

Andrea Ravecca

# **STUDIARE NONOSTANTE**

Capitale sociale e successo  
scolastico degli studenti  
di origine immigrata  
nella scuola superiore

Prefazione di Maurizio Ambrosini

POLITICHE MIGRATORIE - RICERCHE



FrancoAngeli

*Collana Politiche Migratorie*  
Coordinata da Mara Tognetti Bordogna

La presenza di prime, seconde e terze generazioni, nonché l'incremento delle famiglie della migrazione nel nostro contesto richiedono, ormai in modo innegabile anche per il profano, di delineare politiche migratorie precise.

La consistenza e la complessità dei flussi migratori verso il nostro paese, il loro grado di stabilizzazione, comportano scelte, da parte dei decisori pubblici, coerenti con le caratteristiche e le specificità dei flussi, capaci di coniugare esigenze e modelli culturali assai articolati.

Al fine di delineare percorsi di cittadinanza coerenti alle specificità dei diversi flussi e quindi dei diversi soggetti e famiglie che si orientano verso il nostro paese, anche in forma stabile, sono sempre più necessarie conoscenze, competenze, modelli e metodi d'intervento capaci di cogliere le dinamicità ma anche gli elementi di continuità dei flussi migratori, di andare oltre le superficiali descrizioni della realtà migratoria fatta dai mass media, o da "studiosi dell'emergenza".

La collana "Politiche migratorie" oltre a costituire un utile strumento conoscitivo intende diventare un ambito scientifico in cui fare confluire esperienze, modelli di *buone pratiche*, affinché il decisore pubblico e lo studioso di politiche sociali, l'operatore dei servizi alla persona, possano disporre di strumenti scientifici validati nella prassi, utili per delineare politiche coerenti con una società dinamica e culturalmente variegata.

La collana pensata per studiosi, decisori, operatori si prefigge di mettere a disposizione materiali di diversa natura (teorizzazioni, ricerche, studi di casi) affinché il dibattito scientifico e l'operatività possa disporre di materiali tali da contribuire a far fare un salto alle politiche migratorie, passando così da una dimensione ancora troppo eclettica a una dimensione in cui l'innovazione e la scientificità siano punti essenziali.

#### **Comitato editoriale della collana**

*Maurizio Ambrosini*, Università degli Studi di Milano; *Giancarlo Blangiardo*, Università di Milano-Bicocca; *Paolo Bonetti*, Università di Milano-Bicocca; *Tiziana Caponio*, Università di Torino; *Vincenzo Cesareo*, Università Cattolica-ISMU; *Virginio Colmegna*, Casa della Carità; *Antonio de Lillo*, Università di Milano-Bicocca; *Duccio Demetrio*, Università di Milano-Bicocca; *Graziella Favaro*, Cooperativa Farsi Prossimo; *Alberto Giasanti*, Università di Milano-Bicocca; *Enzo Mingione*, Università di Milano-Bicocca; *Vaifra Palanca*, Ministero della Salute; *Fabio Perocco*, Università Ca' Foscari di Venezia; *Enrico Pugliese*, Università di Roma La Sapienza; *Emilio Reyneri*, Università di Milano-Bicocca; *Giuseppe Sciortino*, Università di Trento; *Mara Tognetti*, Università di Milano-Bicocca, coordinatore della collana.

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: [www.francoangeli.it](http://www.francoangeli.it) e iscriversi nella home page al servizio "Informatemi" per ricevere via e.mail le segnalazioni delle novità.

Andrea Ravecca

# **STUDIARE *NONOSTANTE***

Capitale sociale e successo  
scolastico degli studenti  
di origine immigrata  
nella scuola superiore

Prefazione di Maurizio Ambrosini

**FrancoAngeli**

Un grazie particolare a Maurizio Ambrosini, Luca Queirolo Palmas, Luisa Ribolzi, Andrea Torre e agli amici e colleghi del Dipartimento di Scienze Antropologiche dell'Università di Genova e del Centro studi Medi di Genova che mi hanno accompagnato in questo percorso di ricerca.

Il volume è stato pubblicato grazie al contributo dell'Università degli studi di Genova, Dipartimento di Scienze Antropologiche e del Centro Studi Medi – Migrazioni nel Mediterraneo di Genova.

Copyright © 2009 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

*L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni specificate nel sito [www.francoangeli.it](http://www.francoangeli.it)*

## *Indice*

<b>Prefazione. Una questione di società: il futuro dei giovani di origine immigrata, di Maurizio Ambrosini</b>	Pag. 7
<b>Premessa. La volpe e l'uva</b>	» 11
<b>1. La riuscita scolastica fra mobilità e marginalità</b>	» 15
1.1. Riuscita scolastica e ragazzi di origine straniera	» 16
1.2. Verso nuove prospettive	» 21
<b>2. Identità in fieri</b>	» 25
2.1. Uno sguardo a più dimensioni in un mondo in trasformazione	» 28
2.2. La formazione dell'identità, da un processo lineare ad un processo reattivo	» 36
2.3. La formazione dell'identità, un ritorno all'assimilazionismo?	» 40
2.4. Transnazionalismo e cosmopolitismo: prospettive emergenti	» 42
<b>3. Il capitale sociale in prospettiva educativa</b>	» 45
3.1. Declinazioni teoriche del capitale sociale	» 45
3.2. I termini del dibattito contemporaneo	» 52
<b>4. Capitale sociale, capitale sociale etnico e (in)successo scolastico</b>	» 57
4.1. Costellazioni familiari	» 59
4.2. Vita urbana	» 70
4.3. Le rappresentazioni degli insegnanti	» 82
4.4. Successo scolastico e immigrazione: esiste un'età vulnerabile?	» 85
4.5. Istituzioni religiose e religiosità	» 88
4.6. Dimensioni di genere e traiettorie segmentate	» 93
4.7. Linguaggi multipli	» 100

<b>5. I destini formativi delle seconde generazioni ecuadoriane.</b>	
<b>Una ricerca nella scuola genovese</b>	» 118
5.1. Ecuador: un paese in movimento	» 119
5.2. Vivere a scuola: italiani ed ecuadoriani a confronto	» 126
5.3. Le caratteristiche del campione	» 128
5.4. Le ipotesi di ricerca	» 132
5.5. Gli esiti della ricerca	» 136
<b>6. Conclusioni</b>	» 153
<b>Allegato 1. Questionario</b>	» 157
<b>Allegato 2. Indici</b>	» 176
<b>Bibliografia</b>	» 183

## *Prefazione. Una questione di società: il futuro dei giovani di origine immigrata*

di *Maurizio Ambrosini*

Sono lieto e onorato di presentare questo lavoro di Andrea Ravecca, frutto di una ricerca dottorale molto apprezzata in sede di valutazione finale, di intensi soggiorni di studio in Gran Bretagna e negli Stati Uniti, nonché di anni di collaborazione con la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Genova e con il Centro studi Medi-Migrazioni nel Mediterraneo. Si tratta a mio giudizio di un contributo di notevole valore per un serio approfondimento, scientifico e sociale, di una questione di crescente importanza per il futuro della nostra società: il successo scolastico dei giovani di origine immigrata.

Il tema è oggi centrale nel dibattito socio-pedagogico, e per certi aspetti anche politico. Costituisce a livello internazionale l'oggetto di un'ampia messe di riflessioni e contributi di ricerca, che riflettono l'evoluzione demografica delle popolazioni immigrate e l'accresciuta consapevolezza del loro ineluttabile insediamento nelle società riceventi. Quegli immigrati adulti, giunti essenzialmente per lavoro, tenuti ai margini della vita sociale, essi stessi in gran parte orientati inizialmente verso il ritorno in patria, si sono in seguito insediati, richiamando o costituendo le proprie famiglie nelle società di destinazione. Ma non si tratta sempre di famiglie tradizionali. Tra di essi, una percentuale crescente è rappresentata da donne sole, che mantengono vivi i rapporti con i figli rimasti in patria, malgrado le distanze, attivando anche, a loro volta, processi di ricongiungimento e formazione di nuove unioni (cfr. Ambrosini, 2008; Bonizzoni, 2007).

Sorgono quindi nuove domande, relative al destino di questi giovani, ricongiunti o nati nel paese in cui i genitori si sono stabiliti. In tutti i paesi riceventi ci si chiede se e come questa componente della popolazione giovanile, talvolta riconosciuta agevolmente come concittadina (come in Francia, in Gran Bretagna o negli Stati Uniti), talvolta invece, come in Italia, considerata giuridicamente "straniera" (Zincone, 2006), possa diventare una parte attiva, accettata, ben inserita, della comunità nazionale.



In gioco, con ogni evidenza, è l'assetto complessivo delle società avanzate e la loro capacità di produrre coesione sociale, a partire da una base demografica che appare più eterogenea e disarticolata del passato. Di certo, la questione dell'immigrazione e ancor più quella delle seconde generazioni rivelano le difficoltà dell'integrazione delle società contemporanee.

La formazione di minoranze permanentemente marginali, soggette a scoppi di ribellismo o coinvolte nella devianza, è una prospettiva che da almeno un secolo mette in allarme politici, studiosi, operatori dell'informazione (Barbagli, 2002). A questo antico timore, si è aggiunto in Europa quello più recente della confluenza nell'estremismo islamista, mentre negli Stati Uniti le preoccupazioni si indirizzano soprattutto verso la formazione di ghetti ispanofoni nelle aree urbane degradate. Certo, questo punto di vista può essere decostruito dalla riflessione sociologica in almeno due modi. Il primo consiste nel porre in rilievo il fatto che un'espressione come "seconde generazioni" deriva da un processo di categorizzazione, attraverso il quale si sceglie di porre l'accento sulle origini di un giovane (o sui tratti somatici che ne rivelano una provenienza straniera), anziché su altre possibili componenti della sua condizione biografica: l'essere maschio o femmina; studente, lavoratore, o in cerca di lavoro; povero o benestante; di una certa classe di età, ecc. (cfr. Colombo-Domaneschi-Marchetti, 2009). Significa fissarlo in una situazione che non si è scelto, e che lo identifica, poco o tanto, come estraneo alla società in cui di fatto vive, magari fin dalla nascita.

L'altra critica riguarda l'"ansia di assimilazione" da parte delle società riceventi, che le conduce a mettere sotto osservazione con malcelata apprensione una popolazione di giovani, di condizione largamente popolare, di origine straniera, potenzialmente foriera di minacce per l'ordine sociale.

Le due critiche sono condivisibili, ma va osservato che l'individuazione di una "questione sociale" dei giovani di origine immigrata ha contribuito a far emergere sulla scena pubblica (accademica, mediatica, istituzionale...) una componente crescente della popolazione giovanile che rischierebbe altrimenti di rimanere senza volto e senza voce, ancora più gravemente discriminata perché neppure nominata e identificata come gruppo specifico. Se la categorizzazione può comportare un problema, la rimozione o la diluizione in un generico discorso sulle disuguaglianze costituirebbero problemi più gravi.

Anche l'ansia di assimilazione di per sé non è destinata a produrre necessariamente e soltanto effetti perversi. Importanti riforme sociali, da Bismarck a Beveridge, hanno preso le mosse dal timore di sconvolgimenti sociali o di secessione delle classi subalterne. Le classi dirigenti nella storia sono state spronate non di rado dalla paura ad intraprendere la strada di lungimiranti strategie di inclusione dei gruppi marginali o privilegiati.

Mi sembra dunque che la riflessione sociologica, nel porre a tema l'accoglienza e i percorsi di inserimento sociale dei giovani di origine immigrata ritrovi la sua antica vocazione di disciplina orientata per un verso a sollecitare la società a riflettere su se stessa e sul proprio funzionamento, per l'altro a preparare il terreno per interventi di riforma sociale, attraverso un'analisi condotta con criteri scientifici, sebbene non disgiunti da orientamenti etici e coinvolgimento nell'oggetto di studio: specialmente allorché si tratta di persone soggette a trattamenti ingiusti e a discriminazioni di vario genere.

Il libro di Andrea Ravecca mi pare notevole sotto entrambi i profili. Ha anzitutto il merito di porre in maniera rigorosa la questione del successo scolastico dei giovani provenienti da famiglie immigrate, intrecciando la letteratura sui risultati educativi con quella sui processi di integrazione delle seconde generazioni e adottando poi come prospettiva privilegiata di analisi quella del capitale sociale.

Denotando una padronanza non comune e una capacità di rielaborazione personale del dibattito sull'argomento, declina questa complessa prospettiva in termini di "capitale sociale etnico", ponendone in rilievo diverse componenti: la struttura familiare, le appartenenze religiose, le reti dei connazionali. Il tema è poi inserito nell'attuale dibattito sulle migrazioni come processi "transnazionali", in cui viene posto in discussione il vecchio impianto assimilazionista di molti studi in materia.

In secondo luogo, Ravecca propone una ricerca empirica rigorosa, sul successo scolastico dei giovani ecuadoriani inseriti nella scuola secondaria superiore nel contesto genovese: una delle prime e delle poche (se non la prima in assoluto) condotta su un campione rappresentativo di giovani di origine immigrata che prendono parte all'istruzione superiore, confrontati con un gruppo di controllo di coetanei italiani. Ne discendono, come solitamente accade nelle ricerche di valore, delle conferme ma anche delle novità rispetto alle conoscenze disponibili.

Per esempio, la disuguaglianza tra i due gruppi non si verifica tanto a livello di risultati scolastici, quanto piuttosto nella scelta preventiva degli indirizzi di studio, attraverso una concentrazione abnorme dei ragazzi stranieri nell'istruzione professionale. Quando questi accedono, in piccoli numeri, a rami più nobili dell'istruzione secondaria, e segnatamente ai licei, sono ragazzi molto dotati, in grado di conseguire risultati mediamente migliori dei compagni italiani.

Un altro risultato non scontato riguarda il maggior livello di impegno scolastico espresso dai ragazzi di origine immigrata, per esempio in termini di tempo dedicato allo studio, nonché le loro valutazioni complessivamente

positive nei confronti dell'ambiente scolastico e degli insegnanti: valutazioni che possono risentire di un certo grado di conformità alle attese percepite, o di "assimilazione preventiva", ma anche in tal caso rivelative del desiderio di mostrarsi ben accolti e inseriti in un ambito così importante per la loro esperienza quotidiana come quello scolastico. In definitiva, come spesso accade, sono giovani che rivendicano un "diritto alla somiglianza", anziché un desiderio di distinzione e di separatezza.

Un dato piuttosto sorprendente, se paragonato alla letteratura internazionale sul tema, concerne poi la scarsa influenza delle condizioni socio-economiche e culturali della famiglia d'origine: come commenta l'autore, la variabile immigrazione, ossia lo sradicamento e l'inserimento in un nuovo contesto, tende ad annullare le differenze sociali di partenza.

Anziché assomigliare alle famiglie autoctone, le famiglie immigrate mostrano a questo riguardo una significativa peculiarità, mentre si avvicinano ad esse per un altro aspetto saliente: l'influenza positiva di una famiglia integra, in cui i figli vivono insieme ad entrambi i genitori biologici (cfr. Ambrosini-Caneva, 2009).

Tra le conferme, sottolineerei poi il fatto che l'adesione e la pratica religiosa non solo risultano decisamente più importanti per i giovani ecuadoriani, ma esercitano un'influenza positiva sui risultati scolastici. Un risultato che, letto alla luce delle teorie del capitale sociale, riecheggia le tesi di Coleman e di Putnam, ben approfondite dall'autore nel corso del suo lavoro.

Appare invece ambivalente il ruolo delle relazioni con i connazionali, che rappresentano un aspetto centrale del "capitale sociale etnico". Oltre ad osservare che una socialità ristretta a gruppi coetnici interessa in realtà soltanto una minoranza dei giovani ecuadoriani, i risultati della ricerca inducono l'autore a sostenere che queste relazioni hanno una relazione con i risultati scolastici rappresentabile con una curva ad U rovesciata, comparabile con i loro effetti più complessivi sui percorsi di integrazione: hanno una funzione solitamente positiva nelle prime fasi, quando gli immigrati neo arrivati trovano nei connazionali un punto d'appoggio importante per rispondere alle esigenze più immediate e muovere i primi passi nella società ricevente; poi la loro capacità di sostegno tende a declinare, fino a diventare un ostacolo per un migliore inserimento sociale.

Come si può dedurre da questa sommaria presentazione, gli spunti di riflessione sono numerosi e rilevanti. Vorrei infine rendere merito all'autore, concludendo, di lasciar trasparire sotto la sua analisi accurata un impegno civile e un coinvolgimento etico che rappresenta ai miei occhi non un limite, ma un pregio del libro. Specialmente su questo tema e di questi tempi.

## *Premessa. La volpe e l'uva*

*Fame coacta vulpes alta in vinea uvam adpetebat, summis sapiens viribus. Quam tangere ut non potuit, discedens ait: "Nondum matura est; nolo acerbam bam sumere". Qui, facere quae non possunt, verbis elevant, adscribere hoc debebunt exemplum sibi.*

Esopo, XXXII; Fedro, IV, 3

Demoralizzata, stanca e delusa, la volpe di Esopo, impossibilitata a raggiungere il succulento grappolo d'uva, per salvaguardare il proprio orgoglio, piuttosto che ammettere le sue difficoltà e senza che nessuno possa aiutarla, volta le spalle al boccone prelibato etichettandolo come acerbo e quindi non più desiderabile. Come la volpe, nelle scuole del nostro paese, ed in generale nel mondo occidentale, molti studenti, specie quelli soggetti ad un'alta *vulnerabilità sociale*, di fronte ad un'istituzione fortemente selettiva, quando incontrano difficoltà nel raggiungere le proprie mete formative o non riescono a finalizzare le attività e gli scopi alle proprie aspirazioni, attivano strategie di *exit* (Hirschman, 1982) che si realizzano in varie forme di dispersione scolastica.

Un fenomeno multiforme quello della dispersione scolastica che si manifesta in modo particolarmente grave nell'evasione dell'obbligo scolastico, ma comprende anche abbandono dei corsi di studio superiore, proscioglimento dall'obbligo senza il conseguimento del titolo, ripetenze<sup>1</sup>, bocciature, assenze, frequenze irregolari, discrepanze tra l'età e la classe frequentata, basso rendimento, conseguimento di un titolo a cui non corrispondono adeguate competenze ecc... (Ghione, 2005). Le strategie di *exit* si possono attuare anche attraverso altre forme di dispersione, come la decisione di non tentare neppure di proseguire gli studi al termine dell'obbligo, il *tune out*<sup>2</sup>, o

1. È necessario osservare che la connessione tra ripetenze e dispersione scolastica non è immediata, tuttavia, come osserva Ribolzi "...[il legame tra le due istanze] è certo molto forte e un curriculum disastroso rappresenta la premessa ad un'uscita precoce, soprattutto se unito a forme più o meno esplicite di "scoraggiamento" da parte degli insegnanti" (1984:32) e potremmo aggiungere anche da parte della famiglia.

2. Il *tune out* è una forma particolare di dispersione scolastica in quanto in questo caso, a differenza di quello che accade con il *drop out*, lo studente rimane fisicamente a scuola, ma con un impegno scarso se non nullo, conseguentemente al sorgere di dissonanze tra quello

anche, specie nell'ambito di sistemi formativi fortemente canalizzanti, la scelta di modificare il proprio progetto seguendo movimenti discendenti verso percorsi più facili e meno qualificanti. In ogni caso, come osserva Besozzi "la dispersione scolastica mette [...] in luce l'insuccesso scolastico, [...] un indicatore importante per gli insegnanti, così come per gli studenti e per le loro famiglie, del grado di rispondenza alle aspettative di rendimento, profitto, riuscita e, più in generale, di adattamento ad un ambiente preciso con la sua cultura, i suoi limiti e le sue regole" (2005:118).

Si trova quindi una connessione tra insuccesso/successo scolastico e l'insieme dei processi che possono intervenire nell'*avvicinare* o *allontanare* gli studenti dalle loro mete formative. Il concetto di dispersione scolastica a sua volta è collegato ad alcuni dei nodi cruciali che nel tempo hanno interessato la sociologia dell'educazione: il ruolo della scuola fra *selezione e socializzazione* (Barbagli, 1974:21), il dilemma *uguaglianza-selezione* (Besozzi, 1990:80), e più in generale il rapporto intercorrente tra istruzione e stratificazione sociale.

In riferimento all'Italia, questi temi sono stati di particolare evidenza dalla metà degli anni sessanta, quando la scuola si è trasformata da scuola delle *élites* a scuola di massa, e ancora non si è trovata una soluzione pienamente convincente. Certo rispetto alle prime denunce di don Lorenzo Milani, che attraverso la voce dei ragazzi di Barbiana metteva in luce le aporie presenti nel sistema d'istruzione di un Paese in *cammino*, la scuola di trasformazioni ne ha vissute tante. Ormai i ragazzi di quel piccolo paese della Maremma toscana sono adulti, ma il loro posto non è rimasto vuoto. Tra i banchi delle aule italiane non troviamo più i ragazzi di Barbiana, ma quelli di Lima, di Fez, di Shangai o di Kuala Lumpur, oggi troviamo *il mondo in classe*. La presenza che negli ultimi anni si è fatta sempre più consistente e visibile di alunni provenienti da altre culture, seduti fianco a fianco ai compagni italiani, anch'essi appartenenti ad un *mondo* tutt'altro che omogeneo, ha fatto sorgere nuovi elementi di complessità e ha nel contempo fatto riemergere sotto una nuova luce i vecchi *dilemmi*.

Muovendo da questa nuova sfida che si presenta oggi alla scuola italiana, e più in generale nei paesi occidentali, ripercorrendo ed analizzando i paradigmi sociologici che si sono sviluppati nel tempo, con il presente lavoro si tenterà di indagare il percorso formativo dei giovani d'origine stra-

che egli valuta utile per il perseguimento dei propri scopi e quello che la scuola effettivamente offre, senza trovare nel contempo, al di fuori delle mura scolastiche, stimoli e alternative significative da intraprendere (LeCompte-Dworkin, 1991).

niera per quanto riguarda in particolare l'istruzione secondaria superiore, assumendo l'ipotesi che questo segmento dell'istruzione possa segnare l'inizio di una marginalizzazione non solo scolastica, ma lavorativa e sociale, o, al contrario, un'occasione di mobilità e di inclusione positiva nella società di arrivo.

Questo ciclo di studi, ponendosi come grado terminale di un iter, rappresenta un punto di vista privilegiato per osservare i meccanismi che sottostanno al successo e all'insuccesso scolastico. Pur considerando che questi meccanismi si dispiegano lungo un continuum che parte dal primo giorno di scuola fino ad arrivare all'esame di maturità, è nella scuola superiore che si riscontrano i maggiori fenomeni di dispersione per la presenza di forme tradizionali di selezione: dalla selezione differita derivante dall'incapacità della scuola dell'obbligo di selezionare, almeno in modo ufficiale, gli studenti, a forme di errato orientamento, sino a nuove espressioni di abbandono derivanti dallo scollamento tra le attese individuali e le prospettive di realizzazione offerte dalla scuola che portano i soggetti a recuperare il valore del lavoro a discapito di quest'ultima (Ribolzi, 1984). Inoltre, mentre negli ordini inferiori la scuola italiana si è caratterizzata per il suo spirito accogliente, nell'istruzione superiore si è registrato un maggior livello di problematicità, connessa sia alle sue diverse funzioni, e quindi alla tendenza a privilegiare la valutazione sommativa rispetto a quella formativa, sia per l'esplosione di un fenomeno contraddistinto dall'ingresso nel sistema educativo (nei suoi gradi più elevati e quindi più difficoltosi) di studenti scolarizzati nel paese di origine, che, in piena età adolescenziale, inconsapevolmente proiettati in una nuova realtà, trovano difficoltà nel rapportarsi alle pratiche di socializzazione e di controllo proprie della scuola, oltre che nei processi di apprendimento.

Un caso esemplificativo e particolarmente *esplosivo*, per le dimensioni e per la rapidità con cui si è manifestato, di questo fenomeno è quello delle immigrazioni ecuadoriane nel contesto genovese (Queirolo Palmas-Torre, 2005).

Nella seconda parte di questo percorso di ricerca quindi, dopo aver analizzato sul versante teorico le variabili in gioco nel determinare traiettorie di successo/insuccesso scolastico per i giovani d'origine straniera, anche per mezzo del confronto con altri contesti nazionali con esperienza migratoria maggiore, si procederà in un'indagine applicativa nel tentativo di esplorare e comprendere le peculiarità dell'incontro tra Genova e i figli dell'emigrazione ecuadoriana, ragazzi *in movimento* alla ricerca di un'identità e di un'affermazione che passa anche e principalmente attraverso la scuola, dal momento che nelle società contemporanee, sempre più o-

rientate al *credenzialismo*, ovvero "...[al] monopolio dell'accesso alle professioni più remunerative e alle maggiori opportunità economiche da parte dei detentori di lauree e certificati di studio" (Brint, 1999:200), l'istruzione rappresenta una risorsa indispensabile per acquisire una posizione di priorità nell'accesso al mercato del lavoro, in particolare per l'accesso alle posizioni più rilevanti da una prospettiva sia economica che di prestigio sociale.

Lo sviluppo del credenzialismo non è un fenomeno nuovo, oggi però, anche se le credenziali educative restano la principale chiave d'ingresso nel mercato occupazionale, è altrettanto vero che il possedere un titolo di studio non garantisce l'acquisizione delle posizioni lavorative migliori né tantomeno di quelle maggiormente desiderate, così come, a parità di credenziali educative, non è scontato che due soggetti con un *background* sociale differente riescano a raggiungere il medesimo livello professionale (Cobalti, 1997; Ribolzi, 2002; Schizzerotto, 1989). Inoltre, la tendenza propria del lavoro post fordista a ragionare non in termini di *skill*, ma di competenze sposta l'attenzione dal titolo formale alle abilità che il titolo dovrebbe certificare.

Il quadro quindi si complica nell'entrata in gioco di una pluralità di fattori riconducibili al rapporto tra istruzione e mobilità sociale. È sulla disparità sistemica della distribuzione della risorsa istruzione e sui suoi effetti, in termini sia di *input* sia di *output*, sul rapporto quindi esistente tra disuguaglianze e differenze nei processi educativi, che s'incentrerà la mia attenzione orientata ad esplorare le *esperienze* di questi nuovi protagonisti della scuola italiana, per valutarne le possibilità di successo scolastico, inteso nei termini di una frequenza attiva all'interno di un percorso di studi consapevolmente scelto, che conduca al conseguimento di un titolo di studio con una votazione corrispondente alle loro potenzialità cognitive.

## 1. *La riuscita scolastica fra mobilità e marginalità*

Gli elementi che determinano il successo/insuccesso scolastico possono essere raggruppati in quattro grandi categorie (LeComte-Dworkin, 1991): fattori relativi agli studenti, fattori relativi al background d'origine, fattori relativi alla scuola, fattori riferibili all'interazione di questi tre ordini di variabili, all'interno di un *frame* sovrastrutturale che rappresenta lo sfondo su cui si realizza l'azione sociale. Il combinarsi di questi fattori mette in moto un effetto moltiplicatore delle cause che possono favorire/inibire il successo scolastico, un effetto analizzabile solo con un approccio olistico grazie al quale *seguire e accompagnare* il soggetto lungo un percorso segnato da tutti gli elementi, *fluidi e mutevoli*, che ne costituiscono la storia personale, secondo il paradigma weberiano che legge gli eventi come frutto di un'interazione fra l'intenzionalità dell'attore sociale e le caratteristiche (vincoli o facilitazioni) della struttura ambientale, in particolare quelle delle istituzioni formative.

In analogia alle teorie sul *ciclo di vita*, si possono identificare all'interno del processo alcuni *eventi critici* che pesano sul successo/insuccesso. Aver lasciato il paese d'origine o l'essere figli di genitori stranieri, è un evento significativo, anche se è necessario respingere l'idea che per i giovani di seconda generazione, la migrazione sia totalizzante e rappresenti una condizione permanente che sovrasta ogni aspetto della personalità.

Molte delle dimensioni d'ordine macrosistemico che intervengono nel caratterizzare i percorsi formativi, sono riconducibili alle più ampie modalità d'incorporazione degli immigrati a loro volta connesse: alle relazioni politiche tra contesti di provenienza e di ricezione; allo stato dell'economia del paese di ricezione; alle politiche governative d'accoglienza ed integrazione; ai valori e ai pregiudizi della società di ricezione; ai *pattern* culturali e di relazione sociale; alle dimensioni e alle caratteristiche della comunità coetnica.



A queste dimensioni generali se ne affiancano alcune strutturali e specifiche relative all'integrazione scolastica: l'organizzazione dei sistemi educativi in relazione al grado d'inclusione/esclusione dei gruppi minoritari o dei gruppi svantaggiati; alle caratteristiche degli organici scolastici; all'organizzazione didattica. Bankston (2004) definisce *elementi di processo* tutte le dimensioni attraverso le quali la scuola come istituzione interviene nella carriera scolastica degli studenti, e a queste affianca *elementi di input* legati a caratteristiche dell'ambiente di provenienza che contribuiscono a determinare le traiettorie della riuscita scolastica. Gli *elementi di input* riconducibili all'esperienza migratoria sono il luogo di nascita, le modalità d'esposizione al contesto di ricezione, l'età all'immigrazione, le abilità linguistiche e la scolarizzazione previa.

Questi elementi, strutturali ed individuali, non possono essere considerati separatamente, e nemmeno dalla loro somma, poiché non agiscono in modo additivo ma interattivo tra di loro e con l'ambiente, anche se è legittimo concentrare l'attenzione sull'uno piuttosto che sull'altro (LeComte e Dworkin, 1991). In questa ricerca, l'interesse si orienterà sull'analisi degli elementi di ordine individuale nei loro rapporti con la struttura macrosociale, al fine di cogliere la specificità dei singoli percorsi e di valutarne la generalizzabilità.

### **1.1. Riuscita scolastica e ragazzi di origine straniera**

Il costante e rapido incremento della popolazione scolastica multietnica ha mutato la demografia dei sistemi d'istruzione dei paesi occidentali facendo emergere un bisogno di conoscenza delle caratteristiche descrittive e dei problemi che originano in termini di politiche scolastiche e di orientamenti pedagogici. È emerso quasi subito, o quantomeno a partire dalla crescita della presenza di ragazzi di origine straniera nella scuola secondaria e nella formazione professionale, che essi rappresentano una nuova fascia debole, a rischio di fallimento scolastico.

A fronte di uno sviluppo di esperienze locali, la scarsità di ricerche a livello nazionale è un segnale della carenza d'informazioni e della difficoltà a colmare un bisogno di conoscenza (Besozzi, 2006; Queirolo Palmas, 2006). Non dissimile è la situazione degli altri contesti europei a recente passato migratorio, come Spagna e Portogallo, dove la ricerca sugli esiti scolastici è ancora allo stato embrionale (Aparicio, 2007; Marques-Valente *et al.*, 2007); in Francia, Olanda, Gran Bretagna e Germania invece la letteratura sul tema ha contribuito ad esplorare il fenomeno proponendo fecondi

spunti di riflessione (Brinbau-Cebolla Boado, 2007; Kristen-Granato, 2007; Modood, 2004; Niekerk, 2007; Phalet-Deeboser *et al.*, 2007; Tribalat, 1996; Van't Hof-Dronkers, 1993; Tränhardt, 2004). Tuttavia è la letteratura extraeuropea, specie di matrice statunitense, che ha sviluppato differenti teorie, talvolta in contrasto tra di loro, finalizzate a comprendere il *minority achievement gap*.

- *Teorie genetiche e dell'inferiorità culturale*: "...l'*army mental test* ha provato oltre ogni scientifico dubbio che, come i negri americani, gli italiani e gli ebrei sono geneticamente ineducabili. Significherebbe sprecare denaro cercare di dare una buona educazione anglosassone a questi ritardati mentali e imbecilli..." (Brigham, 1923:210). Questa citazione sintetizza il pensiero delle teorie genetiche e dell'inferiorità culturale che nel secolo scorso, collegando la riuscita esclusivamente alle doti innate, ipotizzava che gli immigrati, così come gli appartenenti alle classi sociali subalterne, fossero geneticamente e culturalmente inferiori. Queste teorie trovano negli anni '60 un secondo periodo di grande sviluppo grazie alla diffusione di alcune ricerche a cura di Reissman (1962) e Bereiter- Englemann (1976) ed in particolare in seguito ad un articolo di Jensen (1969) che sostiene che lo scarso rendimento scolastico degli afro-americani è imputabile ad un deficit congenito. Sebbene i termini chiave di questa impostazione oggi siano ampiamente criticati, molti autori (Graves-Johnson, 1995; Ryan, 1972) osservano che le teorie del deficit non sono del tutto scomparse in quanto nel contemporaneo pensiero scientifico e politico non è raro trovare riferimenti ad etichette categorizzanti come alunni a rischio o studenti svantaggiati costruite esclusivamente sulle caratteristiche individuali e culturali degli studenti piuttosto che sulle disparità strutturali, sull'equità sociali e sul razzismo.
- *Teorie della selezione*: sul versante opposto delle teorie del deficit troviamo delle ipotesi fondate sulla concezione che chi migra ha delle doti e caratteristiche particolari rispetto a chi resta nel paese d'origine. L'evento migratorio rappresenterebbe quindi un filtro attraverso il quale i soggetti con maggiori abilità verrebbero selezionati secondo un principio evolutivo che consente la promozione solo dei migliori (Chiswick, 1999; Hunt, 2004). Sul principio dell'autoselezione si basano anche le spiegazioni macrosociologiche delle migrazioni che individuano tra i fattori causali del fenomeno lo sviluppo di elementi d'attrazione connessi alla richiesta di una manodopera altamente qualificata, di tecnici, medici, informatici che attraverso un processo di

*brain drain* sono invitati, anche attraverso specifici programmi governativi e accordi tra stati, a trasferirsi nel contesto di ricezione. La selezione si sposta quindi da monte a valle, ma le conseguenze sul piano pratico non mutano in quanto i figli delle prime generazioni qualificate dispongono di risorse simboliche e materiali fondamentali per perseguire una carriera scolastica di successo. Ma se le migliori *performance* educative delle seconde generazioni fossero il frutto dell'influenza positiva data dalle prime generazioni selezionate tra gli individui con intelligenza, motivazioni e attitudini sopra la media, ci si dovrebbe aspettare che tutti i soggetti, passando attraverso le migrazioni viste come un forte processo selettivo, dovrebbero raggiungere esiti favorevoli; evento non confermato dalla letteratura (Bankston-Zhou, 2002a; Portes-MacLeod, 1996, 1999), dove emergono invece incommensurabili discrepanze tra gruppi etnici differenti che non sono spiegabili in base a questo approccio.

- *Teorie della discontinuità culturale*: secondo questa ipotesi (Perlmann, 1988; Waldinger-Perlmann, 1998) i migranti sono svantaggiati nel perseguire una carriera scolastica di successo in quanto ci sono elementi di discontinuità tra la cultura, i valori trasmessi dalla famiglia e quelli invece recepiti nella scuola. Il rendimento scolastico, secondo la teoria della discontinuità, migliora proporzionalmente al periodo di residenza nel contesto di ricezione e quindi allo svilupparsi del processo di acculturazione. Alcune visioni più mature all'interno di questo approccio hanno spostato sulla scuola l'attenzione in precedenza esclusivamente orientata sull'alunno, riconoscendo che i docenti possono giocare un ruolo rilevante nel colmare eventuali discrepanze tra cultura familiare scolastica proponendo concetti come il *culturally relevant teaching* (Ladson-Billings, 1995), o il *culturally responsive teaching* (Gay, 2000). Anche questo approccio non sembra tuttavia in grado di spiegare i differenti esiti scolastici dei diversi gruppi etnici, non è chiaro ad esempio, come mai siano proprio le minoranze asiatiche, nonostante *pattern* culturali totalmente differenti rispetto a quelli occidentali, ad avere una riuscita positiva, mentre i messicani, maggiormente acculturati al *life style* americano sono i più soggetti al pericolo di una *downward assimilation*.
- *Dual frame hypothesis*: un'ampia letteratura ha affrontato la questione della riuscita scolastica attraverso un approccio generazionale, rilevando come sussistono innumerevoli differenze tra gli esiti scolastici non solo di autoctoni e immigrati o di differenti gruppi etnici, ma anche all'interno di ciascun gruppo: queste differenze, contrariamente a quan-

to ci si dovrebbe aspettare secondo le prospettive assimilazioniste, sono di segno positivo a favore degli ultimi arrivati (Chiswick-DeBurman, 2003; Portes-Rumbaut, 2001). Suárez Orozco e Suárez Orozco (1995), in una *survey* condotta su *data base* qualitativi primari riferiti alle seconde generazioni messicane negli USA, evidenziano come chi è nato in Messico ed è giunto solamente di recente nel paese di destinazione dispone di un duplice *frame* di riferimento costituito dai *pattern* costruiti prima d'immigrare e da quelli formati nella vita attuale. Questo duplice *frame* di riferimento permette ai giovani di seconda generazione di comparare un prima e un dopo e di riconoscere che la vita negli USA è molto migliore rispetto a quella che si sono lasciati alle spalle. Coloro che invece non hanno accesso ad un duplice *frame* di riferimento non valutano positivamente la loro situazione in quanto come termine di rapporto hanno solo la cultura dominante dalla quale sono emarginati. A questo approccio è tuttavia imputabile un'eccessiva carica di etnocentrismo, in quanto considera implicita la superiorità della cultura e degli stili di vita dei contesti di destinazione rispetto a quelli di provenienza.

- *Teorie folk del successo scolastico*: Ogbu (1982, 1987) nel tentativo di ricercare una spiegazione del perché si manifestino discrepanze nella riuscita scolastica dei diversi gruppi etnici propone una chiave interpretativa attraverso la quale ipotizza che solo le minoranze involontarie (*castelike minorities*)<sup>1</sup>, coercitivamente incorporate nel *mainstream*, hanno scarse *performance*. Le *castelike minorities* rigettano la cultura della maggioranza ed ogni forma di educazione che si attiene a questa cultura. Le minoranze volontarie, invece, investono grandi risorse nell'educazione riconoscendone il valore strumentale per la mobilità sociale. Anche le minoranze volontarie sono soggette ad emarginazione occupazionale e sociale ma la natura *spontanea* della loro presenza le rende meno sensibili a questi fattori negativi. Inoltre i migranti assumono come riferimento prioritario per la formazione della propria identità non tanto la maggioranza quanto piuttosto la società d'origine. Questa forma di distacco consente di analizzare criticamente la cultura della società di ricezione individuando, selezionando e facendone propri solo gli elementi positivi. Questo approccio è comunemente critica-

1. Ogbu (1982, 1987) include tra le *castelike minorities* tutte le popolazioni che sono state conquistate e colonizzate, e quindi, gli indiani d'America, gli afro-americani, i messicani e i portoricani.