi scolastici dei minori con background migratorio

L'analisi dei dati ISTAT mostra come il genere giochi un ruolo rilevante nell'influenzare le traiettorie scolastiche degli studenti con *background* migratorio. Le ragazze, in particolare, tendono ad avere percorsi meno accidentati, a scegliere indirizzi di studio più qualificanti e a manifestare aspettative formative più elevate rispetto ai coetanei maschi.

Le studentesse con *background* migratorio, pur registrando tassi di bocciature più alti rispetto alle coetanee senza *background* migratorio (4,1%), hanno comunque percorsi meno accidentati rispetto ai coetanei maschi. Tra i minori maschi di prima generazione, infatti, il 23,8% dichiara di aver ripetuto almeno un anno, contro il 17,8% delle ragazze nella stessa condizione. Anche tra le seconde generazioni il divario di genere rimane evidente: il 15,3% dei maschi ha ripetuto almeno un anno, contro il 10,6% delle femmine⁶⁹.

La differenza di genere è ancora più marcata nelle scelte di indirizzo nella scuola secondaria di II grado. Le studentesse con *background* migratorio mostrano una maggiore propensione verso i licei: il 45,5% delle ragazze di prima generazione e il 50% di quelle di seconda generazione dichiarano di volersi iscrivere a un liceo, contro rispettivamente il 25,7% e il 31,1% dei maschi. I ragazzi si orientano invece più frequentemente verso istituti professionali (15,7% nella prima generazione e 10,4% nella seconda, contro il 10,8% e l'8,5% delle ragazze) e tecnici (quasi il 20% dei maschi di prima generazione e il 25,7% dei maschi di seconda, a fronte di meno del 10% delle ragazze)⁷⁰.

Anche rispetto all'università emerge un divario significativo. Oltre la metà delle ragazze con *background* migratorio dichiara di voler proseguire gli studi universitari (55,6% tra le prime generazioni e 57,9% tra le seconde), contro circa un terzo dei coetanei maschi (31,9% e 33,6%). Il divario di genere si osserva anche tra i nativi, ma risulta particolarmente accentuato tra gli studenti con *background* migratorio⁷¹.

I dati del Ministero dell'Istruzione e del Merito rafforzano queste evidenze. Nella fascia 14-16 anni il tasso di scolarità è pari al 95,6% per le femmine senza cittadinanza italiana, contro il 90,9% dei maschi. Il divario cresce ulteriormente tra i 17 e i 18 anni: 86,4% per le ragazze, a fronte di appena il 65,6% dei ragazzi. Anche le iscrizioni al liceo confermano la stessa tendenza: il 44,3% delle studentesse con cittadinanza non italiana frequenta percorsi liceali, contro il 32,5% dei coetanei maschi⁷².

2.6 Esperienze di discriminazione e strategie di adattamento (*coping*)

Come abbiamo visto, un ruolo importante nei percorsi scolastici dei minori è giocato dai fenomeni di discriminazione, spesso più difficili da misurare, presenti anche all'interno dell'istituzione scolastica. Oltre ai possibili *bias* nell'orientamento, esistono inoltre fenomeni di segregazione scolastica ben documentati, ad esempio il cosiddetto "*white flight*", ovvero la tendenza da parte delle famiglie italiane a ritirare i propri figli da scuole dove la percentuale di studenti con *background* migratorio è particolarmente alta. Questo comportamento accentua la segregazione scolastica e contribuisce alla formazione di "scuole ghetto" o

⁶⁷ Eurostat (2024), *Early leavers from education and training by sex and country of birth*, https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/edat_lfse_02_custom_16718145/default/table?lang=en

⁶⁸ Eurostat (2024), *Young people neither in employment nor in education and training by sex, age and country of birth (NEET rates)*, https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/edat_lfse_28_custom_16718277/default/table?lang=en

⁶⁹ Elaborazione Save the Children su dati ISTAT 2024.

⁷⁰ *Ibidem*

⁷¹ *Ibidem*

⁷² Fonte MIM (2024)

classi monoculturali⁷³. In particolare, uno studio condotto qualche anno fa nella città di Milano ha mostrato che circa il 56% degli studenti milanesi frequenta scuole diverse da quelle del proprio quartiere, riflettendo una strategia per evitare degli istituti con maggiore densità di studenti con *background* migratorio da parte delle famiglie di nativi. Il fenomeno è particolarmente evidente in alcuni quartieri della città dove, nonostante la popolazione straniera rappresenti circa la metà dei residenti, nelle scuole la percentuale di studenti senza cittadinanza italiana può raggiungere il 70-80%. Questo squilibrio è attribuito alla tendenza delle famiglie italiane a evitare le scuole locali percepite come "per stranieri", contribuendo così alla segregazione scolastica⁷⁴. Inoltre, nel sistema scolastico italiano, in particolare nella scuola secondaria di II grado, si osserva una concentrazione significativa di docenti con contratti precari proprio nelle classi con una maggiore presenza di studenti con *background* migratorio. Questa distribuzione diseguale rappresenta un fattore critico per la qualità dell'insegnamento: studi preliminari suggeriscono infatti che la precarietà contrattuale degli insegnanti è associata a risultati scolastici peggiori⁷⁵.

Tali fenomeni di segregazione sono ancora più significativi se confrontati con quello che accade nell'ambito delle relazioni sociali tra gruppi di studenti, dove le separazioni risultano molto meno marcate. Sul piano soggettivo, infatti, gli studenti con *background* migratorio non sembrano vivere una condizione fortemente segregata, ad esempio, nelle loro amicizie. Secondo i dati ISTAT⁷⁶, oltre il 57% degli studenti con *background* migratorio dichiara di avere un gruppo di amici misto, composto sia da italiani che da stranieri. Mentre solo una minoranza (meno del 10%) frequenta principalmente coetanei con un'esperienza migratoria simile. Anche tra i ragazzi senza *background* migratorio, nonostante prevalgano le relazioni con i pari nativi (il 68,3% afferma di avere soprattutto amici italiani), il 30,9% afferma di avere amici sia italiani che stranieri (Figura 16).

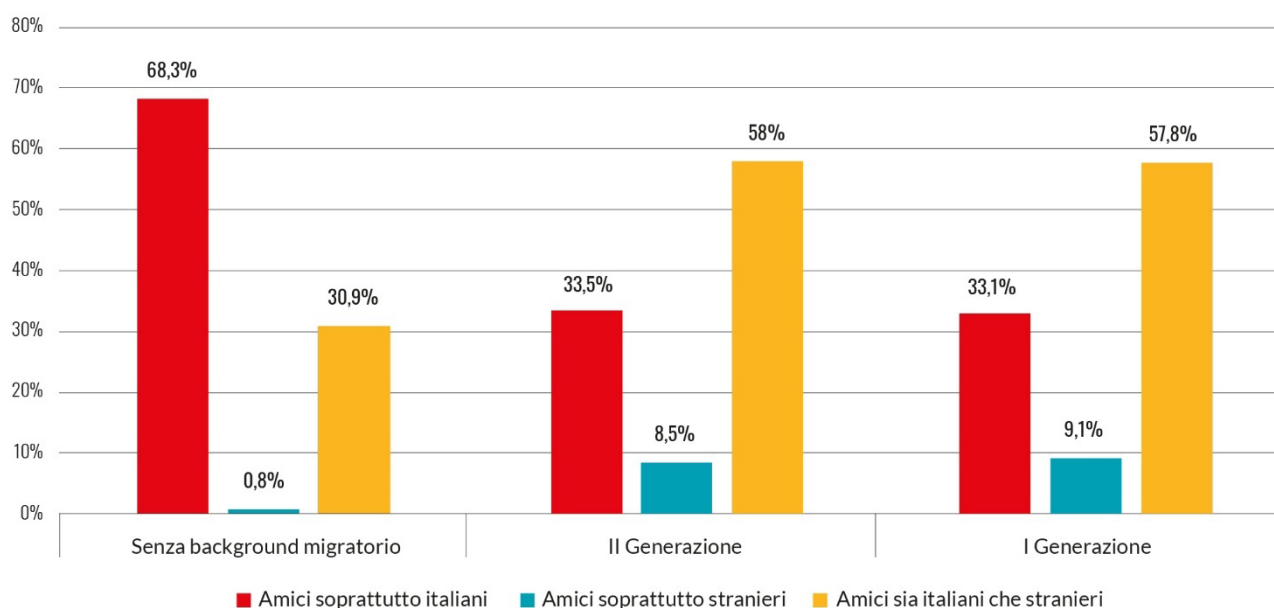
⁷³ Cordini M., Ranci C. (2025), *Separated at School. School Segregation in Italy*. Scuola democratica, Learning for Democracy; Abbiati M.G., Ballarino G., Cartagini D. (2025), *School Segregation in Italy. A Longitudinal Analysis Using INVALSI Data, 2010-2019*, Scuola democratica, Learning for Democracy.

⁷⁴ Cordini M., Parma A., Ranci C. (2019), 'White flight' in Milan: School segregation as a result of home-to-school mobility.

⁷⁵ Antonini G., Argentin G., Santagati M. (2025), *L'altra faccia della segregazione scolastica. Gli insegnanti di passaggio nelle classi ad alta concentrazione di studenti con background migratorio*.

⁷⁶ Elaborazione dati Save the Children su dati ISTAT (2024), *Indagine su bambini e ragazzi: comportamenti, atteggiamenti e progetti futuri* – Anno 2023.

Fig. 16. **Minori 11 - 19 anni che hanno amici italiani, stranieri o entrambi (%), per background migratorio. Anno 2023**



Fonte: Elaborazioni Save the Children su dati ISTAT 2024

Un elemento che potrebbe rafforzare il senso di appartenenza, e ridurre quindi gli effetti negativi della segregazione scolastica, è rappresentato dall'acquisizione della cittadinanza nel Paese in cui si cresce, elemento fondamentale per il riconoscimento dei minori di origine straniera⁷⁷.

Alcune ricerche hanno approfondito il tema, illustrando come il possesso o meno della cittadinanza sia associato all'esperienza scolastica. L'indagine IMMERSE⁷⁸ ad esempio, ha rilevato che tassi più alti di interruzione della frequenza scolastica per i minori con *background* migratorio senza cittadinanza italiana rispetto a chi la possiede. Nel Focus che segue, svolto dal Think-tank Tortuga⁷⁹ per il Polo Ricerche di Save the Children, si è quindi cercato di approfondire la relazione tra cittadinanza e scelte scolastiche degli studenti con *background* migratorio. L'analisi utilizza i dati dell'Indagine ISTAT già citata su bambini e ragazzi: comportamenti, atteggiamenti e progetti futuri” – Anno 2023 e sottolinea come l'acquisizione della cittadinanza sia significativamente associata ad una maggiore probabilità di orientarsi verso percorsi liceali, piuttosto che tecnici o professionali. La stessa analisi propone anche una stima del ritorno economico, per il Paese, che si otterrebbe dalla piena inclusione scolastica dei minori con *background* migratorio.

⁷⁷ Save the Children (2023), *Il mondo in una classe*.

⁷⁸ *Ibidem*

⁷⁹ Si veda <https://www.tortuga-econ.it/>

CITTADINANZA E SCELTE SCOLASTICHE DEGLI STUDENTI CON BACKGROUND MIGRATORIO: I RITORNI ECONOMICI DELL'INCLUSIONE

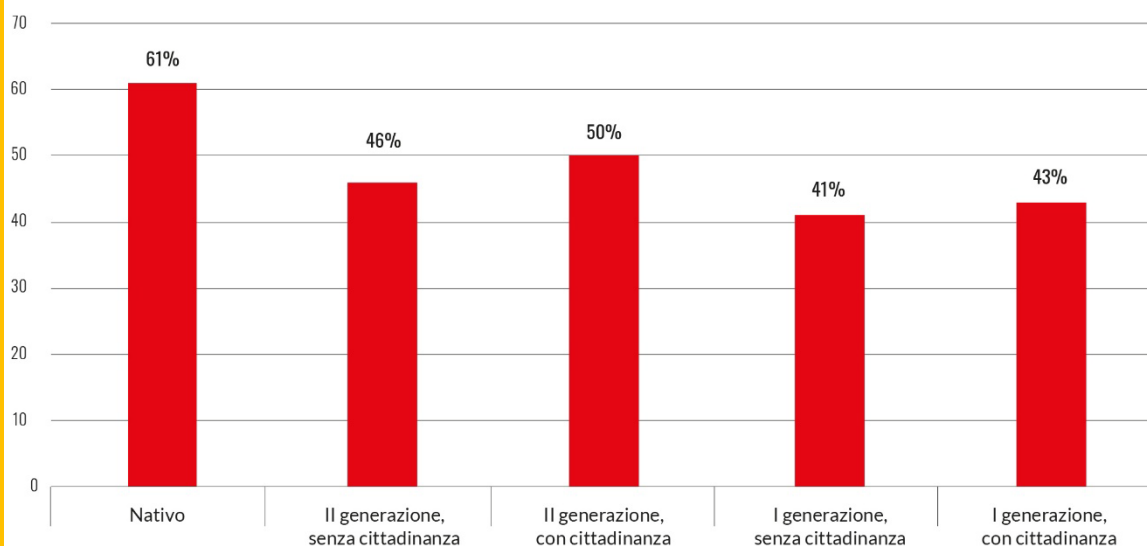
A cura del Think-tank Tortuga

Per i giovani con *background* migratorio, l'ottenimento della cittadinanza rappresenta un passaggio cruciale nei percorsi di integrazione individuale e collettiva. A livello micro, la cittadinanza può influenzare in modo significativo aspettative, scelte educative e opportunità occupazionali degli individui. A livello macro, l'inclusione formale dei figli dell'immigrazione può generare benefici economici rilevanti, attraverso una migliore allocazione del capitale umano e una maggiore partecipazione al mercato del lavoro.

Partendo dai dati [dell'indagine Istat sulle Seconde Generazioni \(anno 2023\)](#), analizziamo se l'accesso alla cittadinanza italiana sia associato a scelte scolastiche più ambiziose da parte degli studenti con *background* migratorio. Per fare questo, classifichiamo gli studenti intervistati in cinque gruppi distinti: nativi (nati in Italia da genitori italiani), immigrati di prima generazione con o senza cittadinanza, e immigrati di seconda generazione con o senza cittadinanza. Gli immigrati di prima generazione sono coloro che hanno fatto ingresso in Italia nel corso della loro vita, mentre gli immigrati di seconda generazione sono nati e residenti in Italia, con almeno un genitore nato all'estero, secondo la definizione adottata dal [Parlamento Europeo](#).

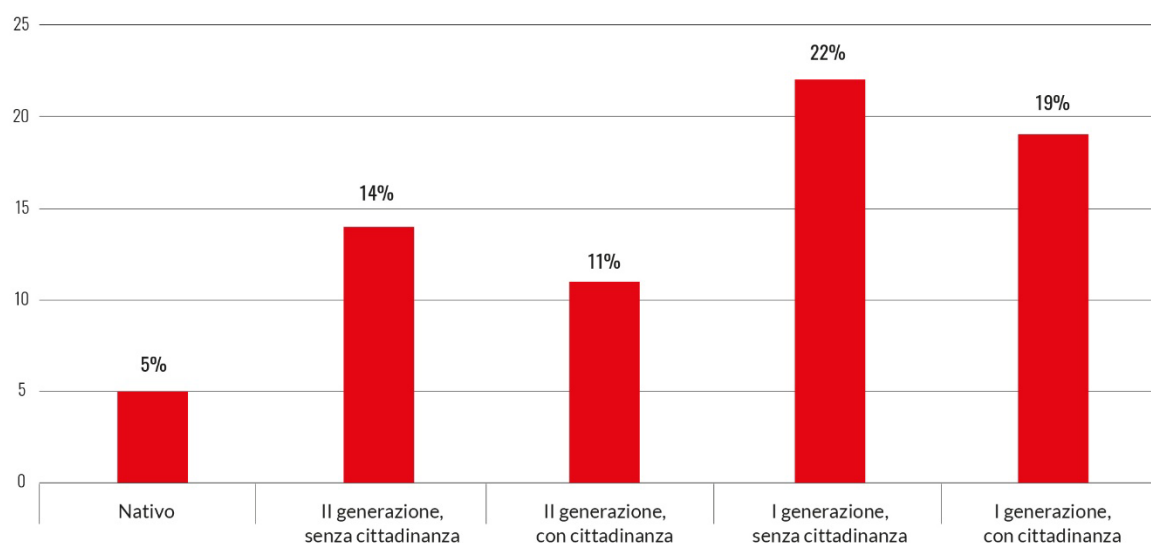
L'acquisizione della cittadinanza risulta costantemente associata ad una maggiore probabilità di orientarsi verso percorsi liceali (Figura 17), rispetto a quelli tecnici o professionali. La differenza nelle scelte di scuola superiore tra chi ha e chi non ha ottenuto la cittadinanza, già evidente tra gli immigrati di prima generazione, cresce ulteriormente per quelli di seconda, arrivando fino a 4 punti percentuali. La dinamica è simile se ci concentriamo sui tassi di bocciatura (Figura 18): gli immigrati a cui è stata concessa la cittadinanza italiana vanno incontro a meno bocciature rispetto agli studenti senza cittadinanza (il 3% in meno).

Fig. 17. Studenti iscritti ad un liceo (%), per *background* migratorio e cittadinanza. Anno 2023



Fonte: Elaborazioni Tortuga su dati ISTAT

Fig. 18. **Studenti che hanno ripetuto l'anno almeno una volta (%), per *background* migratorio e cittadinanza. Anno 2023**



Fonte: Elaborazioni Tortuga su dati ISTAT

Questi dati comunicano due fatti principali. Primo: gli studenti immigrati di seconda generazione che acquisiscono la cittadinanza italiana mostrano scelte e risultati scolastici più simili a quelli dei coetanei nati con cittadinanza, rispetto agli altri gruppi di studenti immigrati. Secondo: la cittadinanza non basta a colmare del tutto il divario con i nativi, ma contribuisce a ridurlo in modo significativo — quasi dimezzandolo — in una fase cruciale per la futura carriera lavorativa. Infatti, come mostrano numerose ricerche condotte nell'ambito delle scienze sociali⁸⁰, gli studenti che ottengono un diploma liceale e non devono ripetere anni scolastici tendono a iscriversi di più all'università, con le connesse conseguenze per il mercato del lavoro dopo la laurea.

D'altra parte, questi risultati vanno interpretati come un'associazione più che con valore causale. Ad esempio, chi ottiene la cittadinanza potrebbe avere genitori che parlano meglio l'italiano, hanno un lavoro più stabile o hanno completato un ciclo di studi.

Per verificare quanto questi fattori possano incidere sulle differenze osservate, utilizziamo un modello probabilistico per stimare la probabilità di frequentare l'università per tre gruppi: studenti nativi, studenti di seconda generazione con cittadinanza italiana e studenti di seconda generazione senza cittadinanza. Nel primo scenario, controlliamo le differenze nei tassi di iscrizione tra studenti simili per area geografica di residenza e composizione del gruppo familiare. Nel secondo scenario, invece, confrontiamo studenti simili anche per contesto economico di provenienza, includendo fattori come il livello di istruzione dei genitori e l'accesso ad una connessione internet.

⁸⁰ Per alcuni esempi, si vedano: Malamud, O., & Pop-Eleches, C. (2010)., *General education versus vocational training: Evidence from an economy in transition.*, The review of economics and statistics, 92(1), 43-60; Hanushek, E. A., & Wößmann, L. (2006). Does educational tracking affect performance and inequality? Differences-in-differences evidence across countries. The Economic Journal, 116(510), C63-C7; Jacob, B. A., & Lefgren, L. (2009). The effect of grade retention on high school completion. American Economic Journal: Applied Economics, 1(3), 33-58.

Tab. 2. **Probabilità predette di frequentare l'università per gli studenti delle scuole superiori di seconda generazione (%), con e senza cittadinanza.**

	Con cittadinanza	Senza cittadinanza	Differenza
Scenario 1	39,89%	35,08%	4,81%
Scenario 2	41,28%	40,12%	1,16%

Fonte: Stime Tortuga su dati ISTAT 2024

Nel primo scenario, gli studenti, con *background* migratorio, che hanno acquisito la cittadinanza tendono ad avere tassi di iscrizione all'università maggiori del 4,8%, mentre, nel secondo, la differenza si riduce all'1,2%. Partendo dalle scelte scolastiche individuali, è possibile completare un esercizio di stima dei benefici attesi di lungo termine dall'ottenimento della cittadinanza, seguendo le metodologie di analisi costi-benefici adottate nella letteratura economica⁸¹. La stima della probabilità di intraprendere un percorso universitario consente di formulare ipotesi riguardanti gli esiti di lungo periodo, quali i guadagni e la disoccupazione.

Combiniamo i tassi predetti di iscrizione all'università e il tasso di completamento universitario con i salari annui medi di diplomati e laureati per calcolare il salario atteso per ciascun gruppo. Questo ci mostra la differenza tra il salario atteso degli studenti di seconda generazione senza cittadinanza e quello dei coetanei con cittadinanza (Tabella 2), che rappresenta una stima della penalità salariale associata al mancato accesso alla cittadinanza.

Tab. 3. **Salario atteso in base alla probabilità di frequentare l'università per gli studenti delle scuole superiori di seconda generazione, con e senza cittadinanza.**

	Con cittadinanza	Senza cittadinanza	Differenza	Differenza in gettito fiscale
Scenario 1	37.804 €	37.472 €	332 €	116,2 €
Scenario 2	37.900 €	37.820 €	80 €	20 €

Fonte: Stime Tortuga su dati ISTAT 2024

Applicando a questa differenza un'aliquota fiscale standard, stimiamo infine l'aumento di gettito per lo Stato per ogni individuo con cittadinanza. Questo vuol dire che per un individuo immigrato di seconda generazione che ottiene la cittadinanza durante gli anni scolastici, le entrate fiscali aumentano di 116,2 euro all'anno nel primo scenario e di 20 euro all'anno nel secondo scenario. Considerando 100 individui che lavorano per dieci anni, ciò corrisponde a un aumento del gettito fiscale che varia tra 20 e 116 mila euro. Si noti che questa stima non include i contributi versati dal datore di lavoro né quelli pensionistici, e rappresenta pertanto una stima al ribasso del rendimento.

Si potrebbe poi considerare l'ulteriore effetto derivante dalla minore dipendenza da trasferimenti pubblici da parte di chi percepisce redditi più elevati. In particolare, un aumento del salario atteso — e, soprattutto, del tasso di occupazione (qui non incluso) — comporterebbe una riduzione della probabilità e dell'entità dei sussidi ricevuti, generando un ulteriore beneficio per le finanze pubbliche. Considerando un tasso di disoccupazione minore del 3,4% per i laureati, lo studente immigrato di seconda generazione con cittadinanza ha una probabilità tra lo 0,07% e lo 0,27% in meno di essere disoccupato rispetto a uno senza cittadinanza.

⁸¹ Per esempio, si vedano: Carlana, M., La Ferrara, E., & Pinotti, P. (2022).), *Goals and gaps: Educational careers of immigrant children.*, *Econometrica*, 90(1), 1-29; e: Eisenhauer, P., Heckman, J. J., & Vytlacil, E. (2015).), *The generalized Roy model and the cost-benefit analysis of social programs.*, *Journal of Political Economy*, 123(2), 413-443.

Tab. 4. Disoccupazione attesa in base alla probabilità di frequentare l'università per gli studenti delle scuole superiori di seconda generazione (%), con e senza cittadinanza.

	Con cittadinanza	Senza cittadinanza	Differenza	Differenza in sussidi
Scenario 1	3,93%	4,21%	-0,27%	-3.280,8 €
Scenario 2	3,85%	3,92%	-0,07%	-791,21 €

Fonte: Stime Tortuga su dati ISTAT 2024

Infine, ipotizzando un costo complessivo di 1.000 euro mensili per un sussidio contro la disoccupazione, l'ottenimento della cittadinanza comporta un risparmio pubblico di 79-328 mila euro all'anno ogni 100 individui. Sebbene l'ottenimento della cittadinanza possa avere effetti rilevanti anche in termini di miglioramento dello stato di salute, aumento di cittadinanza attiva o riduzione di comportamenti criminali, le nostre stime — prudenti perché limitate ai maggiori introiti fiscali e ai risparmi sui sussidi di disoccupazione — suggeriscono che l'ottenimento della cittadinanza da parte di 100 immigrati di seconda generazione possa generare benefici per le casse dello Stato da 800 mila euro a 3.4 milioni euro nell'arco di un decennio.

Note metodologiche

Il modello probabilistico

Per stimare le probabilità di frequentare l'università nei diversi gruppi, utilizziamo i [dati del sondaggio ISTAT 2023](#) e seguiamo la metodologia adottata da alcuni ricercatori dell'Università Libera di Berlino e dell'Università Autonoma di Barcellona per stimare gli effetti della cittadinanza sulle scelte educative in Italia⁸². Stimiamo due specifici modelli probabilistici:

Modello 1 – Include come variabili di interesse l'appartenenza al gruppo di studenti con *background* migratorio di seconda generazione, distinguendo tra chi possiede la cittadinanza italiana e chi non la possiede. Sono inoltre inclusi controlli per la composizione del nucleo familiare (famiglia intatta, genitore single, genitore single con nuovo partner) e per l'area geografica di residenza.

Modello 2 – Aggiunge ulteriori controlli, in particolare indicatori proxy per il reddito familiare e per il livello di istruzione dei genitori. Le proxy per il reddito familiare includono: la condizione economica auto-riferita (ricca, media, povera), l'avere una stanza da letto propria o condivisa, e l'accesso a una connessione ad internet stabile.

Nel Modello 1 le differenze nelle probabilità di accesso all'università tra persone con *background* migratorio di seconda generazione con cittadinanza e senza cittadinanza, così come tra nativi e persone con *background* migratorio di seconda generazione nel complesso, risultano più marcate. Nel Modello 2 tali differenze si riducono, segnalando che parte del divario osservato è spiegato dalle condizioni socio-economiche e dal capitale umano familiare.

Manteniamo entrambe le specifiche per due motivi: il Modello 1 fornisce una misura complessiva del divario tra gruppi (*overall gap*), mentre il Modello 2 restituisce una stima più vicina all'effetto attribuibile alla sola cittadinanza, isolando l'influenza di fattori socio-economici. Ovviamente l'ottenimento della cittadinanza influisce ed è correlato con altri fattori quali il reddito, il paese di provenienza, o la rete sociale dell'individuo; per questo non attribuiamo interpretazione causale ai coefficienti stimati.

⁸² Si veda come studio di riferimento: Ferrara, A., & Brunori, C. (2024). Immigrant generation, gender, and citizenship: evidence on educational track choices from Italy., *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 50(6), 1549-1571.

Il salario atteso

Una volta stimate le probabilità di ottenere una laurea, è possibile calcolare il salario atteso medio per ogni gruppo. La formula per calcolare il salario atteso $E[W_i]$ per il generico gruppo i è la seguente:

$$E[W_i] = p_{uni(i)} \times p_{laurea} \times \text{salario}_{laurea} + [(1 - p_{uni(i)}) + p_{uni} (1 - p_{laurea})] \times \text{salario}_{diploma}$$

Dove $p_{uni(i)}$ è la probabilità predetta di frequentare l'università per il gruppo i , p_{laurea} è il tasso di completamento degli studi per gli studenti italiani, e i due salari sono rispettivamente il reddito medio per i laureati e quello per i diplomati per il 2022 in Italia. Sottolineiamo che, per approssimazione, le statistiche di riferimento utilizzate fanno riferimento all'intera popolazione italiana, senza distinzione per provenienza.

Le probabilità sono indicate nella Tabella 2, il tasso di completamento è del 58%⁸³, e come salari usiamo i valori medi riportati dall'Istat per il 2022⁸⁴, rispettivamente 35.050 euro per i diplomati e 46.953 euro per i laureati.

Per stimare l'impatto sul gettito fiscale, applichiamo un'aliquota fiscale standard. Nello specifico, essendo i salari attesi entrambi oltre i 28.000€, per l'Irpef applichiamo un'aliquota del 35%.

I sussidi per la disoccupazione

Una volta ottenute le probabilità di ottenere una laurea, è possibile stimare anche il sussidio medio atteso. Per l'ammontare dei costi complessivi di un sussidio mensile, seguiamo l'approccio adottato dagli economisti dell'Università Bocconi e dell'Università di Harvard, che ipotizzano una somma totale di 1000 euro in un contesto analogo (in Italia, con studenti immigrati).

Calcoliamo ora il numero di beneficiari mensili di un sussidio di disoccupazione, in modo analogo al metodo usato per il salario atteso. La formula per calcolare la disoccupazione attesa $E[U_i]$ il generico gruppo i è la seguente:

$$E[U_i] = p_{uni(i)} \times p_{laurea} \times \text{disoccupazione}_{laurea} + [(1 - p_{uni(i)}) + p_{uni} (1 - p_{laurea})] \times \text{disoccupazione}_{diploma}$$

Dove $p_{uni(i)}$ è la probabilità predetta di frequentare l'università per il gruppo i , p_{laurea} è il tasso di completamento degli studi per gli studenti italiani, e i due valori di disoccupazione sono rispettivamente la disoccupazione per i laureati e quello per i diplomati per il 2023 in Italia.

Secondo i dati ISTAT 2023, il tasso di disoccupazione è pari al 3,6% tra i laureati e al 6,2% tra i diplomati non laureati⁸⁵.

⁸³ De Angelis, Ilaria, Vincenzo I., Mariani, Francesca V., Modena, and Pasqualino F., Montanaro. "P., *Immatricolazioni, percorsi accademici e mobilità degli studenti italiani (academic enrolment, careers and student mobility in Italy)*.", Bank of Italy Occasional Paper 354 (2016).

⁸⁴ Rapporto Istat "[La struttura delle retribuzioni in Italia - 2022](#)" (2025). Rapporto Istat (2025), *La struttura delle retribuzioni in Italia - 2022*

⁸⁵ Rapporto Istat "ISTAT (2025), *Livelli di istruzione e ritorni occupazionali - 2023*"

RISORSE EUROPEE E INTERVENTI PER L'INCLUSIONE

Investimento 1.4 del PNRR – Riduzione dei divari territoriali e contrasto alla dispersione scolastica

Il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), nell'ambito della Missione 4 – Istruzione e Università, individua nella Componente 1 l'Investimento 1.4 “Intervento straordinario finalizzato alla riduzione dei divari territoriali nella scuola secondaria di primo e secondo grado e alla lotta alla dispersione scolastica”.

Tale misura si articola in diversi interventi destinati alle scuole secondarie di primo e secondo grado, descritti negli *Orientamenti per l'attuazione degli interventi nelle scuole*⁸⁶. Particolare rilievo assume la presa in carico individuale, definita come l'elaborazione di programmi personalizzati rivolti a studentesse e studenti con fragilità negli apprendimenti, in condizione socioeconomica svantaggiata, con bisogni educativi speciali o con *background* migratorio.

Le risorse sono state assegnate direttamente alle istituzioni scolastiche individuate sulla base di diversi criteri di fragilità – tra cui la percentuale di alunni con cittadinanza non italiana (CNI). Il totale ammonta a 1,25 miliardi di euro⁸⁷.

La ripartizione ha previsto: 500 milioni di euro nel 2022 (DM 24 giugno 2022 n. 170); 750 milioni di euro nel 2024 (DM 2 febbraio 2024 n. 19).

Secondo il dataset “*Progetti del PNRR Missione 4*” aggiornato al 30 giugno 2025⁸⁸, risultano registrati sulla piattaforma ReGiS 10.264 progetti relativi all'Investimento 1.4. Tuttavia, le informazioni disponibili si limitano all'ammontare delle risorse assegnate e alle date di attuazione (tutti i progetti risultano avviati e con termine previsto entro il 2025), senza specificare la tipologia degli interventi e gli obiettivi educativi perseguiti.

Considerata l'entità delle risorse impiegate – 1 miliardo e 219 milioni di euro è la somma delle risorse assegnate ai 10.264 progetti registrati nella piattaforma – si rende necessaria una valutazione sistematica sugli interventi attuati, sugli esiti conseguiti e sull'efficacia in termini di miglioramento delle competenze degli studenti fragili, con particolare attenzione alla riduzione dei divari territoriali e al contenimento dell'abbandono scolastico.

Un focus analitico sull'inclusione degli studenti con cittadinanza non italiana appare inoltre imprescindibile, soprattutto per le scuole del Centro-Nord, caratterizzate da una forte presenza di alunni di origine straniera.

Non mancano, in ogni caso, esperienze virtuose che ad esempio hanno attivato percorsi di mentoring individuale (one-to-one) tra studenti e figure esperte, riscontrando esiti positivi nel contrasto alla dispersione scolastica, nel rafforzamento dell'autostima, realizzando un sostegno personalizzato e attività laboratoriali e co-curricolari⁸⁹.

Ma non tutte le scuole sono in grado di realizzare progettualità articolate e organiche con altri interventi come quella descritta, con un impatto effettivo, senza un accompagnamento tecnico-specialistico e senza il coinvolgimento strutturato degli attori territoriali. Si conferma quindi che la collaborazione tra istituzioni scolastiche ed enti del territorio costituisce una condizione cruciale per garantire l'efficacia e la sostenibilità delle azioni promosse dal PNRR.

⁸⁶ Si veda MIM, <https://pnrr.istruzione.it/wp-content/uploads/2022/07/Orientamenti-per-lattuazione-degli-interventi-nelle-scuole.pdf>

⁸⁷ I decreti si trovano nella pagina dedicata dal MIM, <https://pnrr.istruzione.it/competenze/riduzione-dei-divari-territoriali/>

⁸⁸ <https://www.italiadomani.gov.it/content/sogei-ng/it/it/home.html>

⁸⁹ Si veda tra i progetti realizzati con investimenti PNRR sul sito dedicato dal MIM, a titolo di esempio, il caso dell'IIS Lazzaro Spallanzani di Castelfranco Emilia (MO),. Per approfondimenti si veda <https://pnrr.istruzione.it/storie/riduzione-dei-divari-le-attivit -contro-la-dispersione-delliis-lazzaro-spallanzani-di-castelfranco-emilia/>

Il Programma Nazionale “Scuola e Competenze” 2021-2027 e l’Obiettivo ESO4.6

Di ordine di grandezza molto inferiore, ma caratterizzato da una maggiore focalizzazione/specializzazione degli interventi, è l’investimento finanziato nell’ambito del Programma Nazionale (PN) “Scuola e Competenze” 2021-2027, con riferimento all’Obiettivo specifico ESO4.6⁹⁰. A tale misura sono stati destinati 12,8 milioni di euro, con la finalità di promuovere una più efficace integrazione degli studenti stranieri e ridurre il rischio di ritardo scolastico e abbandono. Le risorse sono state ripartite tra le istituzioni scolastiche del primo e secondo ciclo in base al numero di classi con oltre il 20% di studenti neoarrivati in Italia (nell’anno scolastico 2023-2024).

Gli interventi sono orientati principalmente a potenziare l’insegnamento dell’italiano L2 e favorire processi di apprendimento tra pari, attraverso attività comuni in contesti accoglienti, ricchi e anche ludici, così da stimolare in maniera naturale l’acquisizione della lingua come strumento di comunicazione interpersonale e come lingua veicolare di studio⁹¹.

Secondo l’ultimo monitoraggio per l’attuazione del PN “Scuola e Competenze” (trasmesso alla Commissione Europea e aggiornato a giugno 2025)⁹², per l’Obiettivo ESO4.6 risultano assegnate le seguenti risorse:

- 760,12 milioni di euro alle *regioni più sviluppate* (quota FSE+ e 40% cofinanziamento nazionale);
- 184,9 milioni di euro alle *regioni in transizione* (Abruzzo, Marche, Umbria) (quota FSE+ e 40% cofinanziamento nazionale);
- 1 miliardo e 373 milioni di euro alle *regioni del Mezzogiorno* (quota FSE+ e 60% cofinanziamento).

Nonostante il volume complessivo di risorse disponibili, la capacità di spesa effettiva rimane molto limitata⁹³:

- nelle Regioni del Centro-Nord sono stati individuati oltre 8.000 interventi (pari al 51% della dotazione), ma le spese ammissibili riconosciute ai beneficiari ammontano a soli 31 milioni di euro, ossia il 4% della dotazione complessiva;
- nelle Regioni in transizione risultano selezionati 1.200 interventi (pari al 34,3% della dotazione), ma le spese ammissibili sono soltanto 6 milioni di euro (3,3% della dotazione);
- nelle Regioni del Mezzogiorno sono stati selezionati 5.495 interventi (pari al 23,6% della dotazione complessiva), con spese ammissibili ferme a 38,5 milioni di euro, ovvero il 2,8% della dotazione.

È importante sottolineare che tutti gli interventi e i relativi beneficiari sono resi pubblici dal Ministero dell’Istruzione e del Merito (MIM), attraverso un elenco aggiornato trimestralmente, garantendo così trasparenza sulle azioni programmate da ciascuna istituzione scolastica con fondi europei gestiti dal Ministero⁹⁴.

⁹⁰ L’obiettivo 4.6 è quello di “Promuovere la parità di accesso e di completamento di un’istruzione e una formazione inclusive e di qualità; partendo dall’educazione e cura della prima infanzia, fino all’apprendimento degli adulti, anche agevolando la mobilità e l’accessibilità per le persone con disabilità (FSE+);+”. L’obiettivo 4.6 Azione1: prevede il “Potenziamento delle competenze di base, comprese le competenze chiave di cittadinanza e le competenze di ambito spaziale e territoriale”.

⁹¹ MIM, Decreto del Ministro dell’istruzione e del merito 12 novembre 2024, n. 225 – “Potenziamento italiano per stranieri”. Avviso di adesione all’iniziativa didattica del 17 febbraio 2025, https://www.mim.gov.it/documents/20182/8938100/m_pi.AOOGABMI.REGISTRO+UFFICIALE%28U%29.0024879.17-02-2025.pdf/7e1ec13e-1bdd-c2e8-a5e7-7c20a2e76b2c?t=1739883639120

⁹² Si veda <https://pn20212027.istruzione.it/wp-content/uploads/2025/08/Trasmisione-dati-giugno-2025.pdf>

⁹³ Monitoraggio per l’attuazione del PN “Scuola e competenze” 2021-2027 trasmesso alla Commissione Europea e aggiornato a giugno 2025, <https://pn20212027.istruzione.it/wp-content/uploads/2025/08/Trasmisione-dati-giugno-2025.pdf><https://pn20212027.istruzione.it/wp-content/uploads/2025/08/Trasmisione-dati-giugno-2025.pdf>

⁹⁴ Si vedano i documenti riportati a questa pagina web <https://pn20212027.istruzione.it/beneficiari/#>

Nel 2024 è stato inoltre avviato, con 200 milioni di euro di risorse dell'ESO4.6 (FSE+) e con 20 milioni del POC "Per la scuola" 2014-2020, il programma "Agenda Nord"⁹⁵, volto a ridurre i divari e rafforzare le competenze di base sin dalla scuola primaria (lingua italiana, lingue straniere, matematica, scienze, competenze digitali). Gli interventi, della durata biennale (a.s. 2024/2025 – 2025/2026), sono finanziati con risorse assegnati secondo i livelli di fragilità rilevati da INVALSI:

- 245 istituzioni scolastiche particolarmente fragili hanno ricevuto un finanziamento rafforzato di 140.000 euro;
- alle scuole sono stati assegnati importi compresi tra 28.000 e 64.000 euro;
- ulteriori 20 milioni di euro finanziano un progetto pilota nei contesti di maggiore disagio educativo, trasformando le scuole in poli educativi territoriali, in rete con enti locali, altre scuole, associazioni e realtà del terzo settore.

Gli interventi di Agenda Nord possono produrre ricadute rilevanti sull'inclusione degli alunni con cittadinanza non italiana (CNI). Risulta pertanto cruciale attivare meccanismi di monitoraggio e valutazione per comprendere quali azioni risultino più efficaci e con quali esiti concreti in termini di riduzione della dispersione e rafforzamento delle competenze di base.

⁹⁵ Si vedano le informazioni riportate qui: <https://pn20212027.istruzione.it/avvisi/agenda-nord/>

3. LE GENERAZIONI DI ORIGINE STRANIERA NATE E/O CRESCIUTE IN ITALIA: UN APPROFONDIMENTO QUALITATIVO

Premessa

Il quadro emerso dall'analisi dei dati quantitativi circa i percorsi scolastici e sociali delle ragazze e dei ragazzi con *background* migratorio mostra la persistenza di una serie di svantaggi, pur lasciando intravedere alcuni segnali incoraggianti. Questi ultimi riguardano soprattutto le traiettorie delle seconde generazioni, nel loro progressivo avvicinamento a quelle dei pari senza *background* migratorio e nella specificità delle competenze, ad esempio di tipo linguistico, che queste sembrano mostrare. Eppure, anche nel caso delle seconde generazioni, divari negli apprendimenti, nella propensione allo studio, nelle scelte e nelle aspettative nei confronti del futuro restano evidenti e richiedono uno sguardo che aiuti a spiegare le dinamiche che interessano la loro condizione specifica. L'approfondimento di tipo qualitativo condotto nell'ambito della presente indagine, pur limitato nell'estensione e negli scopi, offre un contributo in questa direzione. Sovrapponendosi in buona parte ai temi di indagine percorsi nella analisi quantitativa, questo segmento dello studio ha permesso di entrare nel merito e di far luce, attraverso le prospettive soggettive, sugli aspetti specifici che contribuiscono alla situazione di svantaggio sociale ed educativo e di discriminazione delle seconde generazioni, ma anche alla loro capacità di fronteggiare e negoziare gli ostacoli all'inclusione. La voce diretta di studentesse e studenti frequentanti il primo e il quinto anno delle scuole superiori di Brescia, Modena e Trento porta in primo piano, con attenzione sia all'ambito scolastico che a quello extra-scolastico, le loro stesse prospettive, le loro esperienze e narrazioni, le difficoltà e le risorse che hanno contribuito a costruire le loro scelte e che oggi informano il loro sguardo verso il futuro (si veda il box Nota Metodologica per i dettagli in merito alla ricerca).

A fronte dei trend che registriamo nelle *performance* e nelle scelte scolastiche, quali frustrazioni sono vissute e quali reazioni sono poste in essere? Grazie a quali risorse? Cosa orienta le aspirazioni e prefigurazioni di futuro? Quali aspetti identitari si rivendicano nella descrizione di sé? Quale significatività riconoscono alle origini migratorie?

Le voci dei 27 giovani con *background* migratorio intervistati, frequentanti il primo e l'ultimo anno di scuole secondarie superiori di diverso indirizzo a Brescia, Modena e Trento, ci aiutano ad approfondire queste domande.

L'analisi delle sfide legate all'intervento sociale in queste città ha poi contribuito a situare questa esplorazione. Con contesti socioeconomici e istituzionali diversi, le tre città permettono di osservare come i ragazzi con *background* migratorio si inseriscano in territori a forte presenza industriale e attraversati da una certa qualità della vita e vitalità delle reti associative.

Infine, i due confronti realizzati tramite la tecnica del focus group, uno con alcuni docenti delle scuole superiori e uno con un gruppo di giovani del movimento *Italiani Senza Cittadinanza*, hanno consentito di discutere, integrare e raffinare sia le domande di ricerca, che l'interpretazione dei risultati raccolti durante la nostra indagine.

I paragrafi che seguono riportano i principali punti analizzati da un punto di vista tematico, discutendo in modo integrato le evidenze emerse attraverso le diverse attività di ricerca qualitativa.

3.1 La scelta della scuola superiore: tra indicazioni, motivazioni e aspettative

La scelta della scuola secondaria superiore rappresenta uno snodo decisivo delle carriere scolastiche, di fronte al quale, come emerso nel par. 2.3, le giovani e i giovani di seconda generazione seguono tendenze che si discostano parzialmente tanto da quelli di prima generazione quanto dai coetanei senza *background* migratorio: essi manifestano, ad esempio, una maggiore propensione, rispetto ai primi, a iscriversi ai licei, seppure la loro presenza in questi istituti è più bassa rispetto a quella dei secondi.

Le ragazze e i ragazzi coinvolti nell'indagine qualitativa nelle tre città - Brescia, Modena e Trento - sono iscritti a diversi tipi di scuole secondarie superiori⁹⁶. Con loro abbiamo ricostruito il percorso di scelta e il ruolo di diversi attori, scolastici e familiari, nel processo di orientamento.

La maggior parte, tra gli iscritti sia ai licei che agli altri indirizzi, rivendica una certa autonomia rispetto alla scelta, indicando tra i fattori presi in considerazione il proprio rapporto con lo studio - ridotto spesso all'andare più o meno bene alle scuole secondarie di primo grado -, l'adesione alle preferenze degli amici e l'interesse personale per l'offerta curricolare. Significativamente, gli adulti sembrano rivestire, almeno in queste ricostruzioni, un ruolo marginale. Alle famiglie viene in larga parte attribuita la disponibilità ad avallare le preferenze delle figlie e dei figli, essendo - a detta di questi ultimi - poco consapevoli delle differenze tra gli indirizzi in termini di offerta didattica e di sbocchi verso il mondo universitario o del lavoro. Il ruolo di madri e padri è comunque descritto come di supporto e di rinforzo rispetto alla motivazione allo studio e al conseguimento del diploma.

Nelle parole di Azhar, giovane nato in Italia da genitori di origine tunisina incontrato in un istituto tecnico di Modena: *"I miei genitori mi dicono sempre che il diploma è la cosa minima che devi avere per stare in Italia, sanno che se vai bene la vita è, non dico facile, però una vita buona, almeno il diploma serve, però magari non riescono a capire cosa cambi tra liceo e tecnico professionale"*.

In diversi casi ad entrare in gioco è allora, come anticipato, l'interesse personale e le valutazioni che gli stessi giovani hanno a loro modo costruito rispetto alla spendibilità dei percorsi: *"mi è sempre interessato il mondo dell'informatica [...], sapere cosa c'è dietro, programmare i linguaggi, come funzionano anche i siti banalmente, cioè mi interessava"* (Matei, nato in Italia da genitori albanesi, iscritto ad un istituto tecnico a Modena).

Il tipo di intervento orientativo ricondotto ai docenti della scuola superiore di I grado appare invece problematico. A conferma di alcune evidenze rimarcate in questo Dossier (par. 2.3) riguardo il prevalere di un atteggiamento di sottovalutazione, quando non addirittura guidato da *bias*, nei confronti degli alunni con *background* migratorio, nel più dei casi le ragazze e i ragazzi raggiunti in un liceo dicono di essere stati sconsigliati, in uscita dal ciclo precedente, rispetto a tale scelta, nonostante un andamento scolastico buono o che non presentava particolari criticità.

Leila, frequentante il primo anno di un liceo delle scienze umane a Brescia, spiega: *"i miei professori [delle medie] hanno detto che io il liceo non lo potevo mai fare, hanno sempre detto -Te il liceo non riesci a farlo- [...] Ho sempre avuto qualche difficoltà, è vero, però sono molto migliorata, la mia media generale ora è buona"*.

⁹⁶ In particolare, di questi: 1 frequenta un Liceo Scientifico, 4 frequentano un Liceo delle Scienze Umane, 4 un Istituto Professionale, 5 un Liceo Artistico e 9 un Istituto Tecnico.

Nei toni maggiormente critici della diciottenne Sana, nata in Italia da genitori di origine egiziana, il consiglio orientativo ricevuto alle medie in favore di *“un istituto molto semplice”* è rappresentato come condizionato da pregiudizi mai superati rispetto alle sue capacità, mentre la famiglia è descritta come una vera e propria risorsa motivazionale; giunta alla fine di un percorso liceale a Brescia, afferma: *“in prima media, non ero bravissima al 100% poi, in seconda e terza ho iniziato ad avere voti posso dire anche molto alti (...) però loro [i professori] si erano già fatti un'idea di come ero in prima e quindi, secondo me, non si sono evoluti in questo. Alla fine, non li ho mai ascoltati [i loro consigli] anche perché mi dà molto fastidio il modo in cui l'hanno detto ai miei genitori. E i miei genitori hanno detto lei è in grado di fare quello che vuole”*.

Da queste testimonianze emergono criticità nel funzionamento del cosiddetto “consiglio orientativo” emesso all'uscita della scuola secondaria di I grado e le ripercussioni sui percorsi dei giovani, in mancanza di un ascolto e un dialogo attivo tra studenti e docenti: non necessariamente traducibili in un abbassamento dell'autostima e della motivazione allo studio, rimasta alta nel caso di queste giovani intervistate, tali ripercussioni sembrano piuttosto lavorare all'erosione della fiducia nei confronti del sistema scolastico e dei suoi attori fondamentali, i docenti, contribuendo al consolidamento di meccanismi selettivi che possono riflettere, anche inconsapevolmente, stereotipi impliciti.

3.2 L'andamento scolastico e il rapporto con lo studio

Come abbiamo evidenziato (vedi par. 2.2), rispetto all'apprendimento scolastico i dati quantitativi analizzati mostrano un progressivo miglioramento del livello di competenze per gli alunni con origine straniera di seconda generazione, ma confermano la persistenza di un certo divario rispetto ai coetanei senza *background* migratorio. Anche in termini di auto-valutazione della propria *performance* scolastica, i dati ISTAT mostrano una maggiore confidenza tra questi ultimi rispetto agli studenti di origine straniera, pur nati in Italia.

Con il gruppo degli intervistati il rapporto con lo studio è stato affrontato con attenzione alle possibili difficoltà incontrate e al supporto eventualmente ricevuto, sia in ambito scolastico che familiare.

Nel complesso, la maggior parte delle ragazze e dei ragazzi incontrati ha attraversato delle fasi di difficoltà nello studio, specie nel periodo della scuola secondaria di I grado o durante il primo anno delle superiori, che tuttavia ritengono superate o superabili. Molti hanno avuto accesso a corsi di recupero o forme di tutoraggio; quasi sempre, tuttavia, queste opportunità non sono state fornite dalla scuola. In questo contesto, il supporto allo studio sembra discontinuo - soprattutto nel segmento delle superiori - e organizzato secondo forme poco fruibili. In alcuni casi, ad esempio, tra gli studenti bresciani, gli orari dei corsi pomeridiani sono considerati insostenibili per via del tempo necessario a raggiungere il proprio domicilio, situato in zone periferiche, con i mezzi pubblici. A proposito di corsi di recupero scolastici che potrebbero esserle d'aiuto in alcune materie, Farisa, nata in Italia da genitori senegalesi, sentenzia: *“non c'ho voglia [di frequentarli] cioè ci metterei troppo! Durano tipo 2 ore e poi io non abito qua a Brescia, dovrei prendere la corriera e (...) passa alle 2.40 poi direttamente alle quattro e mezza, quindi troppo tardi”*.

Il tipo di supporto allo studio di cui questi giovani hanno potuto usufruire è stato offerto, per lo più, da associazioni esterne o persino da insegnanti privati pagati dalle famiglie. Aspetto, quest'ultimo, che si affianca al più generale riscontro fornito dagli intervistati in merito al ruolo di padri e - soprattutto - madri nel supportare l'impegno delle figlie e dei figli nello studio, se non sempre in modo pratico comunque in senso normativo- ossia in termini di “regole” educative dettate dai genitori. Questo aspetto si inserisce nella tendenza, registrata da un'ampia tradizione di studio a livello internazionale, sul cosiddetto *“immigrant optimism”*, un atteggiamento positivo verso il futuro e la considerazione della scuola come tassello

fondamentale, a fronte di risorse economiche scarse, proiettato dalle famiglie di origine straniera sulle loro figlie e i loro figli⁹⁷. Il significativo investimento delle famiglie con *background* migratorio nei percorsi di istruzione è del resto un'evidenza emersa in diversi studi anche nel contesto italiano⁹⁸.

Tuttavia, l'alta incidenza delle situazioni di reddito basso e di povertà tra le famiglie con *background* migratorio (vedi par. 2.2) fa sì che l'investimento nell'istruzione delle figlie e dei figli si manifesti, più spesso, a livello teorico e astratto. Spiega Yasin, al primo anno di un istituto tecnico a Modena: *"i miei genitori lo dicono molte volte, in base a come studi (...) magari se fai anche l'università puoi ottenere i primi guadagni buoni (...) Per loro la scuola è una cosa importantissima, infatti ogni giorno (...) ci dicono di studiare e che usiamo un po' troppo il telefono"*. La famiglia di Yasin, però, non ha avuto le risorse per aiutarlo durante la scuola media, quando, seguendo *"la gente sbagliata"* - *"tipo quelli che fumano, che fanno casini in giro, poi non studiano mai, cioè proprio zero"* - si è trovato a dover ripetere l'anno e continua a scontare la fatica di recuperare un difficile rapporto con la scuola, ripetendo a se stesso - così ci dice - che *"se studi sin dall'inizio, ti impegni sempre, le cose buone le ottieni"*.

In questo racconto, dunque, accanto alla condizione di difficoltà economica familiare e a una non immediata familiarità con il contesto culturale, si svela al contempo il ruolo negativo rispetto alla motivazione allo studio giocato da alcuni ambienti aggregativi, cui i giovani con *background* migratorio possono essere esposti⁹⁹. Giovani come Yasin riconoscono discontinuità o svogliatezza in certe fasi del proprio percorso ma si dicono consapevoli dell'importanza ideale di una maggiore determinazione necessaria per raggiungere i propri obiettivi. Si direbbe, a partire dalle parole degli intervistati, che questa consapevolezza derivi non solo dal "mandato" familiare, ma anche dal loro stesso percorso di maturazione attraverso le difficoltà vissute dentro e fuori il sistema scolastico.

Una consapevolezza che, pur declinata in modo diverso, ricorre anche nei racconti di altri studenti e studentesse. Nel contesto liceale, dove il livello dell'apprendimento dell'italiano richiesto è considerato dagli stessi intervistati alto, alcune testimonianze evidenziano la persistenza di uno svantaggio linguistico mai del tutto recuperato lungo il percorso scolastico precedente. È il caso di Olena, che, pur essendo nata in Italia, ha trascorso lunghi periodi, soprattutto durante l'infanzia, in Ucraina, Paese di origine di entrambi i genitori, e ha incontrato difficoltà nello sviluppo delle competenze nella lingua italiana richieste dal liceo classico frequentato. Al contrario, la sua compagna, Sana, nel suo percorso liceale accompagnato da una forte motivazione allo studio, ha coltivato l'apprendimento della lingua dei genitori, l'arabo, considerando il plurilinguismo un valore aggiunto. Rispetto ai dati esaminati in questo Dossier (si veda par. 2.2), che indicano come la maggiore esposizione a contesti multilingue possa rappresentare una risorsa nei percorsi scolastici, le storie raccolte restituiscono quindi una certa ambivalenza.

Similmente, nell'ambito delle interviste realizzate con referenti di alcune organizzazioni impegnate nell'inclusione nelle tre città e con i giovani del movimento Italiani Senza Cittadinanza viene rimarcato come, di frequente, gli studenti con *background* migratorio siano consapevoli di dover impegnarsi particolarmente nel percorso di istruzione, anche in ragione - viene suggerito - del non sentirsi del tutto inseriti nel contesto scuola e nella società più in generale; sono, secondo la referente dello Sportello Anti-Discriminazione di Trento, *"studenti e studentesse che ci mettono ancora più impegno e dicono -io voglio che*

⁹⁷ Portes A., Hao L. (2004), *The schooling of children of immigrants: contextual effects on the educational attainment of the second generation*, «PNAS», 101, 33, pp. 11920-7.

⁹⁸ Eve M.M. (2015), *Immigrant optimism? Educational decision-making processes in immigrant families in Italy*, Università del Piemonte Orientale, Alessandria; Santagati M. (2019), *Autobiografie di una generazione Su.Per: Il successo scolastico degli studenti di origine immigrata*, Milano, Vita e Pensiero.

⁹⁹ Caristia S. (2017), *Spazi di socialità di «seconda generazione»*. *Storie di un gruppo di amici magrebini intorno a un giardino urbano torinese*, in *Etnografia e Ricerca Qualitativa*, 2, pp. 263-286.

questa scuola mi accolga fino in fondo e allora faccio anche più di quello che dovrei fare-". Questo atteggiamento, se rappresenta una risorsa a livello individuale, può tuttavia implicare un esonero delle istituzioni scolastiche e delle opportunità da queste offerte rispetto al conseguimento del successo scolastico da parte di tutte e tutti.

3.3 Le relazioni dentro e fuori la scuola: reti amicali, razzismo e strategie di coping

Lo sguardo alle relazioni tra pari e alle reti amicali apre a una dimensione importante dei processi di inclusione dei giovani figli delle migrazioni. Secondo i dati quantitativi analizzati, le amicizie multiculturali emergono come uno degli elementi più significativi tra ragazze e ragazzi con *background* migratorio, sia di prima che di seconda generazione, a fronte di frequentazioni più omogenee – in larga parte di nativi – tra i coetanei senza *background* migratorio (vedi par. 2.5).

Le interviste realizzate hanno fatto emergere come questi legami non si formino solo per prossimità culturale, ma rispondano spesso a un bisogno più profondo di riconoscimento e affinità nei vissuti. In particolare, essi si configurano come spazi di solidarietà tra giovani che condividono l'esperienza dell'essere "seconde generazioni", figli di genitori stranieri, con un'identità plurale, giocata tra più contesti.

Evidentemente, la prevalenza di legami di tipo multiculturale da parte degli studenti con *background* migratorio e persino delle seconde generazioni ha come controparte la maggiore ristrettezza delle reti amicali con i pari "nativi".

Questo dato riflette la presenza di vincoli – talvolta impliciti – alla co-costruzione di spazi sociali comuni, plurali e partecipativi tra giovani con e senza *background* migratorio. Matei, di origini albanesi, osserva: *"Ho più amici stranieri che italiani stretti stretti... forse perché gli italiani avevano già il loro gruppetto"*, mentre Alex, di origini rumene, nota che *"il fatto che abbiamo genitori non di qua ci ha unito un po' di più"*. La storia di Adriana, in quinta liceo, rafforza questo quadro: *"Anche lei era emarginata... le nostre madri lavoravano nello stesso hotel, ci siamo trovate"* riferendosi a un'amica, come lei di origini rumene.

Questo aspetto rappresenta un fattore limitante i processi di inclusione anche in considerazione del fatto che, come alcuni studi confermano,¹⁰⁰ le amicizie intergruppo rappresentano un fattore chiave nella riduzione degli atteggiamenti ostili verso i gruppi con origine straniera. Inoltre, l'eterogeneità delle reti amicali sembra associarsi anche a maggiori competenze sociali e a una più alta soddisfazione rispetto all'esperienza scolastica¹⁰¹.

All'interno di queste amicizie, un altro aspetto ricorrente e trasversale a tutte le città osservate – Brescia, Trento e Modena – è l'uso dello scherzo come forma di interazione sulla diversità, sia dentro che fuori l'istituzione scolastica. Le battute su provenienza, accento o cittadinanza sono frequenti, ma perlopiù vissute in modo affettuoso, come segnali di complicità. Daniel racconta: *"Ogni tanto qualcuno scherza sulle nostre provenienze... ma è sempre tra amici, non dà fastidio."* Omar aggiunge: *"Scherzano da dove vengo, e io scherzo sul fatto che loro sono dei crucchi"*, mentre Yasin riflette con ambivalenza: *"A volte mi fa anche ridere... a volte no, dipende"*. Questo uso dell'ironia leggera sembra diventare una sorta di codice condiviso: un modo per alleggerire le differenze e testare i confini relazionali, ma anche per affermare una prossimità. Tuttavia,

¹⁰⁰ Bergamaschi A., Santagati M. (2019), *When friendship is stronger than prejudice. Role of intergroup friendships among adolescents in two distinct socio-cultural contexts of immigration.*, International Review of Sociology, 29(1), 36–57.

¹⁰¹ *Ibidem*

come sottolinea Matei, *“ognuno sapeva il proprio limite”*, segnalando che questi scambi si fondano su una conoscenza reciproca e sul rispetto delle soglie altrui.

È importante notare, però, che questo “senso del limite” non nasce solo da una sensibilità personale: molti studenti, nelle loro parole, fanno emergere una forma di autocontrollo appresa e interiorizzata. In particolare, Italiani Senza Cittadinanza riscontra questa tendenza all’auto-limitazione soprattutto tra chi vive in condizioni di maggiore precarietà documentale o sociale. A ciò si aggiunge l’indicazione ricevuta da adulti significativi—genitori e insegnanti—di evitare le reazioni e *“fare finta di niente”* di fronte a insulti o comportamenti discriminatori, per non esporsi a conseguenze peggiori. In alcuni casi, questo atteggiamento viene elaborato come superiorità morale— *“io sono forte, non ci faccio caso”* —ma si affianca anche a una strategia di protezione dovuta alla pressione dei pari: reagire potrebbe esporre a giudizi negativi, apparire come «troppo sensibili» o «drammatici» in un contesto in cui la conformità emotiva è valorizzata. Questa dinamica di evitamento o schermatura emotiva¹⁰² si ritrova, con sfumature diverse, tanto nei racconti dei ragazzi quanto delle ragazze.

Come osserva uno studio¹⁰³, l’umorismo può diventare una maschera del razzismo, una forma di discriminazione “soft” che si mimetizza dietro la leggerezza dello scherzo, rendendo più difficile riconoscerne la portata e gli effetti. In modo simile, osservazioni sul radicamento del pregiudizio sul territorio nazionale¹⁰⁴ sottolineano come in Italia il razzismo venga spesso sdrammatizzato o relativizzato, ridotto a folklore o a “colore locale”, contribuendo a una rimozione collettiva del problema. Queste riflessioni aiutano a leggere in chiave critica anche le dinamiche apparentemente innocue tra pari, dove il confine tra complicità e normalizzazione della discriminazione può diventare sottile.

Allargando lo sguardo al contesto urbano e alle interazioni con le generazioni adulte, le ragazze e i ragazzi intervistati raccontano, in diversi casi, di episodi in cui stigmatizzazione e razzismo si presentano in modo strisciante e, talvolta, del tutto esplicito. A Trento, Omar di origini algerine, racconta una dinamica che ritiene ricorrente e che rivela una forma più sottile ma insidiosa di discriminazione: *“Quando vado ai supermercati e ci sono altri ragazzi che vanno davanti a me, il tipo della sicurezza non va da loro. Va da me, non so perché”*. Questo tipo di sorveglianza selettiva costruisce una sensazione pervasiva di sospetto e ingiustizia. Non è un’accusa esplicita, ma una reiterata insinuazione silenziosa: *“tu potresti rubare, gli altri no”*. È un’esperienza che, seppure difficile da denunciare formalmente, ha un impatto reale sull’autopercezione e sulla quotidianità di chi la subisce, facendo sentire costantemente inadeguati o fuori posto. A questa forma latente di discriminazione si affianca anche quella più esplicita e diretta, come nel caso riportato da Farisa. Durante una partita di pallavolo, *“una mamma ha chiamato due mie amiche ‘neg*e’”*. L’insulto, proveniente da un adulto in un contesto educativo, mostra quanto il razzismo non si limiti ai margini della società, né ai luoghi più esposti del tessuto urbano, ma possa infiltrarsi anche in ambienti che, per definizione, dovrebbero favorire socializzazione, rispetto e inclusione. La presenza del razzismo strutturale proprio in questi spazi sottolinea quanto sia urgente un lavoro profondo di consapevolezza e responsabilità condivisa.

Anche Darid condivide un episodio significativo avvenuto a Brescia: lui e un amico stavano attraversando la strada, quando un automobilista, rallentando bruscamente, ha gridato loro dal finestrino: *“Ecco perché voi non diventerete mai ricchi”*. Un insulto gratuito, che riduce la loro identità a una condizione stereotipata di marginalità economica. Yasin, riferendosi alla propria città Modena, parla del fenomeno dei “maranza” e delle risse giovanili, sottolineando come ciò contribuisca a una reputazione negativa di alcuni spazi urbani

¹⁰² Gilliam L. (2024). *Averting, stepping-up or shielding: School strategies and intensive minority parenting among second-generation minority Danish parents.*, Journal of Ethnic and Migration Studies, 50(4), 792-810.

¹⁰³ Aime, M. (2004), *Eccessi di culture.*, Giulio Einaudi editore - Vele

¹⁰⁴ Menniti Ippolito A. (18 maggio 2012), *Razzismi d'Italia, l'Italia sta mesta*, https://www.treccani.it/magazine/atlanter/societa/Razzismi_d'Italia.html

e di chi li abita. La comprensione della sottocultura “maranza”, o così definita spesso semplicisticamente, emersa negli ultimi anni nelle periferie delle grandi città del Nord Italia, e delle sue implicazioni rispetto all’inclusione/esclusione delle seconde generazioni richiederebbe un approfondimento ulteriore. Nelle interviste condotte si evidenzia come alcuni ragazzi con maggiore accesso a risorse sociali e culturali scelgano di prendere le distanze da gruppi considerati socialmente “devianti” e stigmatizzati pubblicamente, nel tentativo di sottrarsi a processi di marginalizzazione, legittimando invece la propria adesione a modelli culturali e sociali normati. Questo atteggiamento, tuttavia, a sua volta stigmatizzante, può contribuire a rafforzare quella stessa subcultura vissuta, da altri ragazzi con *background* migratorio in condizioni di maggiore marginalità, come emblema di appartenenza e spazio di espressione di una certa rabbia sociale¹⁰⁵. D’altro canto, altre indagini recenti mostrano come il fenomeno “maranza” eserciti una fascinazione tra gli stessi nativi, con la diffusione di episodi di emulazione; in questo contesto, il termine stesso viene depurato dal suo significato più negativo e riappropriato come “emblema di appartenenza”¹⁰⁶.

3.4 Identità, cittadinanza e appartenenze multiple

Molti giovani con *background* migratorio vivono una condizione di doppia appartenenza, in cui si intrecciano il senso di appartenenza all’Italia e quello verso il Paese d’origine. L’Italia rappresenta spesso lo spazio della vita quotidiana, della scuola e delle relazioni con i coetanei, ma non cancella il forte legame affettivo e culturale con le origini familiari. Allo stesso tempo, essa è percepita come uno spazio strategico di investimento, in linea con il progetto migratorio della famiglia, ovvero il luogo dove conviene restare per costruire un futuro attraverso lo studio e il lavoro. Questa doppia appartenenza genera una complessità identitaria fatta di radici e traiettorie orientate al domani. Il radicamento non è solo linguistico, ma anche simbolico ed emotivo, come spiega Azhar: *“mi sento a casa sia in Italia, sia in Tunisia... in Italia apprezzo le opportunità educative e di lavoro, ma là ci sono il mare, i parenti, la moschea”*. La dimensione linguistica contribuisce a rafforzare questo senso di appartenenza, come racconta Darid: *“mi sento più marocchino io, perché comunque, se i miei genitori, tutti e due sono marocchini... io parlo marocchino in casa, c’ho amici marocchini”*.

Tali forme di appartenenza possono però anche assumere una funzione protettiva. Come evidenzia la letteratura¹⁰⁷, identificarsi e valorizzare le proprie origini, anche quando queste sono oggetto di stigmatizzazione, può rappresentare una strategia per preservare un’immagine positiva di sé e tutelare il proprio benessere psicologico. In questo senso, alcune testimonianze vanno lette alla luce di quella che è stata definita “identità reattiva”¹⁰⁸, un’identità costruita nel Paese scelto dal progetto migratorio della famiglia, in cui si è nati e cresciuti, con valenza aggregante, che può anche assumere tratti oppositivi quando la discriminazione coincide con il rifiuto culturale. Tale tensione emerge, ad esempio, nelle parole di Azhar, che racconta la difficoltà di far comprendere ai pari i precetti religiosi, come il digiuno durante il Ramadan: *“il problema è che anche se glielo spieghi, il giorno dopo ti dicono: “ma te puoi bere?”*.

Accanto a queste dinamiche difensive, emergono anche competenze identitarie complesse e creative. Il *background* migratorio può offrire un vantaggio competitivo importante, grazie alla capacità di muoversi con agilità in contesti urbani multietnici e diversificati. I giovani di seconda generazione sviluppano spesso

¹⁰⁵ Per una riflessione in proposito: Pilati F. (3 aprile 2025), *Maranza: engagement e sfruttamento*, in Doppiozero, <https://www.doppiozero.com/maranza-engagement-e-sfruttamento>; Maggiolini A. (2025), *Non solo baby gang*, FrancoAngeli.

¹⁰⁶ *Ibidem*

¹⁰⁷ Fibbi R. (2021), *Cit.*

¹⁰⁸ Rumbaut R. G., Portes, A. (2001), *Ethnogenesis: Coming of age in immigrant America.*, Ethnicities: Children of immigrants in America, 1-19.

una creatività culturale, intesa come abilità nel combinare norme e modelli trasmessi dalla famiglia con quelli proposti dalla società di accoglienza¹⁰⁹. In questo senso, la doppia appartenenza non è vissuta come una frammentazione, ma come una risorsa dinamica e arricchente. Tale ricchezza emerge, ad esempio, nelle parole di Yasin: *“abbiamo due culture... in realtà è una ricchezza, perché puoi sapere più cose, è come se avessi sempre il doppio delle cose”*. L'essere attraversati da più codici culturali consente infatti di sviluppare uno sguardo flessibile, critico e plurale sul mondo, che può rivelarsi prezioso nei percorsi personali, relazionali e professionali. Questa combinazione è ben visibile anche nella testimonianza di Meryem, la cui esperienza incarna una forma di identificazione per origine “selettiva”¹¹⁰: *“mi rappresento italiana, però musulmana, sono molto più legata all'Italia, sono nata e cresciuta qua... a casa parliamo italiano... mi sento italiana, però musulmana, cioè come religione sono molto legata alla mia religione”*. In lei, la padronanza dei codici linguistici e culturali italiani si intreccia con un forte riferimento alla propria religione e identità culturale di origine. La sua identità si configura come un intreccio consapevole e dinamico, in cui tradizione e modernità coesistono in modo complementare, generando un senso di appartenenza plurale e flessibile.¹¹¹

Anche Tara riflette su una dimensione più fluida e situata: *“mi sento italiana perché vivo in Italia, però anche serba... non è che mi ritengo di un posto specifico”*, mentre David, che non parla la lingua dei genitori, afferma: *“mi sento italiano... visto che non so la mia lingua”*. Queste narrazioni testimoniano come la doppia identità possa assumere molteplici configurazioni, non sempre lineari, ma comunque centrali nel processo di autodefinizione in cui rientra lo stesso possesso della cittadinanza.

Se per alcuni, specie più giovani, la cittadinanza sembra essere una questione ancora poco definita, rispetto alla quale si mostra una certa incertezza, per molti giovani con *background* migratorio intervistati essa assume una valenza che va ben oltre la dimensione giuridica: rappresenta un riconoscimento simbolico, legato a un'idea di giustizia sociale ed emotivo. La sua mancanza può generare un senso di esclusione o sospensione identitaria, come racconta Daniel: *“quel pezzo di carta ti aiuta a sentirti più legato all'Italia... perché se glielo dici tu magari qualcuno non ci crede [che sei italiano]”*. Anche Yasin ne evidenzia la portata relazionale e identitaria: *“se non l'avessi, non lo so, mi sentirei completamente straniero”*.

Allo stesso tempo, il suo ottenimento può essere vissuto con ambivalenza, soprattutto quando contrasta con una vita interamente trascorsa in Italia: è il caso di Adriana che racconta con determinazione e pragmatismo il momento in cui, divenuta maggiorenne, ha acquisito la cittadinanza italiana. *“La cittadinanza italiana? L'ho presa quest'anno. [...] Mi è arrivata la comunicazione dal Comune e sono andata io a richiederla solo perché la volevo il prima possibile. [...] Mi ero informata e l'aspettavo. Sono la prima della famiglia ad averla”*. Il fatto che Adriana sia la prima della sua famiglia a ottenere la cittadinanza, pur essendo nata e cresciuta in Italia, evidenzia come il suo riconoscimento formale segua un percorso già tracciato dalla sua esperienza quotidiana di appartenenza al contesto italiano. La cittadinanza arriva così a sancire ufficialmente un legame che, nella pratica della vita di tutti i giorni, è già profondamente consolidato.

Questo evidenzia come il valore della cittadinanza sia spesso legato non solo al diritto formale di appartenenza, ma anche al suo significato vissuto nel quotidiano, nel rapporto con sé e con gli altri. Tuttavia, il significato della cittadinanza non è univoco. Come osserva Matei, per alcuni essa non coincide necessariamente con l'origine o con il possesso di documenti ufficiali, ma si costruisce attraverso il vivere quotidiano, la partecipazione e il legame affettivo con il Paese: *“puoi essere di qualsiasi parte del mondo... se ti*

¹⁰⁹ Kasinitz P., Mollenkopf J. H., Waters M. C., Holdaway J. (2009), *Inheriting the city: The children of immigrants come of age.*, Harvard University Press.

¹¹⁰ Rumbaut R. G., Portes, A. (2001), *Ethnogenesis: Coming of age in immigrant America.*, Ethnicities: Children of immigrants in America, 1-19.

¹¹¹ Sul rapporto delle seconde generazioni con l'Islam, si veda: Acocella I. (2018), *Giovani musulmani figli delle migrazioni: «cittadini di più patrie» in cerca di riconoscimento* in Acocella I., Pepicelli R. (eds.), *Transnazionalismo cittadinanza pensiero islamico. Forme di attivismo dei giovani musulmani in Italia*, Bologna: Il Mulino.

trovi bene, ti piace come Paese, lavori... puoi tranquillamente considerarti italiano". Nonostante ciò, lo sguardo degli altri resta determinante nel definire i confini dell'appartenenza: «quando dico a qualcuno che sono albanese fanno: "ah, ma non sembri"», lasciando emergere quanto le rappresentazioni sociali e le stigmatizzazioni per origine continuino a influenzare l'effettivo riconoscimento, al di là della cittadinanza acquisita.

Nelle riflessioni dei giovani intervistati dunque la spinta verso forme di cittadinanza più inclusive è strettamente legata alla loro condizione esistenziale.¹¹² Questi ragazzi e ragazze costruiscono legami e appartenenze che si estendono oltre i confini nazionali, intrecciando esperienze quotidiane vissute tra il Paese d'origine e quello in cui crescono. In questo senso, la cittadinanza non è percepita solo come uno status legale, ma come qualcosa di vissuto concretamente, attraverso relazioni, emozioni e pratiche situate, che si sviluppano su più livelli: locali, nazionali e transnazionali.

Nel confronto conclusivo con giovani aderenti a Italiani Senza Cittadinanza, emerge come, a livello istituzionale, molti di questi giovani — pur essendo nati o cresciuti in Italia — come verrà approfondito di seguito, non godano degli stessi diritti dei coetanei italiani, venendo ancora registrati come stranieri. Questo li espone a una forma di discriminazione normativa e simbolica, che si riflette anche nel linguaggio e negli atteggiamenti quotidiani: con leggerezza o condiscendenza li si etichetta come «il cinese» o «il marocchino», anche quando si tratta di ragazzi che condividono pienamente le esperienze, i riferimenti e i contesti dei loro compagni.

A queste dinamiche si aggiunge il peso esercitato dal discorso pubblico e dai media, che contribuiscono a consolidare stereotipi e narrazioni stigmatizzanti. Come osserva una studentessa a Brescia, *"ci sono molti pregiudizi... [i comportamenti violenti] riguardano tutti, però quando ci sono gli stranieri sono sempre puntati su di loro, sempre"*. In modo simile, un rappresentante d'istituto a Modena ci racconta come il clima cittadino, rispetto alla presenza migrante, non sia sempre positivo, attribuendo questo atteggiamento in particolare alle generazioni adulte, meno abituate, rispetto a loro, alla multiculturalità quotidiana vissuta nelle scuole. Sena richiama all'attenzione la responsabilità della sfera politica, dalla quale provengono messaggi ostili all'inclusione delle persone con origine straniera: a suo avviso, è fondamentale *"capire i casi particolari senza generalizzare"*, perché la generalizzazione, specialmente se proveniente da figure istituzionali, può contribuire a esiti sociali dannosi.

In questa sovrapposizione di livelli — giuridici, culturali, mediatici e politici — i giovani intervistati, pur non essendo - per la maggior parte - impegnati in forme di partecipazione sociale, mettono in discussione, con la loro voce, i confini rigidi della cittadinanza, rivendicando il diritto di essere riconosciuti per ciò che sono: soggetti portatori di appartenenze plurali e di esperienze complesse, che chiedono visibilità e rappresentanza nella società e nelle istituzioni. Allo stesso tempo, questi dimostrano un certo ottimismo verso una spinta trasformativa, capace di nutrire, nel tempo, una società realmente multiculturale, fondata sul riconoscimento reciproco e sul superamento degli approcci stereotipati ancora presenti nelle generazioni più anziane.

¹¹² Si veda a questo riguardo anche: Calabretta A (Marzo 2023), *Young people with Tunisian origins living in Italy: A case of transnational lived citizenship?* Migration Letters March 2023, Volume: 20, No: 2, pp. 275 – 286.

3.5 Lo sguardo al futuro

L'ultima dimensione tematica affrontata durante le interviste con le ragazze e i ragazzi di seconda generazione incontrati a Brescia, Modena e Trento riguarda le aspettative nei confronti del futuro. In questo ambito si sono indagate, seppur limitatamente, le loro aspirazioni e i fattori che le orientano, sia rispetto alle carriere nei percorsi di istruzione, che rispetto all'accesso al lavoro e alla cittadinanza.

Secondo l'analisi quantitativa condotta (vedi par. 2.4), i giovani con *background* migratorio mostrano aspettative scolastiche e professionali più basse rispetto ai coetanei nativi; anche a parità di risultati scolastici, hanno una minore propensione a iscriversi all'università e tendono a entrare precocemente nel mondo del lavoro. In questo quadro, le seconde generazioni, pur mostrando una maggiore propensione rispetto alle prime a iscriversi all'università, presentano comunque percentuali ancora significativamente inferiori rispetto ai coetanei senza *background* migratorio. Inoltre, a differenza di questi ultimi, meno della metà degli studenti con *background* migratorio intende restare a vivere in Italia in età adulta. Nell'approfondimento qualitativo emerge in primo luogo la determinazione rispetto al raggiungimento del diploma, diffusa anche tra gli intervistati più giovani e anche tra i frequentanti istituti tecnici o professionali. L'istruzione viene spesso considerata un mezzo per costruire un futuro più stabile, più che una fonte di autorealizzazione in sé. In diversi casi, il titolo di studio è percepito come un investimento orientato alla mobilità sociale e al riconoscimento dei sacrifici familiari. Come racconta Darid, ottenere il diploma *"è importante... per rendere fieri i miei genitori"*. Alcuni ragazzi riportano il sostegno ricevuto, a partire dall'esperienza lavorativa dei genitori, come Fahim che cita il padre: *"cinque anni a studiare sono relativamente meglio che 40 anni in ceramica"*, a indicare come l'impegno nello studio rappresenti un investimento di lungo periodo, spesso maturato anche a partire dall'osservazione quotidiana delle condizioni lavorative dei genitori. Non mancano però incertezze ed esitazioni, legate alla difficoltà percepita di alcuni percorsi o alla mancanza di punti di riferimento. Alcuni ragazzi, soprattutto frequentanti gli istituti professionali, raccontano di non aver ancora chiaro, o di aver scoperto con il tempo, le proprie inclinazioni, ed esprimono dubbi o timori rispetto alle proprie capacità.

A conferma delle tendenze riscontrate a livello quantitativo, la propensione ad iscriversi all'università è minoritaria nel gruppo degli intervistati. La si ritrova in alcuni ragazzi raggiunti nei licei, le cui famiglie, considerando anche i percorsi di fratelli e sorelle maggiori, mostrano un livello medio-buono di istruzione e realizzazione lavorativa. Non mancano però dubbi, esitazioni, timori. Olena dice: *"la medicina è molto difficile... io faccio schifo nelle materie scientifiche"*, mentre Meryem, pur affermando che le *"piacerebbe fare medicina"*, ammette di non essere ancora sicura, proprio per la difficoltà percepita. Altri, come Vanessa, scoprono la propria vocazione in modo inatteso: *"psicologia mai considerata... ma poi quest'ultimo anno facendo delle ricerche ho scoperto che era proprio quello che mi piaceva"*. In queste narrazioni emerge con chiarezza il valore attribuito alla possibilità di scegliere in modo autonomo il proprio percorso: le famiglie, pur mantenendo alte aspettative, assumono un ruolo di sostegno, rafforzando le aspirazioni dei figli senza imporre direzioni prestabilite.

Nella sezione precedente (3.4) abbiamo sottolineato il ruolo della cittadinanza come *status legale* e come aspetto formale dell'integrazione, evidenziando che essa non è necessariamente definitoria dell'appartenenza soggettiva o identitaria. In questa sezione, invece, intendiamo evidenziare come la presenza o l'assenza dello status giuridico di cittadino si associ fortemente alla possibilità di proiettarsi nel futuro: accedere a strumenti concreti, costruire progetti di lungo periodo, reclamare diritti e assolvere doveri. La cittadinanza rappresenta infatti un marcatore fondamentale di accesso all'infrastruttura di opportunità e riconoscimenti disponibili a chi già la possiede.

Nel delineare il proprio futuro, molti giovani con *background* migratorio si trovano a fare i conti con una condizione di partenza che non può essere data per scontata: il possesso della cittadinanza italiana. La cittadinanza non rappresenta solo un riconoscimento formale, ma si configura come una preconditione concreta per poter immaginare il futuro con fiducia, sentirsi legittimati nelle proprie aspirazioni e accedere a opportunità decisive, come viaggiare, lavorare iscriversi all'università, partecipare a scambi culturali in altri Paesi come il programma Erasmus e allo sport agonistico senza ostacoli burocratici, oltre a votare e accedere ai concorsi pubblici riservati ai soli cittadini italiani. L'assenza della cittadinanza, al contrario, introduce vincoli che possono restringere drasticamente gli orizzonti possibili. Lo racconta chiaramente Daniel, ancora senza cittadinanza, che riconosce quanto *«avere la cittadinanza italiana ti apre più porte»*, mentre Cosmin, che ha preso la cittadinanza a 18 anni, riflette sulle conseguenze vissute dal fratello, privo di documenti adeguati: *«mio fratello ha perso tante possibilità di lavoro... [i nostri genitori] quindi hanno pensato che hanno fatto una cosa stupida»*. La cittadinanza, in questi racconti, non è un traguardo simbolico, ma una risorsa fondamentale per orientarsi, scegliere e agire nel presente, con lo sguardo rivolto al futuro.

Nel complesso, tuttavia, abbiamo rilevato che il tema della cittadinanza — pur essendo centrale nella definizione dei diritti, delle opportunità e dei confini dell'appartenenza — emerge solo sporadicamente nei racconti di ragazze e ragazzi delle ultime classi delle scuole superiori. Si tratta di un'assenza significativa, che sembra riflettere non tanto una mancanza di rilevanza del tema, quanto piuttosto un'esitazione emotiva e simbolica ad affrontarlo apertamente. Come osserva un'educatrice: *“parlarne è faticoso... comporta che il confronto sia tanto allestito... e comunque si fa fatica”*, sottolineando quanto sia complesso per adolescenti e giovani adulti mettere al centro della riflessione esperienze e vissuti legati alla cittadinanza, ai documenti e, più in generale, al riconoscimento formale. Questa “resistenza” può essere interpretata come espressione di una fragilità del confronto su un tema che tocca nel profondo la propria legittimità a “stare” nel mondo: essere cittadini senza esserlo del tutto, oppure non esserlo affatto, pur avendo costruito in Italia la propria intera traiettoria di vita. Per molti giovani, la cittadinanza è una questione data per scontata o, all'opposto, vissuta come uno spazio di silenzio, di sospensione. Come se parlarne richiedesse uno sforzo di elaborazione identitaria che si preferisce rinviare, a meno che non emerga in modo pragmatico, ad esempio in occasione di una domanda di lavoro o di un viaggio non possibile. Interessante, in questo senso, è anche la frattura generazionale che si osserva: mentre tra i giovani la questione resta sullo sfondo — un “deserto dei Tartari”, come viene evocato — le famiglie, al contrario, manifestano un interesse vivo e pressante: *“lì poi c'è il fiume in piena”*, osserva un'operatrice trentina, evidenziando quanto i genitori cerchino risposte, orientamento, strumenti concreti per tutelare i diritti dei figli.

Lo spettro ampio di posizioni rispetto alla cittadinanza, dalla rivendicazione all'incertezza rispetto al suo ottenimento, si inserisce in un quadro più vario di tensioni che emergono anche sul versante della mobilità internazionale. Come osserva uno studio¹¹³, molti giovani con *background* migratorio che completano con successo i percorsi scolastici e universitari in Italia decidono di trasferirsi all'estero, non per “fuggire”, ma spinti da una ricerca di riconoscimento e di opportunità che il contesto italiano spesso non garantisce. La loro partenza — definita *brain transit* — non è una rottura, ma un passaggio strategico che riflette il senso di precarietà e disillusione rispetto a un Paese percepito come poco meritocratico e scarsamente inclusivo. Pur disponendo di competenze linguistiche e interculturali avanzate, questi giovani si scontrano con barriere sottili ma pervasive, come stereotipi e discriminazioni, che ne ostacolano la piena valorizzazione. Il silenzio sulla cittadinanza, allora, si collega a questa condizione più ampia: non solo come esitazione personale, ma come sintomo di una società che fatica a offrire spazi reali di appartenenza, lasciando spesso ai giovani il compito — e il peso — di cercare altrove il proprio posto.

¹¹³ Ceravolo, F.A. (2016), *Cervelli in transito. Altri giovani che non dovremmo farci scappare.*, Carocci.

Come suggeriscono le associazioni locali consultate¹¹⁴, è necessario superare una visione frammentata della cittadinanza, che si limita a classificare bisogni o ad assegnare etichette, per abbracciare invece una prospettiva di tessitura sociale: ascoltare le voci che spesso restano marginali, coinvolgere attivamente i diversi soggetti che compongono il tessuto urbano, e passare “*dalla rappresentazione alla rappresentanza*”. In questo senso, l’educazione può diventare terreno fertile per pratiche di cittadinanza effettiva, che “non parlano al posto di”, ma “con chi” troppo spesso è rimasto escluso dal discorso pubblico.

Nel complesso, nei racconti traspare una certa consapevolezza delle proprie possibilità e dei vincoli del contesto, ma anche la capacità di pensare al proprio percorso come aperto, flessibile e adattabile alle proprie motivazioni e ai propri interessi all’interno di un quadro spesso complesso. Questa eterogeneità aiuta a comprendere come, al di là delle medie statistiche, l’investimento nel futuro sia vissuto in modo attivo e riflessivo e pragmatico, intrecciando risorse personali, reti familiari e opportunità percepite.

3.6 Azioni nel contesto locale e nazionale: sfide, risorse e trasversalità

Le considerazioni emerse dalle interviste a insegnanti, educatori e rappresentanti di associazioni attive nel campo dell’inclusione sociale nelle tre città – Brescia, Trento e Modena –, come pure dai focus group realizzati con docenti e con giovani appartenenti a Italiani Senza Cittadinanza, restituiscono un quadro articolato e critico delle sfide che attraversano i percorsi di inclusione e cittadinanza delle nuove generazioni con *background* migratorio. Uno dei temi più ricorrenti è quello della segregazione abitativa, che alimenta narrazioni stigmatizzanti e contribuisce a consolidare stereotipi territoriali. Il caso del quartiere Crocetta di Modena è emblematico: un’area urbanisticamente ben progettata, ma che, a causa della concentrazione di edilizia residenziale pubblica e della presenza prevalente di famiglie straniere, viene etichettata come «il quartiere dei migranti», con tutto il carico simbolico e discriminatorio che ciò comporta.

Parallelamente, emerge con forza la necessità di rivedere le narrazioni dominanti sulle seconde generazioni, spesso ridotte a oggetti di intervento o, peggio, a soggetti problematici. Le associazioni intervistate sottolineano invece la ricchezza di competenze e risorse presenti in questi giovani: plurilinguismo, creatività comunicativa, capacità di muoversi tra codici culturali diversi. Tuttavia, queste potenzialità faticano a emergere nel discorso pubblico, ancora troppo spesso polarizzato tra retoriche del disagio (baby gang, devianza) e rappresentazioni assistenzialistiche. Come affermato da una aderente a Italiani Senza Cittadinanza durante il focus group: “*ancora ci si stupisce quando parliamo italiano, mondo svegliati!*”.

Anche la scuola, in particolare nel segmento secondario superiore, viene descritta come ancorata a un modello monoculturale, incapace di valorizzare la pluralità linguistica e culturale degli studenti¹¹⁵. La mancanza di un approccio realmente interculturale si traduce, secondo la referente dello sportello antidiscriminazione di Trento intervistata, in una forma sottile ma pervasiva di esclusione: tutto ciò che non aderisce al modello dominante viene medicalizzato, trasformato in «bisogno educativo speciale». Questo processo di “patologizzazione” della diversità è stato confermato anche nei focus group con docenti e operatori scolastici, dove si è parlato di un passaggio «*dall’intercultura al sostegno*», spesso vissuto come fonte di ulteriore marginalizzazione.

¹¹⁴ In particolare sono state realizzate interviste con referenti delle seguenti associazioni: Coordinamento Formazione Scuola e Territorio, Brescia; Gruppo Volontari Crocetta, Modena; Sportello Antidiscriminazione e Associazione Trentina Accoglienza Stranieri, Trento.

¹¹⁵ Santagati M., Bertozzi R. (2023), *Rethinking interculturalism: Deconstructing discrimination in Italian schools.*, International Migration, 00, 1–24. Disponibile in: <https://doi.org/10.1111/imig.13175>; Hakuzwimana E. (2024), *Tra i bianchi di scuola. Voci per un’educazione accogliente.*, Torino: Einaudi.

Un altro nodo critico riguarda la partecipazione civica e l'agency dei giovani di fronte al razzismo. Le pressioni tra pari e la normalizzazione delle discriminazioni spingono molti ragazzi a minimizzare o ironizzare su episodi di razzismo, rendendo difficile un'elaborazione consapevole. Da qui l'urgenza, segnalata da più interlocutori, di lavorare congiuntamente su consapevolezza e strumenti di lettura critica del razzismo, coinvolgendo anche insegnanti e genitori, e affrontando il fenomeno nei suoi diversi livelli: individuale, sistemico, intersezionale.

Infine, le associazioni denunciano la complessità nel raccordo con le istituzioni, che spesso faticano a riconoscere la rilevanza politica delle discriminazioni, anche nelle loro forme intersezionali, vissute quotidianamente stante la difficoltà di raccogliere dati sistematici sul fenomeno. Come afferma una referente trentina, *"facciamo fatica a tradurre la discriminazione in termini quantitativi e politicamente rilevanti per ottenere risultati in termini di advocacy"*. Questo limite, unito alla scarsità di risorse, rischia di confinare le risposte in un ambito emergenziale e frammentato. Tuttavia, nei territori esistono esperienze e competenze diffuse, che mostrano come sia già possibile costruire alleanze solide tra soggetti del terzo settore, scuole, istituzioni locali e giovani stessi. Alcune pratiche sperimentate sul campo — laboratori partecipativi, progetti di cittadinanza attiva, percorsi di mediazione interculturale — dimostrano che un cambiamento è non solo auspicabile, ma già in parte in atto.

LA NORMATIVA ITALIANA SULLA CITTADINANZA

Le legislazioni nazionali sulla cittadinanza possono includere due modi di acquisirla: **per naturalizzazione** e **per nascita**. La naturalizzazione è legata al possesso di determinati requisiti, ad esempio un certo numero di anni di residenza legale, un reddito, o il matrimonio con il cittadino. L'acquisizione per nascita può realizzarsi per **ius sanguinis** o **ius soli**, secondo due antiche definizioni giuridiche. Lo **ius sanguinis** fa acquisire la cittadinanza per discendenza da uno o entrambi i genitori cittadini, la "linea di sangue"; lo **ius soli** lega invece la cittadinanza alla nascita nel territorio (il "suolo") dello Stato. Entrambi gli **ius** possono essere "puri" o condizionati nell'applicazione alla contestuale presenza di altri requisiti. È il caso dello **ius soli "condizionato" o "temperato"**, in base al quale si acquisisce la cittadinanza per nascita nel territorio se sussiste anche un'altra condizione, come la residenza legale dei genitori o un certo numero di anni di residenza. Infine, **"ius scholae"** e **"ius culturae"** sono neologismi italiani creati dalla politica per definire specifiche proposte di legge degli ultimi anni, entrambi riferiti al percorso di studi

Da anni in Italia si attende una riforma della normativa sulla cittadinanza, ad oggi ancora regolamentata dalla Legge 91 del 1992, che ruota principalmente intorno allo **ius sanguinis**. Questa normativa prevede inoltre che si possa richiedere la cittadinanza italiana dopo 10 anni di residenza regolare e continuativa sul territorio italiano (5 anni per rifugiati e apolidi). In applicazione dello **ius sanguinis**, chi è figlio/a minorenni può acquisire la cittadinanza se almeno uno dei due genitori, con cui convive stabilmente, l'ha acquisita per naturalizzazione. Tuttavia, rispetto a quest'ultimo caso, nel 2025 è stata introdotta una novità restrittiva da una norma del DL 36/2025 convertito dalla L. 74/2025: l'acquisto della cittadinanza grazie alla naturalizzazione del genitore interviene sempre se il/la minorenne è nato/a in Italia o, quando nato/a all'estero, non ha un'altra cittadinanza. Se invece il/la minorenne è nato/a all'estero e ha già una cittadinanza, per poter ottenere quella italiana grazie all'acquisto da parte del genitore, secondo l'interpretazione della nuova norma data da una Circolare del Ministero dell'Interno - la cui applicazione andrà monitorata - devono intervenire altri 3 requisiti: il genitore deve essere stato residente in Italia prima della nascita del figlio/a; il/la minorenne deve vivere in Italia da almeno 2 anni prima dell'acquisto della cittadinanza da parte del genitore; il genitore deve continuare a vivere in Italia dopo l'acquisto della cittadinanza per almeno altri 2 anni. Infine, la legge stabilisce che chi è nato in Italia e vi ha risieduto stabilmente e ininterrottamente possa chiedere la cittadinanza una volta compiuti 18 anni, entro il compimento dei 19.

Negli ultimi anni in Parlamento sono state presentate diverse proposte di legge, differenti per contenuti e ampiezza, per modificare la normativa del 1992, ma **nessuna è mai andata in porto**. A giugno 2025 si è anche tenuto un referendum promosso dai movimenti dei/delle giovani con *background* migratorio, che proponeva di

dimezzare da 10 a 5 gli anni di residenza regolare necessari per presentare domanda di cittadinanza, ma purtroppo non ha raggiunto il *quorum* necessario.

L'unica proposta di legge di riforma che, in questi anni, sia riuscita ad ottenere l'approvazione in almeno un ramo del Parlamento, la Camera dei Deputati, era del 2015 e proponeva l'introduzione di due nuove modalità di acquisizione della cittadinanza per figli minori di genitori stranieri: una forma di *ius soli* temperato e il sopra citato "*ius culturae*", espressione coniata per questa proposta, che prevedeva l'ottenimento della cittadinanza per i minori stranieri nati in Italia o entrati entro il 12esimo anno di età che avessero "frequentato regolarmente per almeno cinque anni uno o più cicli presso istituti scolastici del sistema nazionale, o percorsi di istruzione e formazione professionale triennali o quadriennali" conclusi con la promozione

Più di recente, un'altra proposta di legge presa in esame in Parlamento arenatasi alla Camera nel 2022 (a seguito del cambio di Governo) ha previsto il c.d. "*ius scholae*" che, similmente allo "*ius culturae*", legava l'acquisizione della cittadinanza al compimento di un ciclo di studi. L'espressione è stata ripresa in successive iniziative legislative e ha riacquisito centralità nel dibattito politico a partire da agosto 2024, con una **nuova proposta depositata alla Camera e al Senato** nell'ottobre dello stesso anno. La discussione parlamentare su questo testo, tuttavia, non è ancora iniziata (al momento in cui si scrive, luglio 2025). In aggiunta alle modalità per ottenere la cittadinanza previste dalla legge attuale, il testo propone che possa diventare cittadino/a **chi è nato/a in Italia o vi è arrivato/a entro il quinto anno di età**, se vi ha risieduto regolarmente senza interruzioni e ha frequentato regolarmente **10 anni di scuola con esito positivo**.

L'IMPEGNO DI SAVE THE CHILDREN PER LA SCUOLA IN ITALIA

Da oltre 15 anni Save the Children realizza progetti che promuovono in Italia il diritto a un'istruzione di qualità per tutte e tutti, con un'attenzione specifica alle scuole inserite in contesti a rischio.

Con i nostri interventi contrastiamo la dispersione scolastica, sosteniamo il benessere, promuoviamo gli apprendimenti di qualità e l'educazione digitale. Favoriamo il protagonismo di bambine, bambini e adolescenti coinvolgendo tutta la comunità educante nella promozione dei loro diritti.

Nell'anno scolastico 2024-2025 abbiamo collaborato in maniera continuativa con 862 scuole (dai nidi alle secondarie di II grado), afferenti a 441 istituti. Inoltre, nel 2024, grazie al progetto *Generazioni Connesse*, 518 scuole afferenti a 100 istituti si sono dotati di una *e-policy* per sostenere un uso positivo e sicuro delle tecnologie digitali.

Lavoriamo in stretta sinergia con docenti e dirigenti scolastici, consapevoli del ruolo centrale che assumono nel successo formativo di ogni bambina, bambino e adolescente. Nel 2024, 6.161 docenti sono stati attivamente coinvolti nei nostri corsi di formazione o in attività progettuali.

Nel suo lavoro quotidiano con le scuole, Save the Children sostiene in particolar modo gli studenti/esse a rischio esclusione e affianca i docenti affinché siano promosse didattiche inclusive a beneficio di tutta la comunità scolastica:

Nell'anno scolastico 2024-2025 abbiamo sostenuto gli apprendimenti di molti studenti/esse con *background* migratorio, durante l'anno scolastico ("[Centri educativi fuoriclasse](#)", 56% degli iscritti) e il periodo estivo ("[Arcipelago Educativo](#)", 49% degli iscritti), anche attraverso tutoraggi individualizzati online ("[Volontari per l'Educazione](#)", 44% degli iscritti).

Con "[Liberi dell'invisibilità](#)", abbiamo sostenuto i docenti nel rafforzamento delle competenze necessarie per la creazione di un setting inclusivo nella didattica, con l'obiettivo di migliorare la frequenza scolastica degli studenti più a rischio. Nel progetto "[Underadio](#)", invece, è stato realizzato un modulo formativo dedicato ai docenti sull'uso del podcast come strumento di inclusione scolastica. All'interno di "[Generazioni Connesse](#)" abbiamo elaborato dei moduli formativi rivolti a docenti e formatori sulla sicurezza online per minori stranieri non accompagnati.

Infine, sempre per gli adulti di riferimento, Save the Children mette a disposizione manuali metodologici ([apprendimento italiano L2](#), [inclusione scolastica](#)), sussidi didattici ([Il mio primo italiano](#)), webinar formativi ([didattica senza confini](#)) e proposte di [attività](#) (educazione interculturale, pluralismo culturale, italiano L2 e pluralismo linguistico) da realizzare nei contesti educativi formali e non formali.

4. CONCLUSIONI E RACCOMANDAZIONI

I dati analizzati nel presente Dossier confermano l'esistenza di disuguaglianze persistenti nei percorsi scolastici degli studenti con *background* migratorio rispetto ai loro coetanei senza *background* migratorio, sia in termini di apprendimenti, che di orientamento scolastico e formativo. Nonostante alcuni segnali incoraggianti, in particolare per le “seconde generazioni” – che mostrano risultati scolastici relativamente migliori rispetto alle prime generazioni e una maggiore propensione verso percorsi formativi più lunghi – le differenze con gli studenti senza *background* migratorio restano ampie e strutturali.

Il percorso scolastico degli studenti con *background* migratorio è frequentemente segnato da un'incidenza più elevata di ritardi scolastici, forme di dispersione implicita e, in alcuni casi, abbandono precoce. A questa fragilità contribuiscono molteplici fattori, tra cui un supporto scolastico istituzionale spesso frammentato o scarsamente accessibile, specialmente per chi risiede in aree periferiche o marginalizzate. In tale scenario, le reti familiari, associative e tra pari si rivelano fondamentali: offrono un sostegno, talvolta informale, che può risultare decisivo nel fronteggiare le difficoltà.

Queste dinamiche si innestano in un contesto segnato da disuguaglianze nell'accesso alla formazione che, oltre a condizionare il presente educativo, incidono anche sulle prospettive future in termini professionali. A spiegare tali divari interviene in modo cruciale la condizione socioeconomica e culturale delle famiglie: una quota rilevante degli studenti coinvolti vive situazioni di povertà assoluta, appartiene ai quartili socioeconomici più bassi e spesso proviene da nuclei familiari con livelli di istruzione limitati. Tuttavia la condizione socioeconomica non è il solo fattore che incide, poiché anche per coloro che si riconoscono in una situazione di maggior vantaggio socioeconomico, permangono alcune differenze legate al *background* migratorio. I *bias* cognitivi inoltre possono influenzare l'insegnamento e la valutazione scolastica, in particolare nei momenti cruciali dell'orientamento, accentuando le disuguaglianze, consolidando aspettative al ribasso e condizionano le scelte scolastiche degli studenti e delle studentesse.

Nonostante le difficoltà strutturali, l'istruzione viene percepita da molti giovani e dalle loro famiglie come un investimento strategico: un mezzo per affermarsi e riscattare i sacrifici delle proprie famiglie, piuttosto che una forma di autorealizzazione personale. È in questa cornice che assumono particolare rilevanza le relazioni tra pari, soprattutto per i ragazzi e le ragazze di seconda generazione. Tali legami, benché attraversati da dinamiche complesse e talvolta da forme di targhettizzazione per origine, diventano spazi di riconoscimento reciproco e protezione, in grado di offrire supporto emotivo e contrastare episodi discriminatori.

Tuttavia, questi episodi, spesso vissuti al di fuori del perimetro scolastico – nei trasporti pubblici, nelle attività sportive, negli spazi urbani – vengono interpretati dai giovani come espressione di un clima sociale più ampio, segnato da rappresentazioni ostili e stereotipate della figura del “migrante”, soprattutto in alcune intersezioni. Di fronte a tali esperienze, i giovani mettono in campo strategie adattive, come l'ironia o l'autocontrollo, che se da un lato agevolano la convivenza quotidiana, dall'altro rischiano di favorire la normalizzazione di dinamiche escludenti, ancora radicate nella società adulta.

Alla luce di questi risultati, risulta evidente che le disuguaglianze educative e le forme di esclusione sociale osservate non possono essere interpretate solo come esiti individuali. Al contrario, esse riflettono anche barriere strutturali – economiche, sociali, istituzionali e culturali – che ostacolano il pieno sviluppo del potenziale degli studenti con *background* migratorio.

Alla luce di quanto emerso nella ricerca si raccomanda:

Al Parlamento di

- approvare una riforma della normativa sulla cittadinanza, rispondente alla domanda di appartenenza delle nuove generazioni di italiani/e, che ruoti intorno allo *ius soli* temperato ossia il riconoscimento della cittadinanza a chi è nato in Italia da genitori regolarmente residenti, e preveda percorsi agevolati per chi, essendovi arrivato da piccolo/minorenne, vi è cresciuto.
- proporre e adottare una legislazione nazionale organica che definisca la professione del mediatore interculturale, prevedendo anche la costituzione di un albo e di un codice deontologico. Tale figura dovrebbe essere assicurata in maniera tempestiva e strutturata in tutte le fasi in cui il minore lo necessita, dalla prima accoglienza, alla presa in carico sino all'inserimento scolastico.

Al Governo

- per misurare e favorire l'impatto effettivo delle risorse stanziare per la scuola con il PNRR Investimento 1.4 e il PN "Scuola e Competenze", è necessario adottare un approccio e strumenti basati sulla valutazione degli esiti e dei risultati dei progetti, superando il solo monitoraggio procedurale e finanziario. È inoltre necessario semplificare le procedure amministrative e rafforzare il supporto alle scuole nelle attività di progettazione, attuazione, gestione e valutazione di interventi complessi, soprattutto nei territori più fragili, ad esempio mediante il coinvolgimento sistematico di figure professionali qualificate, la coprogettazione con la comunità educante territoriale e la valorizzazione di esperienze positive già realizzate. Ai fini della valutazione dei progetti occorre definire indicatori di risultato comuni per misurare i progressi in termini di riduzione della dispersione scolastica, miglioramento delle competenze di base e inclusione degli studenti con cittadinanza non italiana.

Al Ministero dell'Istruzione e del Merito di

- definire un Piano d'Azione per l'Educazione Inclusiva e Multiculturale, che metta a sistema e coordini gli interventi volti a sostenere i percorsi scolastici e il successo formativo di bambini, bambine e adolescenti con *background* migratorio, garantendo pari opportunità di accesso e partecipazione.
- nella programmazione dei concorsi pubblici per il reclutamento del personale docente per la classe di concorso A-23 ("Lingua italiana per discendenti di lingua straniera"), tenere conto del fabbisogno effettivo delle scuole rispetto all'insegnamento dell'italiano come lingua seconda
- garantire una formazione mirata per docenti e dirigenti scolastici orientata allo sviluppo di competenze metodologico-didattiche inclusive, come raccomandato nel documento Orientamenti interculturali (2022) del Ministero dell'Istruzione e del Merito. Assicurare inoltre una formazione dedicata per i docenti tutor e orientatori includendo moduli specifici per sensibilizzarli sull'importanza di un orientamento libero da pregiudizi e condizionamenti legati a genere, origine socioeconomica e culturale o contesto familiare. Tale formazione deve essere estesa anche ai docenti delle scuole secondarie di I grado.
- promuovere un orientamento continuo per studenti e studentesse, fin dai primi cicli scolastici, centrato sulla persona, i suoi bisogni e aspirazioni, promuovendo lo sviluppo di competenze cognitive, relazionali, emotive e civiche attraverso esperienze educative inclusive, in rete con il territorio e in sinergia con le famiglie e le istituzioni, valorizzando anche il coinvolgimento del tessuto produttivo locale, del terzo settore, delle Università. Fondamentale è il coinvolgimento

attivo e partecipativo di studenti e studentesse nella progettazione del proprio percorso orientativo.

- prevedere un finanziamento strutturale e continuativo per la formazione dei docenti tutor e orientatori, al fine di garantire la continuità nel lungo periodo dell'attività di coloro già incaricati e l'attivazione di nuovi incarichi. Parallelamente, è urgente avviare un adeguato stanziamento di fondi per la formazione dei docenti tutor e orientatori nella scuola secondaria di primo grado, dove l'orientamento scolastico rappresenta un passaggio cruciale nel percorso formativo di studentesse e studenti ma dove al momento manca un investimento strutturato che consenta la piena attuazione della riforma dell'orientamento.
- nelle Indicazioni Nazionali per la scuola del primo ciclo come secondaria, introdurre contenuti di educazione al rispetto delle diversità di genere, lingua, orientamento sessuale, Paese d'origine, religione e disabilità, come strumento di prevenzione di stereotipi, discriminazioni, razzismo, xenofobia. Parimenti, si raccomanda di promuovere l'adozione di metodologie didattiche inclusive volte a diversificare i percorsi e i ritmi di apprendimento degli alunni, valorizzare il pluralismo linguistico e culturale e il protagonismo di studenti e studentesse.
- riattivare l'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura presso il Ministero dell'Istruzione e del Merito.
- definire un piano di investimenti strutturali per le scuole ad alto tasso di presenza di studenti con *background* migratorio per rafforzare in modo sistematico l'offerta educativa scolastica ed extrascolastica, aumentarne l'attrattività, prevenire fenomeni di ghettizzazione e valorizzare la diversità culturale.

Alle Questure di

- semplificare le procedure per l'ottenimento e il rinnovo dei permessi di soggiorno, così come per il ricongiungimento familiare, per evitare che le lungaggini amministrative possano incidere negativamente sui percorsi di studio o comportare ripetute assenze da scuola dei bambini e degli adolescenti per il rinnovo delle pratiche.

Al Ministero dell'Interno e alle Prefetture di

- garantire che bambini, bambine e adolescenti che giungono nel nostro Paese, sia in famiglia che senza adulti di riferimento, ospiti di strutture di accoglienza anche straordinarie, siano tempestivamente inseriti a scuola e possano così assolvere al diritto-obbligo all'istruzione.

Alle istituzioni scolastiche di

- assicurare a tutti i minori di origine straniera, inclusi i minori non accompagnati, un accesso immediato, anche in corso d'anno scolastico, al sistema scolastico e al percorso di istruzione obbligatorio, anche grazie al riconoscimento dei titoli pregressi e all'inserimento in classi corrispondenti all'età anagrafica¹¹⁶.
- promuovere un'educazione interculturale per tutti, attraverso l'inclusione stabile di contenuti e pratiche interculturali nei curricula e nei materiali scolastici, valorizzando il pluralismo culturale e

¹¹⁶ Secondo quanto previsto dal Testo unico sull'immigrazione (decreto legislativo n. 286, 25 luglio 1998), il C.M. n. 101 dell'8 gennaio 2010, e le Linee guida per l'orientamento interculturale (2022).

linguistico presente nella comunità scolastica. Favorire il protagonismo di alunni e alunne, inclusi gli studenti e le studentesse con *background* migratorio nei processi partecipativi e decisionali della scuola.

- implementare nelle scuole azioni sistematiche di prevenzione e contrasto ad ogni forma di discriminazione e razzismo, compresa l'attivazione di procedure di segnalazione, anche in forma anonima, di micro aggressioni e comportamenti discriminatori, individuando una figura dedicata alla promozione dell'inclusione e alla gestione dei casi, con funzione di riferimento per tutta la comunità scolastica.
- favorire il coinvolgimento delle famiglie di origine straniera nei percorsi scolastici, anche attraverso l'impegno di mediatori interculturali nel confronto con i docenti, sostenere le famiglie nell'assolvimento delle pratiche scolastiche e promuovere l'associazionismo tra genitori.

Ai Comuni

- riconoscere e valorizzare il contributo dei ragazzi e delle ragazze con *background* migratorio alla vita e allo sviluppo delle comunità locali e favorire la costruzione di alleanze educative coinvolgendo tutti gli attori territoriali nel percorso di inclusione e di protagonismo.
- agire sulla gestione degli spazi pubblici, a partire dai quartieri più vulnerabili, per favorire l'incontro delle famiglie, dei bambini e degli adolescenti in chiave interculturale
- garantire, da parte degli ufficiali di stato civile, il rispetto dell'obbligo previsto dall'art. 33 comma 2 del DL 69/2013 come convertito dalla L. 98/2013, di comunicare a ragazzi e ragazze stranieri nati e residenti in Italia, nei sei mesi precedenti il compimento della maggiore età, la possibilità di presentare domanda di cittadinanza entro un anno dal compimento dei 19 anni.

Noi di Save the Children vogliamo
che ogni bambina e ogni bambino abbiano
un futuro.

Lavoriamo ogni giorno con passione,
determinazione e professionalità
in Italia e nel resto del mondo per dare alle
bambine e ai bambini l'opportunità di
nascere e crescere sani, ricevere
un'educazione ed essere protetti.

Quando scoppia un'emergenza,
siamo tra i primi ad arrivare e fra
gli ultimi ad andare via.

Collaboriamo con realtà territoriali e
partner per creare una rete che ci aiuti a
soddisfare i bisogni delle e dei minori,
garantire i loro diritti e ad ascoltare
la loro voce.

Miglioriamo concretamente la vita di milioni
di bambine e bambini, compresi quelli più
difficili da raggiungere.

Save the Children, da oltre 100 anni, è la più
importante organizzazione internazionale
indipendente che lotta per salvare le
bambine e i bambini a rischio e
garantire loro un futuro.



Save the Children
RICERCA

Save the Children Italia – ETS
Piazza di San Francesco di Paola 9
00184 Roma - Italia
tel +39 06 480 70 01
fax +39 06 480 70 039
info.italia@savethechildren.org

www.savethechildren.it