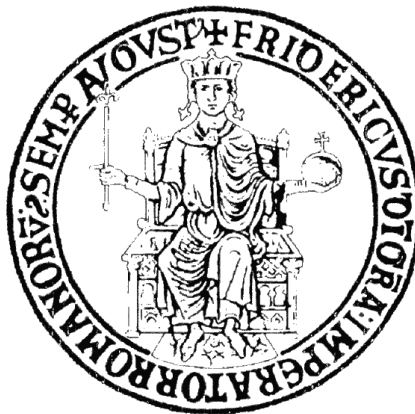


Università degli Studi di Napoli Federico II

Dipartimento di Scienze Sociali



DOTTORATO DI RICERCA IN
SCIENZE SOCIALI E STATISTICHE
XXXIII CICLO

Volevamo braccia, sono nate seconde generazioni: esperienze scolastiche dei figli delle migrazioni nella città di Napoli

Tutor
Ch.ma
Prof.ssa Giustina Orientale Caputo

Co-Tutor
Ch.mo
Prof. Salvatore Strozza

Candidato
Giuseppe Gargiulo
DR992964

Anno accademico 2019-2020

Indice

Introduzione	p. 3
1. Le nuove coordinate del fenomeno migratorio	p. 15
1.1. Le evoluzioni del fenomeno migratorio	p. 15
1.2. Alle origini del concetto di integrazione	p. 20
1.3. Modelli nazionali di incorporazione	p. 24
1.4. Il modello italiano di integrazione	p. 32
2. La convivenza interetnica, tra nuovi attori e politiche emergenti	p. 38
2.1. Le famiglie migranti	p. 39
2.2. Le seconde generazioni	p. 44
2.3. La scuola come istituzione mediatrice	p. 50
2.4. Il banco di prova delle politiche educative	p. 54
2.5. La via italiana all'educazione interculturale	p. 59
3. Le seconde generazione in Italia: stato dell'arte, dati e prospettive di ricerca	p. 64
3.1. Oltre dieci anni di seconde generazioni	p. 65
3.2. La scuola italiana sempre più multietnica e multiculturale	p. 68
3.3. I figli di immigrati come categoria sociologica	p. 87
4. Disegno della ricerca	p. 92
4.1. L'interesse conoscitivo	p. 93
4.2. Una ricerca in situazione: oggetto, obiettivi e domande conoscitive	p. 96
4.3. Lo studio di caso come strategia di ricerca	p. 101
4.4. Nello specifico del focus group	p. 109

5. Quotidianità, motivazioni, influenze e questioni cruciali delle esperienze scolastiche delle seconde generazioni	p. 116
5.1. Il contesto della ricerca	p. 117
5.2. Gli studenti incontrati nelle classi	p. 121
5.3. L'esperienza scolastica	p. 127
5.4. Scuola, chance di vita	p. 130
5.5. L'orizzonte delle attese	p. 136
5.6. L'assetto istituzionale locale	p. 146
Conclusioni	p. 154
Bibliografia	p. 161

Introduzione

«La migrazione è un fatto sociale totale e per comprenderlo è necessario indagarne ogni aspetto senza limitarsi a dipingerlo come un fenomeno solamente economico o demografico»: è con questo assunto che il sociologo franco algerino Abdelmalek Sayad illustra nel suo saggio *Doppia Assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato* (2002) come il binomio emigrazione-immigrazione rappresenti un intreccio complesso di numerose sfumature che riverberano sia sui soggetti della migrazione che sulle loro società di partenza e di arrivo.

Così, le migrazioni rappresentano un fenomeno sociale globale che investe di sé tutte le aree geografiche e tutti gli ambiti della società, imponendosi come uno dei suoi principali fattori di trasformazione. La presenza delle persone con background migratorio ha, infatti, contribuito a ridisegnare la geografia umana e sociale degli spazi coinvolti, ponendo nuovi interrogativi sia ai decisori politici che agli studiosi delle scienze sociali. Le migrazioni offrono, così, una prospettiva stimolante per analizzare più a fondo svariati aspetti dell'organizzazione sociale nel suo complesso: «osservando apparentemente “gli altri”, possiamo imparare molto su noi stessi. Anzi, studiare le migrazioni ci obbliga a uno sforzo di riflessività, a interrogarci sul nostro sguardo, a ragionare sulle lenti interpretative con cui osserviamo la realtà, e da cui poi discendono conseguenze molto concrete in termini di trattamenti giuridici e pratiche sociali» (Ambrosini 2005, 10).

Se, come sostiene ancora Sayad nel suo saggio, «la presenza dell'immigrato è sempre una presenza segnata dall'incompletezza, è colpevole in sé stessa. È una presenza fuori posto [déplacée] in tutti i sensi del termine» (Sayad 2002, 123), allora oltre alla condizione dell'emigrato-immigrato emerge anche la necessità di un'analisi di riflesso delle società coinvolte nella migrazione. Quest'ultima è dirimente proprio per la sua capacità di svelare i limiti dello Stato-nazione nonché le contraddizioni proprie della definizione di un'identità nazionale sia a livello politico che culturale e sociale, fino a mettere in discussione le categorie di pensiero con le quali si costruisce il mondo sociale e politico.

Probabilmente, il retroscena di questi effetti di *déplacée* è costituito dalla sostituzione del vecchio mondo delle nazioni colonizzatrici, e del loro campo di manovra, con un nuovo mondo organizzato formalmente in Stati-nazione equivalenti ma attraversati al confine – mutevole ed irriducibile – da quelle che Balibar e Wallerstein (1991) definiscono come due umanità, incommensurabili e incompatibili.

«Nello spazio dell'economia-mondo divenuto effettivamente quello della politica-mondo, dell'ideologia-mondo, la divisione in sottouomini e superuomini è strutturale, ma violentemente instabile [e] il tracciato dei confini tra “sovrasviluppo” e “sottosviluppo” sta spostandosi in modo incontrollabile: nessuno può dire con esattezza *chi* è l'altro» (Balibar e Wallerstein 1991, 56).

Così, se la nozione di Stato ha preceduto quella di nazione, quest'ultima ha la precipua funzione di manifestazione illusoria di sé della personalità nazionale; infatti, seguendo ancora Balibar e Wallerstein: «l'illusione è duplice: da un lato si crede che le generazioni che si succedono nei secoli su un territorio approssimativamente stabile, con una denominazione approssimativamente univoca, si siano trasmesse una sostanza invariante; dall'altro si crede che l'evoluzione, di cui selezioniamo retrospettivamente gli aspetti, in modo da percepire noi stessi come un punto di arrivo, fosse la sola possibile e rappresenti un destino. Progetto e destino sono due figure simmetriche dell'illusione di identità nazionale» (Balibar e Wallerstein 1991, 96).

L'ideologia nazionale è il riverbero dei significati ideali che si sedimentano a partire da una *etnicità fittizia* (Balibar e Wallerstein 1991, 105) – ossia una comunità istituita dallo Stato nazionale – la cui finzione è da intendersi non come priva di conseguenze storiche, bensì nel senso di un suo effetto istituzionale: ossia, quella che Foucault (1976) chiama con il termine fabbricazione. In questo senso, la produzione dell'etnicità fittizia attraverso apparati ideologici di Stato nella loro funzione combinata tramanda quell'*eredità sociale* (Balibar e Wallerstein 1991, 221) che mantiene al loro posto, di generazione in generazione, coloro che non hanno il loro posto fisso affinché si sappia se, come e quanto le nuove generazioni continueranno ad essere come le precedenti.

Questo è tanto più vero per la seconda generazione, non opportunamente definita come immigrata, della quale è necessario sapere se continuerà ad essere come la precedente – ossia i lavoratori immigrati propriamente detti – con il rischio crescente di non tenuta della coesione sociale e della convivenza interetnica – oppure accrescerà l’insieme degli individui declassati, nella consapevolezza del paradosso per cui «meno la popolazione designata dalla categoria “immigrazione” è realmente “immigrata”, ovvero straniera per statuto e per funzione sociale, ma anche per costumi e cultura, più essa viene denunciata come “corpo estraneo”» (Balibar e Wallerstein 1991, 231)

Riprendendo Foucault (1976), la fabbricazione – di quell’eredità fittizia di cui parlano Balibar e Wallerstein – è il riverbero di un potere definito in termini di rapporto di forza: quest’ultimo è da analizzarsi nei termini in cui le relazioni d’assoggettamento possono fabbricare dei soggetti; significa studiare il potere non a partire dai termini primitivi della relazione ma a partire dalla relazione stessa giacché è proprio questa a determinare gli elementi sui cui verte. Si tratta, in fondo, di realizzare quella che Foucault chiama la *decifrazione delle dissimmetrie* (Foucault 1990): adocchiare le dissimmetrie per operare una loro decifrazione a partire dalla focalizzazione sul come il potere operi tra gli operatori di dominazione e mostrando come siano proprio le relazioni effettive d’assoggettamento a fabbricare dei soggetti entro quella triangolazione potere-diritto-verità (di cui parla Foucault) che instaura – legittimandolo – un discorso che funzioni come un’arma nella filigrana della pace¹.

¹ Così facendo si ha il rovesciamento della tesi di Clausewitz e si afferma che la politica è la guerra continuata con altri mezzi. Il senso da dare al capovolgimento della tesi di Clausewitz, secondo Michel Foucault (2010), è che il potere politico ha il ruolo di reiterare, attraverso una specie di guerra silenziosa, il rapporto di forze nelle istituzioni, nelle disuguaglianze economiche, nel linguaggio e fin nei corpi degli individui. E, all’interno di un sistema politico, gli scontri a proposito del potere e le modificazioni dei rapporti di forza sono da interpretarsi come la prosecuzione della guerra. Foucault si riferisce alla nota formulazione del principio di Clausewitz secondo cui «la guerra non è che la continuazione della politica con altri mezzi [...] non è dunque solamente un atto politico, ma un vero strumento della politica, un seguito del procedimento politico». Clausewitz cit. in Foucault M., *Bisogna difendere la società*, Feltrinelli Editore, Milano, 2010, pag. 27, nota 10

In questo senso esiste un solo apparato ideologico di Stato che domina nelle formazioni sociali utilizzando per i propri fini le istituzioni scolastica e familiare, e collateralmente altre istituzioni innestate su scuola e famiglia e la cui esistenza è comunque alla base dell'egemonia del nazionalismo.

Se il mito delle origini e della continuità nazionale è una forma ideologica che quotidianamente costruisce l'immagine delle formazioni nazionali, è proprietà degli Stati raffigurare come eterno e naturale l'ordine che istituiscono: «malgrado l'estrema diversità delle situazioni, malgrado le sue variazioni nel tempo e nello spazio, il fenomeno dell'emigrazione-immigrazione presenta delle costanti, cioè delle caratteristiche (sociali, economiche, giuridiche, politiche) che si ritrovano a lungo in tutta la sua storia. E queste costanti costituiscono una sorta di fondo irriducibile, che è il prodotto e allo stesso tempo l'oggettivazione del "pensiero di Stato", una forma di pensiero che riflette, mediante le proprie strutture (mentali), le strutture dello Stato, che così prendono corpo. Le categorie economiche, culturali, etiche e politiche con cui pensiamo l'immigrazione e più in generale tutto il nostro mondo sociale e politico sono certamente e oggettivamente (cioè a nostra insaputa e, di conseguenza, indipendentemente dalla nostra volontà) delle categorie nazionali, perfino nazionaliste» (Sayad 2002, 367-368).

Così, la formazione delle nazioni moderne ha codificato e attivamente promosso quell'idea di *comunità immaginate* (Anderson 1996) in cui la fratellanza tra i membri si accompagna ad una distinzione dagli estranei, sempre più controversa quando questi stessi estranei si insediano sul territorio nazionale in veste di immigrati più o meno richiesti dalle società riceventi. E se i confini appaiono nuovamente assurti a linee cruciali di divisione tra geografie – con conseguente trasformazione degli stranieri in nemici – questi stessi confini sono continuamente attraversati contraddicendo le logiche sottostanti. Le immigrazioni, quindi, obbligano a ridisegnare il patto di convivenza adattandolo ad una società post nazionale, pluralistica, culturalmente intrecciata e complessa (Zanfrini 2004).

Se il fenomeno migratorio ha assunto nel tempo forme e caratteristiche differenti, plasmate da variabili economiche, sociali e politiche proprie delle diverse fasi della storia europea e mondiale, lo specifico passaggio da un tipo di migrazione

temporanea e per motivi di lavoro a progetti di insediamento di lungo periodo ha comportato trasformazioni nella natura del fenomeno (Ambrosini 1999). Conseguenza è la presenza stabile e crescente di famiglie migranti, ricongiunte o di nuova creazione, e figli nella società di residenza (Ambrosini 2005) con mutamento profondo della geografia umana e sociale degli spazi territoriali e sociali coinvolti (Basteneir e Dasetto 1990). La presenza stabile e crescente dei figli assume posizione peculiare all'interno del fenomeno migratorio giacché tale fenomeno rappresenta uno dei temi maggiormente affascinanti per la sociologia nella misura in cui sono proprio le loro esperienze ad aver messo in discussione tutti i modelli nazionali di gestione della convivenza interetnica, facendone emergere sia le criticità che i nuovi bisogni: quelli di inclusione sociale (Zanfrini 2016).

Se «l'émigration et l'immigration sont de ces mécanismes sociaux qui ont besoin de s'ignorer comme tels pour pouvoir être comme ils doivent être» (Sayad 2002, 34), è l'emergere proprio delle seconde generazioni che ha creato uno shock ai silenti meccanismi che gli Stati-nazione si sono dati per la gestione della coesione sociale e la convivenza interetnica (Sayad 1996) causando la crisi dei modelli nazionali di integrazioni (Castles e Miller 2012).

E, dall'altra parte, per molti ragazzi di seconda generazione c'è il forte rischio di sviluppare quella che Eve (2013) ha definito una condizione idiosincratia nella misura in cui questi ragazzi sono destinati, insomma, a essere cittadini di uno Stato di cui non si sentono parte ed estranei giuridicamente al paese di cui si sentono cittadini.

Nel tentativo di comprenderne il loro grado di integrazione, attualmente risulterebbe poco plausibile farne una analisi in relazione alle differenze nelle carriere professionali rispetto ai nativi data l'esiguità numerica di quelli dall'età tale da aver concluso il percorso scolastico (Vlach 2017). Allora, e qui si comprende il perché dell'attenzione crescente negli anni, per comprenderne il processo di inclusione ad oggi e in prospettiva futura, si è deciso in questo lavoro di volgere lo sguardo alla partecipazione scolastica nel sistema di istruzione locale degli studenti con background migratorio. Ciò mosso dalla consapevolezza per cui

la scuola rappresenta uno dei canali principali di mobilità sociale data la connessione tra i risultati scolastici dei soggetti e il loro futuro successo occupazionale (Strozza, de Filippo e Buonomo 2014; Strozza 2015). D'altra parte, nonostante i concetti di *educazione interculturale* e di *global education* appaiano già dagli anni Novanta stabilmente nei documenti di policy – non solo del Consiglio d'Europa, ma anche in quelli della Commissione Europea, del Consiglio Europeo, del Parlamento Europeo e del Comitato dei Ministri dell'Educazione – il pur forte consenso attorno a questa questione non trova corrispondenza immediata se si guarda alle politiche attivate nello spazio europeo e nei contesti nazionali, regionali e locali (Serpieri e Grimaldi 2013).

E, inoltre, dovunque, la crescente consapevolezza relativa alla persistenza dei processi di trasmissione intergenerazionale degli svantaggi sociali ha sconfessato una delle più suggestive promesse delle teorie della modernizzazione, quella relativa alla *straight line theory*: ossia, l'idea che le differenze ascritte avrebbero perso la loro rilevanza nella sfera pubblica. Anzi è proprio con l'esperienza delle seconde generazioni che si ribadisce la rilevanza della dimensione etnica, e dell'origine sociale, nei processi di allocazione delle risorse e delle opportunità. Infatti, se è vero che l'istruzione di massa ha agito da fattore di democratizzazione della società è altrettanto vero che continuano a operare processi non neutrali rispetto alle differenze sociali, economiche e culturali di cui sono portatori gli studenti.

Dunque, sembra che i figli degli immigrati ricoprano un ruolo essenziale per la comprensione delle nuove direzioni dell'immigrazione e delle questioni nuove che ne derivano. Questioni legate anche all'elaborazione di risposte efficaci per garantire l'inclusione sociale e la riduzione delle diseguaglianze per gli stranieri. E, in tal senso, il concetto di inclusione non può non declinarsi anche in termini di percorsi ed esperienze scolastiche in ordine alla comprensione degli svantaggi educativi patiti dagli studenti con background migratorio.

Quindi, la ricerca che qui si presenta si colloca nel punto di contatto tra due fenomeni complessi già di per sé, quello relativo al fenomeno migratorio e quello relativo all'educazione.

Lo studio di caso di cui si presentano i risultati, infatti, prova a contribuire alla conoscenza più dettagliata delle caratteristiche di un segmento di popolazione giovanile, colto in un momento significativo del percorso di vita, che sta demograficamente crescendo anche nelle aree oggetto di indagine.

L'oggetto della ricerca sono i giovani, preadolescenti, di seconda generazione iscritti nelle scuole secondarie di primo grado. L'obiettivo è quello di approfondire la comprensione dell'esperienza scolastica di questi studenti – entro un ambiente scolastico sempre più multiculturale – in termini di riconoscimento e valorizzazione delle differenze culturali, svantaggio educativo, motivazioni allo studio, aspirazioni educative e orizzonti delle attese. L'ordine di scuola individuato è quello delle scuole secondarie di primo grado giacché finalizzato, come da ordinamento italiano, ad una selezione formativa precoce.

La conoscenza di queste esperienze è stata approfondita a Napoli, un contesto che per quanto rimanga – per dimensione assoluta e per impatto sul totale della popolazione scolastica – meno rilevante rispetto ad altre realtà italiane assume comunque notevole importanza considerando l'offerta educativa strutturalmente debole, una condizione comune nell'Italia meridionale (Landri, Milione e Vecchione 2014).

Seguendo Zanfrini (2016), l'idea sottostante alla ricerca segue questa considerazione: se il fenomeno dello svantaggio educativo non è certamente nuovo, diversa, rispetto al passato, è l'interpretazione che di esso si fa. Infatti, mentre un tempo era considerato esclusivamente come la conseguenza degli scarsi investimenti nell'istruzione da parte dei genitori immigrati, oggi si tende piuttosto a leggerlo come l'esito delle discriminazioni che i figli sperimentano nella fruizione delle opportunità formative.

Così, l'analisi delle determinanti dei fenomeni di svantaggio e insuccesso scolastico che colpiscono gli alunni con background migratorio consente di individuare una serie molto articolata di fattori (Heckmann 2008) relativi all'ambito familiare; alla scuola e alle relazioni tra studenti ed insegnanti; alle

politiche scolastiche nazionali e all'organizzazione dei sistemi formativi e, più in generale, alle politiche migratorie e per gli immigrati.

Adottando lo stile epistemologico interpretativo e il paradigma ermeneutico, l'orientamento fenomenologico sotteso alla ricerca mira alla comprensione qualitativa del fenomeno oggetto del presente lavoro. Così, per poter conoscere e comprendere il comportamento degli studenti intercettati a partire dal loro punto di vista – nel tentativo di coglierne intenzioni e contraddizioni – ci si è rivolti a metodi e tecniche qualitative. Dunque, si è scelto di adottare come tecnica principale di rilevazione delle informazioni quella del *focus group* proprio perché ritenuta maggiormente idonea a cogliere l'esistenza della polisemia di significati e dell'eterogeneità dei processi di significazione nella difficile interazione tra l'individuo con background migratorio e il contesto di residenza; inoltre, si è scelto di utilizzare questa tecnica, nel gruppo classe, per supportare uno spazio discorsivo che permettesse di fare luce sui processi di negoziazione riflessiva.

Durante l'anno scolastico 2017-18, sono state individuate sette scuole tra quelle con maggiore incidenza ed eterogeneità di studenti stranieri, coinvolgendo nove gruppi classe e cinque gruppi di genitori stranieri. Sono stati coinvolti in focus groups 130 studenti, di cui 52 con background migratorio e 23 genitori provenienti da 15 paesi tra Europa, Asia, Africa occidentale, America centrale e meridionale. Inoltre, sono stati intervistati 4 docenti e 5 Assessori di cui 4 comunali e 1 regionale.

Lo scopo, dunque, è stato capire quali sono gli elementi che determinano i processi della loro inclusione scolastica e sociale (e forse futura) e poter individuare gli aspetti ancora problematici di tale processo. Si è così provato ad indagare da un lato, come si pensano e si raccontano i giovani con background migratorio presenti nel nostro sistema scolastico in termini di futuri ad oggi immaginati e, dall'altra, come queste bozze siano (ri)modellate dall'operare concreto degli assetti istituzionali della società.

Ciò che sembra emergere è la dissintonia tra le esperienze dei giovani intercettati e le intenzioni delle istituzioni locali: l'atteggiamento di queste ultime, spesso

protagoniste di forme escludenti più o meno intenzionali, sembrano operare al ribasso sulle attuali proiezioni future degli studenti intercettati.

Il percorso che struttura il presente lavoro di tesi di dottorato si articola come segue: il primo capitolo si pone come disamina iniziale sulla vasta letteratura prodotta sui principali cambiamenti che hanno interessato il fenomeno migratorio, e cioè il passaggio da un tipo di migrazioni temporanee e per motivi di lavoro a progetti di insediamento di lungo periodo; così, verranno analizzate le implicazioni di tale trasformazione.

Uno degli elementi su cui verrà posta l'attenzione è la presenza di famiglie migranti, ricongiunte o create ex novo nella società di residenza, e sarà argomento di trattazione del secondo capitolo in cui i nuclei familiari verranno considerati rappresentativi delle recenti coordinate assunte dalle immigrazioni e dei nuovi bisogni espressi dagli stranieri nei paesi ospitanti. Così, nel proseguire del capitolo si giunge spontaneamente alla prima e più importante conseguenza dei cambiamenti sopra descritti, ovvero la presenza di minori figli di genitori stranieri. Tali soggetti, che considereremo seconde generazioni di migranti, assumono una posizione peculiare all'interno del fenomeno migratorio. Verrà, dunque, descritta la precipua condizione delle seconde generazioni, anche e soprattutto in considerazione del rapporto con la principale istituzione mediatrice: la scuola.

Se la letteratura selezionata relativamente a quanto scritto nei primi due capitoli ci informa di quanto sia complesso e polisemico il fenomeno delle seconde generazioni e di quanto sia necessario ricorrere a definizioni e approcci che siano congruenti alle diverse situazioni, nel terzo capitolo, si tenterà, dapprima, di fare il punto della situazione dell'evoluzione del fenomeno delle seconde generazioni in Italia muovendo dalle previsioni formulate da Ambrosini e Molina – in una pubblicazione della Fondazione Agnelli del 2004 – sia come risposta ai timori e alle speranze di quell'epoca che come tentativo di fare il punto sulle esperienze internazionali di ricerca più illuminanti per il nascente interesse italiano. Come si vedrà, poi, se rispetto alle previsioni di Ambrosini e Molina (2004) restano dei timori, le problematiche – anche se con relativi miglioramenti – persistono proprio

nelle aree che accompagnano la crescita scolastica dei figli degli immigrati. Infatti, come emergerà, poi, dalla panoramica relativa all'analisi e alla sintesi dei principali dati sugli alunni con cittadinanza non italiana, sono proprio le questioni di equità a caratterizzare il sistema scolastico italiano. Infine, relativamente ad una digressione sulle prospettive di ricerca, proprio a partire dalle precedenti considerazioni, il capitolo tenta di dimostrare l'importanza di approcci sociologici che sappiano cogliere peculiarità e contraddizioni rispetto al destino delle seconde generazioni, al fine di produrre conoscenza in merito e favorire la produzione di risposte adeguate alle esigenze di questi giovani, in termini di equità e piena inclusione.

Quanto scritto nel quarto capitolo, invece, è un approfondimento preliminare ai risultati della ricerca. Facendo proprie le sollecitazioni provenienti dalla letteratura, in questo capitolo si tenterà di condividere gli elementi necessari per una valutazione approfondita del disegno di ricerca che caratterizza l'indagine realizzata. Si tenterà, inoltre, di chiarire le procedure metodologiche, condividendo tecniche di rilevazione delle informazioni e passaggi ritenuti fondamentali.

È nel quinto capitolo, quindi, che si illustreranno i risultati della ricerca e si tenterà di rispondere agli interrogativi posti a monte. Se l'obiettivo specifico è stato quello di capire, da un lato, come si pensano e si raccontano i giovani immigrati presenti nel nostro sistema scolastico e, dall'altra, come questi stessi soggetti vengono pensati e immaginati dalle politiche e dalle istituzioni; sembra che i disegni non coincidano. Dallo studio sembra, infatti, emergere una dissintonia tra le esperienze dei giovani intercettati e le intenzioni delle istituzioni: se la scuola rappresenta l'ambiente più importante – in termini di *chance di vita* (Dahrendorf 1981) – in cui gli studenti immigrati danno forma a progetti, aspirazioni e aspettative (ossia, quegli elementi che Jedlowski (2017) racchiude nel concetto di *orizzonte delle attese*), queste nuove generazioni vivono, sperimentano e percepiscono paradossi diversi che sembrano riverberare su possibili futuri sotto forma di pericolose profezie che si autoavverano (Ravecca 2009).

È nelle conclusioni che si proverà a mettere in discussione l'assetto istituzionale della società che è esso stesso un elemento costitutivo degli orizzonti delle attese delle nuove generazioni. Sebbene l'impianto della ricerca sia nato, e si concluda anche, con convinzione, senza alcuna pretesa generalizzante e tantomeno comparativa, nel corso degli anni di dottorato ho potuto trascorrere alcuni mesi di approfondimento di studio in Francia presso il Centro di Ricerca MIGRINTER dell'Università di Poitiers. Durante il visiting, la serendipity ha voluto che facessi esperienza, con una breve sessione di ricerca sul campo, del sistema educativo francese relativamente all'architettura istituzionale di sistema esistente nella presa in carico e formazione degli studenti allofoni. In particolare, accedendo al CASNAV (centres académiques pour la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés - Ministère de l'Éducation nationale) e partecipando alle giornate di formazione dei docenti ho potuto, forse, comprendere meglio i punti di debolezza ma anche quelli di forza del sistema educativo italiano.

Prima di concludere, due precisazioni. La fase di campo è stata realizzata nei tempi e nei modi previsti come da progettazione esecutiva; ed in realtà, ad un certo punto, avrebbe potuto prevedere anche un surplus di campo (nel tentativo di intercettare un numero maggiore di docenti) se non fosse cambiato il mondo in cui viviamo. E questo salto ha segnato – anche e proprio nella ricerca, in generale e nello specifico di questo lavoro – un prima e un dopo poco conciliabili. Ragion per cui la scelta è stata di chiudere la fase di campo come da previsioni e non andare oltre anche nella convinzione che nel continuo richiamo tra teoria e campo – tipico del procedimento a spirale, proprio dell'impostazione metodologica adottata – si sia raggiunto un sufficiente livello di quella saturazione teorica di cui parlano Glaser e Strauss (2009).

La seconda precisazione attiene alla scelta del titolo che, come è noto, è sempre una scelta delicata. Come si potrà facilmente intuire, il titolo richiama la celebre affermazione, «Volevamo braccia, sono arrivati uomini», pronunciata trent'anni fa dallo scrittore svizzero Max Frisch spiegando così perché troppi connazionali fossero così ostili agli immigrati italiani. Ostilità antica, che abbiamo già vissuto,

anche, e prima, dall'altra parte. Nel 2017, Ambrosini ha proposto la rivisitazione in «Volevamo braccia, sono arrivate famiglie». Infine, il sottotitolo richiama la ricerca di Giovannini e Queirolo Palmas del 2002.

Capitolo 1

Le nuove coordinate del fenomeno migratorio

Premessa

Come ricorda Zanfrini (2016, 4), «le categorie con cui si definiscono i migranti non esistono in “natura”, ma esse sono “parole di Stato” che rinviano sempre a una certa idea di confine che, a sua volta, regola i processi di inclusione e di esclusione. Quindi, per tale consapevolezza, lo studio della mobilità umana e dei rapporti interetnici porta a una insopportabile arbitrarietà definitoria che, tuttavia, risulta essere un interessante strumento non solo per l’analisi dei processi reali ma anche un aspetto ulteriore per la loro comprensione».

In altre parole, il discorso sull’oggetto di studio è anch’esso oggetto di studio e, come avverte Sayad (2002), esso è un discorso che abbraccia tutte le dimensioni dell’esistenza. Il fatto che le differenze di status giuridico, etniche e razziali non esistano in natura, infatti, non le rende meno cogenti giacché agiscono comunque e fattivamente nella percezione sia degli attori sociali – che le interiorizzano come criteri sui quali basare la distribuzione dei diritti e delle opportunità – sia dei membri dei gruppi minoritari – che sentono di appartenervi e le impiegano come ancoraggi identitari e strumenti a difesa dei propri interessi.

Date queste considerazioni iniziali, questo capitolo pone al vaglio la vasta letteratura prodotta sui principali cambiamenti che hanno riguardato il fenomeno migratorio nonché sulle evoluzioni del concetto di integrazione e di come questo si sia tradotto nelle varianti dei modelli nazionali di incorporazione, per giungere all’approfondimento di quello italiano.

1.1. Le evoluzioni del fenomeno migratorio

«L’immigrato, lo straniero, il rifugiato sono abbastanza *vicini* da interpellare la società e impegnarla in un processo di definizione che ne delimita le possibilità di inclusione; ma anche abbastanza *lontani* da non dissolversi completamente nel

gruppo e perdere la loro specificità (Simmel 1908), ovvero la loro “definizione”» (Zanfrini 2016, 3).

Vicinanza e lontananza – e, quindi, inclusione ed esclusione – sono, così, dimensioni compresenti nella relazione con lo straniero e vi conferiscono una irriducibile ambivalenza. Ed è con l’avvento delle moderne comunità statuali che questa relazione si è sempre più strutturata attorno ai confini della nazione talché «pensare l’immigrazione significa pensare lo Stato ed è lo Stato che pensa sé stesso pensando l’immigrazione» (Sayad 1996, 9).

Tale relazione, quindi, costituisce il limite dello Stato nazionale che, per esistere, si è dato delle frontiere nazionali e si è dotato di criteri necessari per discriminare tra i nazionali e gli altri, per l’ovvio gioco della dialettica tra l’identità e l’alterità.

«Questo modo di pensare è tutto contenuto nella linea di demarcazione, invisibile o a malapena percettibile (ma dagli effetti rilevanti) che separa radicalmente “nazionali” e “non nazionali”, cioè da un lato quelli che posseggono naturalmente la nazionalità di un Paese (il loro) (...); e, dall’altro, quelli che non appartengono a tale nazionalità, che dunque non posseggono la nazionalità del Paese in cui sono presenti e hanno la loro residenza» (Sayad 1996, 10).

Se determina la presenza nella nazione di non nazionali, l’immigrazione perturba l’ordine nazionale perché pone in contraddizione la linea di frontiera che distingue ciò che è nazionale da ciò che non lo è. Proprio per questa ragione, la definizione della figura del migrante – e dei diversi tipi di migranti – è l’esito di interventi di regolazione della mobilità.

In tal modo, con questo senso di relatività e di cautela, si può assumere come base di partenza la definizione di migrante proposta dalle Nazioni Unite: una persona che si è spostata in un paese diverso da quello di residenza abituale e che vive in quel paese da più di un anno (Ambrosini 2005).

Tale definizione sottintende l’attraversamento di un confine nazionale e lo spostamento in un altro paese; che quest’ultimo sia diverso da quello in cui l’individuo è nato o ha abitualmente vissuto nel periodo precedente; e che la

presenza prolungata nel nuovo paese sia fissata convenzionalmente in almeno un anno.

D'altra parte, come è solito nelle scienze sociali quando si tratta di classificazioni dalla natura porosa, anche quelle relative alle migrazioni vanno intese sia come processi – giacché caratterizzate da una dinamica evolutiva da cui scaturiscono nel tempo adattamenti e modificazioni – che come sistemi di relazioni, che interessano le aree di partenza, quelle di transito e quelle di destinazione, coinvolgendo una pluralità di attori e di istituzioni, qui e lì.

Così, le migrazioni sono costruzioni sociali complesse (Ambrosini 2005) in cui agiscono tre principali gruppi di attori:

- le società di origine con le loro capacità di offrire benessere, libertà e diritti ai propri cittadini e con le politiche più o meno favorevoli all'espatrio per ragioni di lavoro di parte della popolazione;
- i migranti attuali e potenziali, con le loro aspirazioni, progetti e legami sociali;
- le società riceventi, sotto il duplice profilo della domanda di lavoro di importazione e delle modalità di accoglienza, istituzionale e non, dei nuovi arrivati.

Così, l'immigrazione diventa una questione politica da gestire – oltre che come uno specifico oggetto di analisi per le scienze sociali – nel momento in cui gli apparati statali hanno iniziato a esercitare una azione di controllo delle frontiere nazionali e a disporre della capacità amministrativa di distinguere tra immigrati desiderabili e non (Zanfini 2010).

Quindi, le categorie attraverso le quali sono definiti i migranti sono il riverbero delle ideologie nazionali di cui ciascuno Stato si è dotato nelle diverse epoche storiche per legittimare un governo dell'immigrazione funzionale al compimento del proprio progetto di costruzione nazionale. Tale legittimazione, proviene da – e produce – dispositivi che hanno forgiato sia le pratiche attraverso le quali le migrazioni sono state percepite e gestite, che gli stessi discorsi sulle migrazioni

sviluppati dalle scienze sociali intrisi di nazionalismo metodologico (Avallone 2018). D'altra parte, seguendo Sassen (1999) nella sua fotografia dei movimenti migratori all'interno del continente europeo dalla fine del Settecento, si scopre che il ramificato flusso degli emigranti – componente essenziale sia nella costruzione dell'Europa moderna sia nella formazione dell'attuale sistema degli Stati – non è mai casuale o riconducibile a scelte, solo, individuali, quanto, piuttosto, è sempre funzionale a strategie politiche ed economiche.

Nello scenario internazionale, un aspetto rilevante delle migrazioni contemporanee è il superamento dell'identificazione dell'immigrato con una sola figura sociale ossia quella di un lavoratore manuale, poco qualificato, generalmente maschio e inizialmente solo. In altre parole, si può osservare che il fenomeno migratorio ha assunto nel tempo forme e caratteristiche differenti. Quest'ultime sono state plasmate dalle variabili economiche, sociali e politiche proprie delle diverse fasi della storia europea e mondiale. Seguendo la periodizzazione proposta da Ambrosini (2005), è possibile individuare alcune macrocategorie temporali entro le quali rintracciare forme specifiche degli spostamenti migratori. Nel periodo dello sviluppo industriale e della grande emigrazione, che va dal 1830 per i paesi anglosassoni e del nord Europa e dal 1880 per l'Italia fino alla Prima guerra mondiale, sono presenti migrazioni di massa dirette verso l'America. In questo caso l'Europa è terra di emigrazione. Il periodo tra le due guerre è, invece, caratterizzato da esodi, deportazioni di massa e spostamenti legati al fabbisogno di mano d'opera. In questo periodo vengono varate le prime misure volte a regolamentare gli ingressi degli stranieri; restrizioni e vincoli sono però accompagnati anche dal riconoscimento di alcuni diritti dei migranti. Il periodo della ricostruzione, che va dal 1945 agli inizi degli anni Cinquanta, vede, invece, un rilancio degli spostamenti migratori in seguito agli sconvolgimenti provocati dalla guerra. Il periodo del decollo economico, infatti, presenta un inevitabile aumento della pressione migratoria per rispondere alla domanda di lavoro, rendendo necessaria la stipula di accordi internazionali per la fornitura di manodopera. I primi anni Settanta possono, invece, definirsi il periodo del blocco ufficiale delle frontiere verso l'immigrazione per lavoro, in seguito al primo shock petrolifero e alla congiuntura economica negativa. Durante questi

anni si assiste, nonostante le restrizioni, al prosieguo dei flussi migratori attraverso ricongiungimenti familiari, richieste di asilo o canali di ingresso illegali. Le restrizioni agli ingressi e le nuove modalità di arrivo rendono, intorno agli anni Ottanta, anche i paesi del mediterraneo una nuova meta di immigrazione. In ragione della nuova intensità dei flussi è proprio a partire dagli Ottanta che l'immigrazione diviene questione rilevante, richiedendo ai paesi europei l'articolazione di politiche, accordi e interventi in merito. L'attuale scenario è quello degli accordi di Schengen, nel quale le restrizioni verso i territori non europei aumentano mentre gli spostamenti interni vengono facilitati, attraverso una revisione del blocco delle frontiere.

Con le ultime evoluzioni del fenomeno si assiste al passaggio da una migrazione a carattere temporaneo, transitorio, legata alla ciclicità del mercato del lavoro e alla sua segmentazione, a una migrazione a carattere permanente che ha favorito la crescita di comunità etniche nei paesi di immigrazione (Ambrosini 2005). Si è passati, infatti, da un flusso in cui sono presenti in maggioranza individui adulti, prevalentemente maschi, a uno più articolato e giocato attorno alle famiglie, con una conseguente femminilizzazione delle migrazioni. Lo spazio dei migranti risulta, dunque, più composito, assumendo caratteristiche precipue anche a seconda dell'etnia e del peso sociale ed economico raggiunto dalla comunità di appartenenza sul territorio. Le innovazioni tecnologiche e dei mezzi di trasporto hanno inoltre favorito il carattere transnazionale assunto dagli spostamenti migratori. I soggetti coinvolti, infatti, nonostante abbiano saldato il loro progetto migratorio ad un'idea di stabilizzazione più o meno permanente in un altro paese, risultano in grado di mantenere e alimentare i rapporti con il proprio paese di origine, rendendo possibile una continuità culturale prima improbabile (*Ivi*).

Se negli anni Sessanta le assunzioni dei migranti nel settore primario e secondario hanno favorito un iniziale processo di inclusione attraverso i luoghi di lavoro, agli inizi degli anni Ottanta si assiste al passaggio ad un tipo di economia post-industriale, caratterizzata da una sempre maggiore incertezza delle condizioni occupazionali e da un'espansione del terziario, talché l'inclusione dei migranti diviene più complessa da garantire. Quest'ultimi, infatti, sperimentano sempre più

frequentemente forme di marginalità sociale ed economica, segregazione territoriale e coinvolgimento in forme di economia sommersa e illegale (Ambrosini 1999).

Il carattere strutturale dell'immigrazione rende pertanto necessaria una riformulazione delle categorie utilizzate per leggere la situazione degli stranieri e le conseguenze legate alla loro presenza. Quest'ultima è, infatti, ormai riconoscibile nello spazio sociale e quotidiano. Si è di fronte ad un segmento di popolazione variegato e cospicuo le cui evoluzioni impongono come prioritaria la questione della tenuta della convivenza interetnica all'interno di uno spazio sociale in cui emergono da parte degli alloctoni presenti nei territori europei nuovi bisogni e aspettative: quelli di inclusione sociale.

1.2. Alle origini del concetto di integrazione

Se la composizione sempre meno omogenea dell'Europa contemporanea è un risultato imprevisto e non voluto (Zanfrini 2016), allora va da sé che ad oggi è centrale nell'agenda politica il tema dell'integrazione dei "diversi" e del governo di una società multietnica e multiculturale.

«Peraltro, non è solo il dato, empiricamente constatabile, del profilo sempre più eterogeneo delle società europee a fare dell'integrazione un costrutto di schiacciante attualità. Ad oggi, è la stessa inclusione dei nuovi arrivati ad essere un processo più difficile e problematico rispetto al passato» (Zanfrini 2016, 137).

In tal senso, per la comprensione dell'oggi, utile è risalire alle origini del concetto di integrazione. Quest'ultimo, seppur frequentemente usato, è in realtà comparso di recente nella letteratura scientifica diffondendosi in Europa solo dagli anni Settanta, in risposta al declino di quello che, per molti anni, aveva costituito un modello di riferimento obbligato, ossia il *paradigma dell'assimilazione*. Quest'ultima, nella visione dei sociologi della Scuola di Chicago, era una meta assolutamente desiderabile che avrebbe avuto riflessi positivi sia per la società americana che per gli stessi immigrati che così sarebbero stati accettati come appartenenti a pieno titolo nella società potendo beneficiare delle possibilità di

mobilità sociale: oltre che un processo da descrivere, essa era, dunque, anche un progetto politico da realizzare. La prima e più nota definizione della teoria dell'assimilazione fu formulata da R.E. Park e E. Burgess nel 1924. I due autori parlano di un «processo di interpenetrazione e fusione nel quale persone e gruppi acquisiscono memorie, sentimenti e opinioni di altre persone e gruppi e, condividendo la loro esperienza e storia, sono incorporati in una comune vita culturale» (Park e Burgess 1924, 753). Gli sviluppi successivi del modello ipotizzeranno la successione di quattro principali processi di relazioni tra i gruppi e le culture:

- quello biologico di *amalgama*, che si basa sui matrimoni misti e sulla conseguente fusione delle diverse razze umane;
- quello sociale d'*accomodamento*, utile a ridurre il conflitto e a controllare la competizione tra gruppi caratterizzati da interessi divergenti;
- quello sociale di *assimilazione*, che può coinvolgere anche diverse generazioni, in cui i cittadini adottivi sono inconsapevolmente incorporati in una comune vita sociale e culturale;
- infine, il processo culturale d'*acculturazione*.

Nel 1964, M. Gordon elaborerà a sua volta un modello – in cui accanto all'*assimilazione culturale*, definita anche *acculturazione*, distingue altri due tipi di dimensioni dell'integrazione: l'*assimilazione strutturale* o *integrazione sociale* e l'*identificazione* o *assimilazione civica* – che sebbene possa essere considerato precursore degli approcci contemporanei, tuttavia, tende, in linea con la tradizione della Scuola di Chicago, a far propri gli obiettivi assimilazionisti. La convinzione assimilazionista non si è realizzata: le due dimensioni fondamentali del concetto di integrazione – ossia l'uguaglianza di opportunità e il sentirsi pienamente accettati – non soltanto non sono più un esito auspicabile ma possono combinarsi in modi diversi. Inoltre, se l'idea era che l'assimilazione culturale, attraverso la scomparsa dei marcatori etnici distintivi e stigmatizzanti, preludeva all'integrazione economica e favoriva la mobilità sociale delle seconde e terze

generazioni – secondo l’ottimistica ipotesi della *straight line theory*² – oggi le riflessioni sul presunto ovvio rapporto tra queste due dimensioni non sono più così scontate. È proprio l’esperienza dei figli degli immigrati a dimostrarlo attraverso l’esperienza del *paradosso dell’integrazione* (Wrench, Rea e Ouali 1992). D’altra parte, la prospettiva assimilazionista non contemplava affatto che i riferimenti alla cultura d’origine e le comunità etniche potessero anche sostenere i percorsi di mobilità sociale dei migranti. Inoltre, se la cultura mainstream era concepita come qualcosa di omogeneo e di statico, e da adottare, i nuovi approcci condividono una concezione della cultura maggiormente differenziata e sincretica, esito dell’amalgama di diverse influenze e in costante evoluzione (Alba, Nee 1997).

Contributi, in ordine a tale cambiamento di prospettiva, si sono sviluppati negli anni ed il più noto è quello della teoria dell’*assimilazione segmentata* (Portes 1996) che appunto riconosce, nel contesto della società americana contemporanea, l’esistenza di diversi segmenti entro i quali i migranti e i loro figli possono integrarsi. Portes sostiene che in presenza di un capitale sociale e culturale di partenza una porzione, anche ridotta, riesce a realizzare un processo di mobilità ascendente basato sull’acculturazione e la parallela integrazione entro il ceto medio *wasp*. La permanenza prolungata in uno stato di povertà e deprivazione, invece, fa sì che le seconde generazioni vengano inevitabilmente assorbite in una cultura della *underclass*, sviluppando una dipendenza dall’assistenza pubblica e una ridotta capacità di empowerment (*downward assimilation*). Portes descrive, inoltre, un’interessante strategia di assimilazione selettiva nella quale avviene un’incorporazione di valori e aspettative, proprie della cultura ospitante, ritenute importanti ai fini di un processo di emancipazione economica e sociale, preservando però la propria identità etnica e culturale.

² Un contributo decisivo al declino di quest’ultima è offerto da Gans (1992) che con la sua idea di *bumpy line theory* mette in dubbio l’esistenza di un processo di progressiva assimilazione, sottolineando come la maggiore durata del soggiorno dei migranti nel paese ospitante non è necessariamente associata a un visibile miglioramento delle loro condizioni economiche e sociali. Così, anche le seconde generazioni di migranti rischiano condizioni di marginalità. Un contributo chiave di Gans è focalizzare l’attenzione dei policy maker su quelle politiche che possono favorire l’integrazione.

Con il superamento dell'ottica assimilazionista, ciò che è definitivamente cambiata è l'idea di integrazione come processo unilaterale da realizzarsi attraverso l'adozione da parte dei migranti della cultura della società ospite. Ora è anche quest'ultima ad esser chiamate in causa e precisamente nella capacità e nella volontà di offrire opportunità integrative ai migranti e ai loro discendenti e, quindi, di sostenere l'inclusione dei gruppi minoritari (Ambrosini 2005).

D'altra parte, l'idea interattiva dell'integrazione fa il paio con la consapevolezza della natura socialmente costruita delle differenze etniche per cui esse provengono da processi di autodefinizione ed eterodefinizione che definiscono i confini tra i vari gruppi, alimentandone la distanza sociale attraverso l'azione di meccanismi allocativi sensibili ai pregiudizi e alle pre-categorizzazioni su base etnica, così da rendere differenziato l'accesso alle risorse e alle opportunità sociali (Raimondi 2016).

Inoltre, il paradigma dell'assimilazione, accusato di nazionalismo metodologico, è stato profondamente rivisitato anche alla luce della prospettiva transnazionalista. Infatti, per quest'ultima è consuetudine considerare un migrante come parte di due società e quindi come doppiamente presente, ed anche forse in grado di avvantaggiarsi di questa "ubiquità" nell'individuare un percorso originale di emancipazione (Avallone 2018).

Se l'emigrazione implica una forma di rottura con la società di origine e l'immigrazione un adattamento alla società di arrivo, si verifica sempre un processo di variazione identitaria individuale e collettiva per cui le forme di aggregazione che gli immigrati costruiscono nelle società di arrivo non sono mai una mera riproduzione di quelle originarie (Sayad 1996). Gli immigrati di oggi, domani non saranno più gli stessi e neppure gli autoctoni e la società ospite di oggi, domani, saranno gli stessi: elementi delle culture minoritarie saranno fusi e assorbiti in quella maggioritaria, in un processo di reciproca acculturazione, per quanto asimmetrico, che produce una sorta di convergenza (Morawska 1999). Così, piuttosto che fondersi completamente nella cultura mainstream, o restarne perennemente ai margini, gli immigrati, e ancor di più i loro figli, stanno, dunque,

rimodellando il paesaggio urbano, culturale, linguistico e religioso della società europea, fino a contribuire a forgiarne l'identità.

Per concludere, oggi, è l'inclusione stessa ad essere più difficile e problematica rispetto al passato in uno scenario in cui, insieme alle disuguaglianze e ai rischi d'esclusione, sono cresciuti il senso di incertezza e le preoccupazioni per la tenuta della coesione sociale, in generale. Senza considerare come il mito del ritorno, che ha segnato il disegno della vita di tanti migranti del passato, ha ceduto il passo alla figura del trasmigrante che ha fornito ulteriori elementi di rottura nella tradizione degli Stati-nazione. Dal canto loro, i modelli nazionali forgiati nel dopoguerra hanno manifestato i loro limiti, tanto da indurre a parlare di una crisi dell'integrazione come tratto caratteristico della società del XXI secolo (Castles e Miller 2012). Ed è in questa situazione che si misura l'impegno delle società europee a sostegno dell'integrazione affinché si allarghi la cerchia degli inclusi – in virtù dell'emersione dei nuovi attori delle migrazioni data la stabilizzazione del progetto migratorio – rendendo gli immigrati in un certo senso e per certi aspetti più uguali ai cittadini europei, ma finendo inesorabilmente col dover fare i conti con la diversità di cui essi sono portatori.

1.3. Modelli nazionali di incorporazione

«Negli ultimi decenni si è verificato il paradosso per cui sono stati liberalizzati molti tipi di scambi e flussi attraverso le frontiere (finanziari, commerciali, comunicativi, culturali, turistici), mentre i movimenti di persone sono stati sottoposti a regimi restrittivi sempre più stringenti; o meglio, sono stati liberalizzati a senso unico, sicché i trasferimenti di persone dai paesi ricchi a quelli meno sviluppati avvengono con crescente fluidità, laddove i viaggi in direzione opposta sono drasticamente contrastati» (Zanfini 2016, 147).

Seguendo Ambrosini (2005), il concetto di politiche migratorie rivolte alla regolazione dei flussi migratori e al controllo dell'ammissione sul territorio dei cittadini stranieri indica esattamente la prerogativa statale di decidere, per lo più unilateralmente, chi può essere ammesso a risiedere e a lavorare sul proprio

territorio. La questione della regolazione e del controllo delle migrazioni è diventata negli ultimi anni un tema di grande rilievo nelle agende politiche dei governi e lo stesso concetto di *frontiera* – con quelli connessi di passaporto, visto e permessi di soggiorno – è relativamente recente e si è affermato compiutamente soltanto con la Prima guerra mondiale. Oggi, nessun paese, per quanto democratico, rinuncia al controllo delle frontiere: «le democrazie hanno bisogno di confini porosi» (Benhabib 2008, 50). Sotto questo profilo, è un grande progresso la libera circolazione delle persone all'interno dell'Unione Europea: un sistema che ha pochi termini di paragone al mondo e, comunque, non altrettanto rilevanti (Ambrosini 2005). Così, gli Stati europei – come gli altri nel mondo che ambiscono a qualificarsi come democratici – hanno il problema di trovare un equilibrio tra la difesa delle frontiere, gli interessi economici che ne promuovono l'apertura e gli obblighi internazionali di accoglienza dei rifugiati.

A questo proposito, tra i paesi avanzati, le politiche migratorie appaiono muoversi tra quella che è stata definita l'*ipotesi della convergenza*, per cui si verifica una crescente similarità tra paesi importatori di manodopera, e l'*ipotesi del divario*, quella per cui in tutti i paesi industrializzati pare verificarsi un allargamento della forbice tra gli scopi delle politiche migratorie e i risultati ottenuti (Cornelius, Martin e Hollifield 1994 Cit. in Ambrosini 2005).

Seguendo Sciortino (2000), due sembrano i filoni di pensiero che pongono l'attenzione sugli approcci che si sono proposti di interpretare motivazioni e obiettivi delle politiche di controllo delle migrazioni:

- il primo situa le politiche migratorie attuate dagli Stati nel contesto del sistema politico internazionale, in relazione alla loro collocazione nella mappa geopolitica del sistema-mondo. Le politiche di controllo delle migrazioni sono considerate, in questa prospettiva, come il luogo di mediazione tra le forze di mercato, che spingono nel senso dell'apertura delle frontiere all'offerta di lavoro straniera, e le logiche politiche che tendono, invece, a chiudere i confini e a limitare la distribuzione dei servizi e dei diritti di protezione sociale ai soli cittadini;

- il secondo filone, invece, studia le differenze, pur esistenti, tra i paesi nel mediare tra queste spinte divergenti, giacché le politiche di controllo assumono profili ed equilibri diversi tra le nazioni³.

La variazione nel tempo delle politiche di regolazione è stata colta da Hammar (1990 Cit. in Ambrosini 2005) suddividendo la storia delle migrazioni in Europa in quattro periodi:

- il primo è quello delle grandi migrazioni transoceaniche, iniziato verso il 1830, con gli spostamenti internazionali poco controllati e l'Europa era terra di emigrazione verso altri continenti;
- il secondo periodo (1914-1945) caratterizzato dall'introduzione di sistemi di regolazione e restrizione dei movimenti migratori, legati non solo agli eventi bellici ma anche alla depressione economica che generava domande protezionistiche nelle forze di lavoro nazionali;
- il terzo periodo inizia con il 1945, dopo la Seconda guerra mondiale, con una regolazione politica relativamente liberale, motivata dai fabbisogni di manodopera per la ricostruzione e lo sviluppo economico;
- il quarto periodo, iniziato con il blocco dell'immigrazione per lavoro nei primi anni Settanta con una severa regolamentazione dell'immigrazione, rafforzata nei decenni successivi.

Se, come ha osservato Zolberg, «tutti i paesi verso i quali le persone vorrebbero andare restringono gli ingressi (...) ciò significa che, alla fine dei conti, sono le politiche dei potenziali paesi riceventi che determinano se gli spostamenti possono avere luogo, e di che tipo saranno» (Zolberg 1989, 406).

E se, oggi, la politica oscilla verso il lato della restrizione della mobilità umana in ingresso, allora la complessità della questione induce a rilevare che le soluzioni

³ A tal proposito, per inquadrare le politiche di regolazione delle migrazioni è possibile fare riferimento alla classificazione proposta da Meyers (2009) che distingue vari modelli interpretativi; se quest'ultima si basa sui fondamenti teorici, un'altra classificazione utile è quella proposta da Brochmann (1998) basata su un elemento sostantivo e cruciale come l'organizzazione dei controlli applicata ai migranti.

attuare sono persistentemente instabili, continuamente sfidate dai comportamenti effettivi degli attori sociali, nonché periodicamente soggette a revisioni e aggiustamenti, come i provvedimenti di sanatoria.

Così, il passaggio verso una politica migratoria capace di implementare una politica attiva degli ingressi non si è realizzato (Sciortino 2003) ed anzi le scelte istituzionali continuano a seguire una direzione opposta con il rafforzamento delle misure di controllo attraverso la transnazionalizzazione delle politiche migratorie (Zanfrini 2004). D'altra parte, la difficoltà pratica a chiudere le porte dell'immigrazione è confermata dal fatto che, sia pure con reticenza e selettività, tutti i paesi europei ammettono qualche forma di immigrazione per lavoro⁴, oltre che ai ricongiungimenti familiari e all'accoglienza dei rifugiati (Ambrosini 2005).

Dalla comprensione di questi processi deriva la consapevolezza dell'offuscamento dei rigidi confini tra immigrazione regolare e irregolare: in realtà i confini sono porosi, i passaggi dall'una all'altra condizione avvengono con una certa frequenza e dipendono, sostanzialmente, dalle scelte regolative della società di accoglienza che alterna, periodicamente, scelte di apertura a politiche di chiusura.

Se le *politiche migratorie* definiscono sia i criteri di ammissione sul territorio nazionale che quelli d'accesso al mercato del lavoro (vi rientrano le politiche di concessione dei visti e quelle di programmazione degli ingressi in base alle esigenze del mercato del lavoro), le *politiche per l'integrazione* riguardano, invece, i diritti riconosciuti ai migranti e a tutte le azioni destinate a facilitare la loro integrazione (Ambrosini 2005; Zanfrini 2016). Per quanto siano da considerare dal punto di vista analitico in modo distinto, tali politiche finiscono, poi, con l'essere strettamente intrecciate nella misura in cui la mancanza di una politica migratoria chiara comunica in qualche modo l'indesiderabilità dei soggetti migranti, rappresentando così un ostacolo per l'integrazione; dall'altra

⁴ Le possibilità di ingresso legale oggi disponibili, tra molte cautele e resistenze, nei maggiori paesi europei, si collocano prevalentemente ai due poli estremi della struttura occupazionale: o si tratta di autorizzazioni per lavoro stagionale, soprattutto in agricoltura e nell'industria turistica – le migrazioni circolari – oppure di lavoratori ad alta qualificazione nei settori tecnologicamente avanzati.

parte, i vuoti e le carenze nelle politiche per l'integrazione esasperano i problemi e alimentano la diffidenza verso i nuovi ingressi. Inoltre, la distinzione tra politiche migratorie e quelle per gli immigrati rimanda alla tensione tra il livello nazionale – in cui si definiscono i criteri d'ammissione – e quello locale – in cui si manifestano le sfide e i problemi dell'integrazione (infatti, pur all'interno di un quadro normativo definito a livello governativo, buona parte delle iniziative a sostegno dell'integrazione sono promosse localmente). D'altra parte, è sempre più riconosciuto il ruolo dei governi locali nella gestione dei fenomeni migratori e della convivenza interetnica: «in tempi di inasprimento delle politiche migratorie diventa ancora più rilevante interrogarsi su come i governi urbani recepiscano la nuova ortodossia restrittiva attraverso le diverse configurazioni che si creano dall'intreccio tra politiche dichiarate e politiche praticate, dimensione nazionale e dimensione locale, chiusure e aperture» (Ambrosini 2012, 43). Ciò è tanto più vero giacché, pur smentendo il luogo comune per cui gli immigrati deprederebbero il welfare state nazionale, questo è meno vero a livello locale, dove determinate spese sociali aumentano rendendo auspicabile un riequilibrio tra centro e periferia nell'impiego dei cospicui introiti fiscali generati dagli immigrati (Ambrosini 2017).

Le politiche per gli immigrati si distinguono in politiche *dirette* o *indirette* (Ambrosini 2005; Zanfrini 2016). Le prime si rivolgono specificatamente agli immigrati e, quindi, non fanno parte del pacchetto di servizi normalmente offerti dalle strutture di welfare (spesso sono gestite da organismi privati o del terzo settore e comprendono, tra le altre, le misure nel campo dell'alfabetizzazione, dell'accoglienza, dell'interpretariato e della mediazione culturale), laddove le seconde, invece, sono quelle normalmente erogate dal welfare e rivolte a tutti i membri di una comunità, immigrati inclusi. Sebbene siano ritenute in molti casi indispensabili, i loro effetti possono però contribuire alla stigmatizzazione degli immigrati come soggetti bisognosi di assistenza concorrendo, paradossalmente, alla loro marginalizzazione. Così, la componente più significativa delle politiche rivolte agli immigrati – e a maggior ragione ai loro discendenti – sono di tipo indiretto e sono queste ultime, soprattutto nel lungo periodo, a condizionare gli esiti del processo d'inclusione/esclusione: infatti, per quanto si pongano in

continuità con l'ambizione della tradizione del Welfare State di realizzare l'uguaglianza sostanziale, oggi, l'obiettivo di combattere le disuguaglianze sociali, segnatamente quelle ascritte, finisce col risultare in tensione con la tentazione di circoscrivere i beneficiari sulla base di criteri che attengono al possesso o meno della cittadinanza, all'anzianità di residenza e allo status giuridico. D'altro canto, gli orientamenti comunitari insistono molto sull'iscrizione degli obiettivi d'inclusione degli immigrati e delle minoranze etniche in tutti i campi di interesse delle politiche governative, così da obbligare le istituzioni ad aprirsi nei loro confronti e a recepirne i bisogni specifici.

Gli studiosi individuano alcuni modelli nazionali d'incorporazione che riflettono il modo in cui il problema dell'integrazione è stato storicamente costruito in ciascun paese. Seguendo Zincone (1994), «il trattamento riservato agli stranieri svela i caratteri più profondi di un sistema politico e di welfare, la concezione di democrazia che ne è alla base e di chi ne ha diritto a farne parte: gli immigrati, in altre parole, fungono da cartina di tornasole rispetto alle inadeguatezze e alle disfunzioni degli interventi di welfare e, in particolare, della distanza che separa il riconoscimento formale di un diritto dalla sua effettiva fruizione» (Zincone 1994, 36).

Nei vecchi paesi d'immigrazione d'oltreoceano, dove pure il regime di welfare è decisamente sbilanciato nel senso del mercato, il problema dell'accesso dei migranti ai diritti sociali è stato risolto attraverso la loro rapida naturalizzazione. Nei paesi europei, invece, le cose sono andate diversamente perché rispetto ai tradizionali paesi di immigrazione – che si sono costruiti proprio attraverso quest'ultima tanto da farne una componente costitutiva della propria identità nazionale – hanno conosciuto lunghe vicissitudini prima di giungere a formule più o meno efficaci di gestione dell'eterogeneità linguistico-culturale. D'altra parte, i dispositivi per l'importazione di manodopera in vigore negli anni della crescita post-bellica coltivavano l'illusione di un'immigrazione temporanea, composta da 'lavoratori ospiti' senza famiglia al seguito e con una scarsa domanda di protezione sociale. Soggetti, dunque, che si supposeva avessero un impatto decisamente limitato sugli apparati di welfare – che, proprio in quegli anni,

conoscevano la loro massima espansione – o, più precisamente, contribuissero a finanziarli in misura maggiore rispetto a quanto ne usufruissero (O'Connor 1979). L'effettiva evoluzione del fenomeno migratorio ha, poi, costretto anche i paesi europei ad estendere la protezione agli immigrati e alle loro famiglie e anche a progettare politiche di welfare specificamente a loro rivolte. Negli anni Settanta, proprio in una fase particolarmente critica per le economie europee, a fronte delle difficoltà d'inclusione sociale ed economica vissute dai migranti di prima e di seconda generazione, il tema delle politiche per l'integrazione entra nel dibattito politico e si declina in dispositivi che coprono ampi ambiti della vita sociale. Per quanto possa apparire paradossale, la maggior parte delle politiche per l'integrazione dei migranti sono state elaborate all'indomani della chiusura ufficiale delle frontiere (Zanfrini 2010).

Le nuove caratteristiche del fenomeno fin qui emerse hanno pertanto reso necessarie risposte e piani d'intervento da parte dei singoli Stati, che la letteratura sull'argomento ha sintetizzato in tre modelli di inclusione (Ranci e Pavolini 2015):

- il *modello di immigrazione temporanea* che articola politiche abitative, educative e inclusive in modo da scongiurare o ridurre il prolungamento del soggiorno ed è regolato a partire dalle esigenze del mercato del lavoro;
- il *modello assimilativo* nel quale le politiche sono volte a favorire l'omologazione degli immigrati alla cultura del paese ospitante. In questo modello la presenza straniera è accettata e tutelata in vista di un'adesione completa al modello nazionale dominante;
- Il *modello multiculturale* che tiene conto delle differenze culturali tra migranti e popolazione autoctona e considera necessario il rispetto e il riconoscimento di tali differenze. Talvolta il riconoscimento dell'alterità è esacerbato a tal punto da divenire fonte di segregazione e separatismo, territoriale e culturale.

Ambrosini (2005) suggerisce, inoltre, la possibilità di un quarto modello, definito *modello implicito* e tipico dei paesi di recente immigrazione (con riferimento al bacino del mediterraneo) che hanno difficoltà a elaborare politiche coerenti rispetto all'immigrazione e a definire il ruolo dei migranti all'interno della società. Declinando le caratteristiche di ciascuno modello all'interno del contesto europeo osserviamo la presenza di un modello di immigrazione temporanea, con la figura del lavoratore ospite, in Germania, di uno assimilazionista in Francia e di uno multiculturale o del pluralismo etnico in Gran Bretagna e nei Paesi Bassi. Rientrano, invece, nel *modello implicito* di Ambrosini paesi come l'Italia e la Spagna. Nell'efficace sintesi di Noviello, se «la Francia ha gestito la sua legislazione assimilando a sé l'immigrato, causando spesso per quest'ultimo, la perdita della cultura di origine; la Gran Bretagna, invece, ha usato nei confronti dell'immigrato una certa flessibilità, determinando però, una reciproca estraneità tra cittadino britannico e straniero; la Germania ha funzionalmente “utilizzato” la presenza dell'immigrato, per beneficiare economicamente della forza lavoro di cui aveva bisogno, solo temporaneamente, e la Spagna e l'Italia hanno promosso una politica tampone per far fronte ad un fenomeno a loro ancora troppo estraneo ed esploso inaspettatamente» (Noviello 2010, 31).

Tale diversificazione degli interventi in materia di immigrazione mette in luce, sia una evidente difficoltà di armonizzazione a livello comunitario delle politiche per l'immigrazione, sia l'inevitabile influenza delle variabili storico politiche di ciascuno Stato nel determinare le risposte alla questione migratoria. Tali risposte riflettono in maniera evidente le modalità attraverso cui i singoli Stati pensano le migrazioni, leggono il fenomeno e assegnano un ruolo agli immigrati. Non si tratta, tuttavia, di risposte assolute o sempre efficaci rispetto al contesto in cui vengono realizzate; esse si rivelano, invece, sovente inadatte all'entità raggiunta dalla questione, soprattutto in termini di presenza e peso economico sul territorio dei migranti.

Sul finire del secolo scorso, queste strategie nazionali di integrazione sono entrate in una fase di profonda crisi trascinando con sé anche i modelli nazionali (Zincone

2009). A contraddire la supposta temporaneità della presenza dei lavoratori immigrati ci sono stati la femminilizzazione dell'immigrazione, gli aumenti dei ricongiungimenti familiari e la continua crescita delle seconde generazioni (Castles e Miller 2012), nonché i crescenti arrivi dei richiedenti asilo, delle vittime di tratta e dei minori non accompagnati (Bonifazi 2012).

1.4. Il modello italiano di integrazione

Come si è visto, la vicenda dei paesi del Sud Europa presenta vari aspetti di peculiarità in rapporto a quello delle nazioni europee in generale. D'altra parte, Italia, Spagna, Portogallo e Grecia, tradizionali paesi esportatori di manodopera, hanno conosciuto la loro trasformazione in aree d'immigrazione in una fase precipua della storia delle migrazioni internazionali, caratterizzata dall'avvento di politiche restrittive e, dunque, dalla chiusura delle tradizionali mete centro-nord europee. Il ruolo dei fattori storici e politici nello strutturare i flussi migratori contemporanei è risultato assai meno pervasivo di quanto non lo sia stato per i paesi europei di vecchia immigrazione. Si è trattato, infatti, di flussi spontanei, giunti inizialmente al di fuori di qualunque politica di reclutamento attivo, in genere senza alcun legame col passato coloniale, attratti – oltre che dalla chiusura delle mete tradizionali – dalla relativa facilità di ingresso e dalla possibilità di permanenza anche in condizioni irregolari (Ambrosini 2005). Ciò ha contribuito, insieme all'ampia possibilità di inserimento nell'economia sommersa, alla irregolarità dal punto di vista della presenza e del lavoro: un fenomeno destinato a pesare a lungo sul processo d'integrazione, e, addirittura, individuato come la caratteristica distintiva di quello che sarà definito il *modello d'immigrazione mediterraneo* (King 2000). Ci sono voluti diversi anni perché tali paesi prendessero consapevolezza del loro nuovo ruolo nel sistema migratorio internazionale, e, ancor di più, perché riconoscessero – trattandosi di paesi tradizionalmente molto esposti al problema della disoccupazione – l'esistenza di un fabbisogno di manodopera di importazione, non fosse altro che per la brusca inversione dei rispettivi andamenti demografici.

Riprendendo Ambrosini (2005), nell'approfondimento del modello di inclusione italiano da lui definito come modello implicito, quest'ultimo pare essersi formato in maniera non chiara e non intenzionale, e che solo a posteriori può essere letto come una costellazione relativamente coerente di caratteri identificabili in:

- *un arrivo e un insediamento spontaneistico*, non derivante da politiche di reclutamento di manodopera, né da misure efficaci di programmazione degli ingressi;
- *una scarsa regolazione istituzionale*, in cui le misure legislative hanno piuttosto rincorso il fenomeno con ricorrenti sanatorie, anziché precederlo e governarlo;
- *un'influenza rilevante degli attori locali* (amministrazioni locali, volontariato, associazionismo, istituzioni ecclesiali, sindacati) nelle, minimali, iniziative di accoglienza, rispetto a una debole regia delle istituzioni pubbliche nazionali;
- *una ricezione contrastata da parte della società ospitante*, con aperture motivate con ragioni umanitarie e fenomeni di chiusura e di rigetto, giustificati sulla base della scarsa percezione di una funzione economica positiva dei nuovi arrivati, delle ansie per la sicurezza e l'incolumità personale, dell'impressione di un fenomeno non governato in maniera efficace, con componenti massicce ed inquietanti di clandestinità;
- *un inserimento nel lavoro inizialmente contraddistinto in larga misura dall'informalità e dalla precarietà*, ma con successivi progressi verso situazioni più regolari e stabili, anche grazie alla mobilità territoriale e settoriale (dal Sud al Centro-Nord; dall'agricoltura e dal commercio ambulante all'industria, all'edilizia ed al basso terziario);
- *un'evoluzione piuttosto rapida verso fasi più mature del ciclo migratorio*, con il consolidamento di catene di richiamo e mutuo aiuto, ricongiungimenti familiari, nascita di una seconda generazione, ingresso di questa nel sistema scolastico;

- *un diffuso attivismo di reti spontanee di mutuo aiuto tra connazionali, sebbene con differenze notevoli tra gruppi etnici, ma con scarso sviluppo, finora, di strutture associative formali e istituzioni proprie (scuole, giornali, sindacati).*

Nel definire questa situazione, hanno contribuito più fattori: oltre a quelli già citati (l'ingresso relativamente recente nel novero dei paesi di immigrazione e l'ancora più recente e contrastata presa di coscienza dell'importanza e dell'irreversibilità di questo processo) ha avuto un certo peso anche la situazione di indeterminatezza giuridica. È verso la fine degli anni Novanta che in Italia l'introduzione di politiche espressamente rivolte a promuovere l'integrazione degli immigrati ha cominciato ad essere percepita come una priorità. In precedenza, più che sull'integrazione, l'attenzione del legislatore si era concentrata sul problema della regolarizzazione degli immigrati attraverso interventi specifici di sanatoria.

Così, anche grazie al contributo di riflessione e alla capacità di pressione delle istituzioni del terzo settore e della società civile, si è approdati, nel 1998, alla promulgazione della prima legge organica sull'immigrazione⁵: infatti, il cambio di passo è stato segnato dalla legge Napolitano-Turco (legge n. 40/1998) che ha ridisegnato complessivamente l'approccio al tema dell'integrazione attraverso interventi sulla programmazione dei flussi in entrata, sulle misure contro l'integrazione illegale e sull'integrazione sociale degli immigrati presenti nel paese, assegnando nel contempo alle regioni un ruolo centrale nell'ambito delle politiche di integrazione.

In controtendenza con il quadro prevalente a livello europeo (Zanfrini 2010), tale legge riconosce, accanto ai fattori d'espulsione, l'esistenza dei fattori di attrazione che hanno a che vedere col fabbisogno di manodopera d'importazione da parte dell'economia italiana, prevedendo uno specifico meccanismo di determinazione

⁵ Se questa è la prima legge più coerente e organica in termini di integrazione e programmazione (non approvata in situazione di emergenza, sebbene lontana dalla perfezione), in precedenza la legge Martelli (legge n. 39/1990), dettata da motivazioni emergenziali, introdusse per la prima volta in Italia interventi di tipo sociale nei confronti degli immigrati e basava il sistema di entrata dei migranti sulla programmazione dei flussi d'ingresso mediante un sistema di previsione di quote massime; e, forse anche in maniera inconsapevole, si poneva all'avanguardia col primo articolo sulla caduta della riserva geografica per lo status di rifugiato.

annuale di quote di ingressi per motivi di lavoro (oltre ai flussi, non pianificabili, per ragioni familiari e umanitarie). In generale, essa si fonda su quattro principi basilari che definiscono il modello italiano di integrazione (Zincone 2000):

- a) *integrazione basata sulla sicurezza*: la legge fornisce strumenti per contrastare l'immigrazione clandestina, per garantire le espulsioni, per combattere la criminalità e il traffico degli esseri umani;
- b) *tutela dei diritti della persona estesa agli irregolari*: la legge prevede l'obbligo scolastico per tutti i bambini stranieri, indipendentemente dalle condizioni di soggiorno; garantisce l'assistenza sanitaria anche ai migranti irregolari e introduce il permesso di soggiorno per motivi di protezione sociale nel garantire le vittime della tratta;
- c) *integrazione dei regolari*: la legge sancisce i diritti civili e sociali in regime di equiparazione coi cittadini, riconosce il diritto al ricongiungimento familiare e introduce l'istituto della carta di soggiorno (ossia, il diritto di residenza di durata illimitata, ottenibile da coloro che hanno maturato una anzianità di presenza in Italia di almeno cinque anni, portati, successivamente, a sei);
- d) *pluralismo e comunicazione*: la legge rispetta le diversità culturali anche attraverso la tutela della lingua e della cultura di origine; riconosce al contempo il diritto all'alfabetizzazione; prevede, infine, l'intermediazione delle agenzie privato-sociale nell'attuazione delle politiche per l'integrazione.

Quello disegnato dal legislatore è stato definito un *modello d'integrazione ragionevole (Ivi)* con una notevole apertura sul fronte dei diritti sociali che si combina col principio per cui per l'ordinamento italiano quella di lavoratore è una posizione privilegiata per il riconoscimento e l'integrazione dell'immigrato.

Successivamente, nel novero delle norme nazionali sull'integrazione, vi sono state la legge Bossi-Fini (legge n. 189/2002) che modificò in modo rilevante la Turco-Napolitano in senso restrittivo, e la legge n. 94/2009 "Disposizioni in materia di

sicurezza pubblica”, quest’ultima che ha introdotto l’accordo di integrazione, entrato effettivamente in vigore dal marzo 2012 in virtù del DPR n. 179/2011: un sistema che imporrebbe all’immigrato il dovere di integrarsi (Russo Spena e Carbone 2014). Sulla definizione del modello italiano dell’accordo di integrazione hanno contribuito fattori sia interni, relativi alla specifica situazione socio-politica italiana, che esterni, relativi alle evoluzioni delle politiche per l’integrazione degli immigrati nei principali Paesi dell’Unione Europea (Carbone e Russo Spena 2016).

Come precedentemente detto, l’insieme degli interventi appena descritti si iscrive in un sistema caratterizzato da una governance multilivello, sia relativamente ai rapporti tra organi di governo centrali e periferici, sia nel contesto della sussidiarietà orizzontale tra attori diversi, pubblici e privati. Basti ricordare che, all’inizio degli anni Duemila, altre importanti riforme hanno ridefinito il modello italiano di federalismo con effetti rilevanti anche nel settore delle politiche per l’integrazione: a partire dalla legge di riforma del sistema dell’assistenza sociale, varata nel 2000, e della riforma del Titolo V della Costituzione del 2001. Così, nel sistema che si è venuto a creare, le politiche per l’integrazione degli immigrati, e le pratiche e gli interventi che ne conseguono, hanno iniziato a trovare la propria declinazione concreta principalmente a livello locale. D’altra parte, questo modello di governance multilivello si iscrive in un sistema delle autonomie caratterizzato da specifiche differenze in relazione a fattori istituzionali ed organizzativi, agli specifici modelli locali di governance, alle risorse finanziarie, all’articolazione del terzo settore ed all’assetto del welfare mix; ed, inoltre, deve fare i conti con situazioni di contesto assai diverse, poiché l’intensità dell’immigrazione non è territorialmente omogenea, così come l’orientamento socio-politico nei confronti della questione migratoria (Bonifazi 2017).

Ne consegue che, anche le politiche per l’integrazione degli immigrati appaiono fortemente eterogenee sul piano territoriale; e che il livello di governance locale si pone, quindi, come un ambito privilegiato a partire dal quale analizzare le caratteristiche delle politiche di integrazione degli immigrati in uno scenario nel

quale, dati alcuni elementi generali sull'integrazione sociale degli stranieri fissati dalla normativa nazionale, ogni contesto locale (regionale, comunale o municipale) elabora e sviluppa proprie forme ed interventi di governance della questione migratoria (Ambrosini 2017).

Il rilievo della dimensione territoriale relativamente alle politiche per l'integrazione degli immigrati dipende inoltre da fattori maggiormente sfumati e, quindi, meno facilmente definibili nei loro contorni, ma probabilmente in grado di esercitare influenze profonde: così, il sistema di relazioni e di opportunità, l'insieme delle strutture economiche, sociali e culturali che caratterizzano l'ambiente nel quale si vive, sia pure in conseguenza di un progetto migratorio, non è mai neutro.

«I luoghi non sono mai neutri perché non sono semplici contenitori delle nostre azioni e, anche se non sono il luogo dove siamo nati ma semplicemente quello nel quale viviamo, contribuiscono nel tempo a definire i contorni della nostra identità sociale e culturale» (Berti e Valzania 2012, 22). Insomma, il peso delle variabili locali è così rilevante da non consentire di parlare solo di un unico processo di integrazione, né tanto meno di un unico modello di integrazione, ma da indurre a considerare tanti processi e tanti modelli di integrazione quante sono le specificità locali.

Capitolo 2

La convivenza interetnica, nuovi attori e politiche emergenti

Premessa

Paradossalmente, è proprio all'indomani dell'adozione delle “politiche degli stop” che le società europee hanno preso atto di essersi trasformate in società d'immigrazione. Simbolo di tale trasformazione è la comparsa sulla scena pubblica delle famiglie immigrate costituite o attraverso il ricongiungimento dei coniugi e dei figli inizialmente rimasti nel Paese d'origine o attraverso la creazione di nuovi nuclei familiari da parte di quei lavoratori ospiti divenuti oramai residenti permanenti. Quando diventa familiare, la migrazione muta radicalmente il suo impatto e il suo significato per la società ricevente, trasformando una questione economica – com'era appunto tematizzata l'importanza temporanea di forza lavoro – in una questione politica (Zanfrini 2019).

Il passaggio da migrazioni per lavoro a immigrazioni di popolamento e la conseguente stabilizzazione del progetto migratorio hanno reso quest'ultimo un fattore in grado di incidere profondamente sulla geografia umana e sociale degli spazi territoriali e sociali coinvolti (Bastienier e Dassetto 1990). È chiaro che la trasformazione delle immigrazioni in forme di insediamento stabile e di lungo periodo ha necessariamente incrementato i rapporti tra i soggetti migranti e le istituzioni, avviando un processo di *cittadinizzazione* (Ivi). Tale processo solleva nuovi quesiti e definisce nuovi campi sociali nei quali i migranti, le istituzioni e la popolazione autoctona definiscono i ruoli, le aspettative e le strategie di azione. La presenza dell'intero nucleo familiare o la sua ricostituzione promuovono, infatti, processi di “normalizzazione” dell'esperienza migratoria (Ambrosini 2005), ciò permetterebbe di migliorare e aumentare i rapporti con la sfera istituzionale e la popolazione autoctona, favorendo l'intensificarsi delle relazioni interetniche. Così, uno degli elementi su cui verrà posta l'attenzione in questo capitolo è la presenza di famiglie migranti, ricongiunte o create ex novo nella

società di residenza giungendo spontaneamente alla prima e più importante conseguenza dei cambiamenti descritti, ovvero la presenza di minori figli di genitori stranieri. Tali soggetti, che considereremo seconde generazioni di migranti, assumono una posizione peculiare all'interno del fenomeno migratorio. Verrà, dunque, descritta la precipua condizione delle seconde generazioni, anche e soprattutto in considerazione del rapporto con la principale istituzione mediatrice: la scuola. Un approfondimento specifico sarà dedicato alla rilevanza delle politiche in tema di educazione interculturale, giungendo alla specifica via italiana.

2.1. Le famiglie migranti

Riformulare il progetto migratorio in un'ottica permanente ha richiesto ai migranti di rivedere sia il proprio comportamento nel paese ospitante sia di ricalibrare le proprie aspettative in termini di diritti e riconoscimenti, oltre che la propria identità etnica. Seguendo la classificazione di Berry (2005), le famiglie migranti possono riprodurre quattro strategie in risposta alla tensione tra la coerenza del legame con le proprie origini e la fattività dell'interazione col nuovo spazio vitale:

- l'*integrazione* che, attraverso un processo di reciproco riconoscimento combina il mantenimento dei propri riferimenti identitari con un'interazione con la società ospitante;
- la *separazione* che prevede un mantenimento della propria identità originaria e un rifiuto a interagire con la popolazione autoctona;
- l'*assimilazione* che consiste in una completa adesione alla cultura e ai modelli del paese ospitante;
- la *marginalizzazione* che è il frutto di uno scarso interesse ad interagire sia con i propri connazionali che con la società ospitante. Questa può essere considerata una condizione pericolosa per il benessere cognitivo ed emotivo dei migranti.

Se questo schema concentra l'attenzione principalmente sull'orientamento assunto dei migranti, la modellizzazione proposta da Bourhis et coll (1997) pone, invece, l'attenzione sulla dimensione interattiva dell'incontro tra gli stranieri e il contesto di ricezione. Secondo quest'ultimo modello, tre possono essere le forme di relazione tra i gruppi sociali autoctoni e i gruppi di immigrati e cioè *consensuale*, *problematica* e *conflittuale*. La prima rimanda ad una convivenza pacifica e si realizza nelle situazioni in cui sia i migranti che gli autoctoni sono orientati all'integrazione, all'assimilazione o a preservare la propria identità culturale. La seconda si riferisce ad una convivenza problematica che si riscontra in tutti quei casi in cui migranti e autoctoni raggiungono un parziale accordo o disaccordo su come considerare il processo di acculturazione. Infine, l'ultimo livello rimanda a relazioni conflittuali in cui i gruppi maggioritari perseguono strategie di segregazione dei gruppi minoritari o questi ultimi rappresentano se stessi in modo separato rispetto al contesto. L'elemento di novità di questo modello consiste nel fatto che l'analisi degli esiti possibili è il risultato della diversa combinazione tra ciò che la società ospitante pensa rispetto a come gli immigrati debbano integrarsi e come gli immigrati ritengano di doversi integrare. Così, l'elemento su cui porre l'attenzione non è il reale atteggiamento della comunità ospitante, quanto la percezione soggettiva da parte degli immigrati circa le strategie di acculturazione messe in atto dalla maggioranza. Il modo in cui gli individui interpretano la realtà e si comportano è mediato dalle percezioni soggettive della realtà stessa, quindi, è proprio questa dimensione soggettiva che deve essere valutata perché diventa per gli immigrati la realtà e la guida dei loro comportamenti.

L'attuale scenario evidenzia così l'esistenza di gruppi di persone, sempre più numerosi, che modellano la loro storia in un nuovo paese, e di paesi che tentano di accogliere o respingere nella loro storia i nuovi arrivati.

Sul tema della famiglia migrante e dell'impatto con il mondo occidentale, le analisi più recenti sono andate oltre la tradizionale contrapposizione tra tradizione e modernità approfondendo le dinamiche dell'incontro tra pratiche tradizionali provenienti dai luoghi di origine e stili di vita adottati nei luoghi di arrivo; dinamiche che proprio nella famiglia danno vita a una molteplicità di espressioni e

tensioni producendo nuove forme di vita familiare. Così la famiglia immigrata è stata vista come un luogo in cui si realizza una *interazione dinamica* (Ambrosini 2005) tra dimensioni strutturali, aspetti culturali e scelte soggettive, e prende forma una elaborazione culturale creativa. Così, gli sviluppi più recenti pongono in discussione le visioni convenzionali delle migrazioni familiari, attraverso tre osservazioni:

- a) la prima consiste nel notare che il concetto di famiglia che viene applicato agli immigrati è definito dai paesi riceventi talché le considerazioni sulle difficoltà di riorganizzazione nel nuovo contesto sono definite, inquadrate e selezionate dalle visioni e architetture istituzionali locali;
- b) la seconda riguarda una maggiore cautela nell'associare la famiglia immigrata con assetti sociali e valori tradizionali, rispetto ai quali le società riceventi rappresenterebbero il polo della modernità giacché i comportamenti e le tensioni emancipative investono proprio le famiglie coinvolte nei processi migratori;
- c) la terza pone in discussione l'idea che le donne siano costantemente sacrificate nelle migrazioni familiari e registrino un regresso generalizzato nelle condizioni di vita, nell'autonomia e nelle opportunità di lavoro.

Lo stesso riferimento ai valori tradizionali risponde a forme di *reinvenzione delle tradizioni* (Ivi) in cui il passato viene costantemente riconcettualizzato per dare un senso all'esperienza attuale e rispondere ai dilemmi e problemi attuali. Considerazioni, queste, che mostrano come l'idea di una famiglia immigrata coesa e organizzata secondo modelli tradizionali rappresenti un'idealizzazione stereotipata.

Uno degli esiti maggiormente ricorrenti della migrazione è il fenomeno delle famiglie divise, ossia composte da membri che vivono in Paesi diversi. Questo fenomeno va letto e interpretato alla luce del concetto di *mandato familiare* (Regalia, Gozzoli 2005) che è tanto fondamentale da rendere tollerabile, a livello emotivo e sociale, una condizione di prolungata separazione anche dai familiari più stretti, o addirittura la rinuncia ai propri progetti familiari, nel quadro di

culture migratorie in cui la volontarietà delle migrazioni non è affatto scontata. Il concetto di mandato familiare rende tangibile la possibile tensione tra gli obiettivi di emancipazione e il benessere di chi emigra e i bisogni e le aspettative della famiglia *left behind* (Ambrosini 2005). È alla luce di questa tensione che vanno lette le modalità attraverso le quali i migranti ridefiniscono la propria identità e il proprio ruolo nel sistema familiare. Le famiglie della migrazione i cui membri vivono per un certo periodo separati gli uni dagli altri danno vita a varie modalità di funzionamento mantenendo al contempo un senso di unità e di benessere collettivo reso dal termine *familyhood* (Bryceson e Vuorela 2002). Un altro esito delle migrazioni è quello della famiglia parzialmente o interamente ricongiunta nel Paese di destinazione. Specie dopo l'avvento delle "politiche degli stop" il ricongiungimento familiare si è imposto quale principale canale di ingresso in molti Paesi europei, imponendo ai legislatori l'adeguamento della normativa. Così come per le famiglie divise, anche per i ricongiungimenti si possono determinare contraccolpi sugli equilibri psicologici ed emotivi dei soggetti implicati (Valtolina e Colombo 2012) soprattutto quando coinvolge persone che si trovano ad attraversare fasi particolarmente delicate del loro ciclo di vita personale e o familiare, o quando dà vita a situazione di coabitazione tra persone che prima non si conoscevano.

La questione dei contraccolpi conseguenti i ricongiungimenti riflette la dinamica descritta nei termini delle "*tre famiglie*" dell'*immigrato* (Esparragoza 2003): la famiglia che si ricompone nel paese di destinazione, infatti, non solo è diversa da quella che vive nella nostalgia nel tempo della separazione forzata, ma anche dalla prima, quella che si era formata nel paese di origine. In altre parole, nel frattempo tutti i protagonisti – e, quindi, le rispettive biografie – sono cambiati (Ambrosini 2005).

Foner (1997) mette in luce come i nuclei familiari siano influenzati sia da fattori endogeni come il background culturale di partenza e i rapporti intra-etnici sia da fattori esogeni quali il contesto giuridico, la dimensione istituzionale e l'influenza e la portata di credenze e di valori dominanti nel paese di arrivo.

L'esito del processo di acculturazione e di integrazione dei membri della famiglia e il conseguente equilibrio o squilibrio delle relazioni familiari rispetto a tale processo sono stati sintetizzati da Ambrosini (2005), in un modello che evidenzia i possibili orientamenti assunti da ciascun membro rispetto alle modalità di acculturazione attraverso le generazioni nel nuovo contesto. L'autore parla di:

- *acculturazione consonante* per intendere una piena assimilazione nel contesto di destinazione da parte di tutta la famiglia, con il conseguente passaggio al monolinguisimo da parte dei figli;
- *resistenza consonante* per intendere una situazione in cui sia genitori che figli rifiutano l'assimilazione o un processo di integrazione, limitando le interazioni alla cerchia di connazionali;
- *acculturazione dissonante di primo tipo* per intendere la presenza di un conflitto intergenerazionale. I figli risultano inseriti nel nuovo contesto, assorbendone contenuti e stili di vita e rifiutando i retaggi culturali dei genitori, i quali persistono in atteggiamenti di chiusura;
- *acculturazione dissonante di secondo tipo* quando i figli sono integrati nel nuovo contesto e i genitori pur continuando a rifiutare l'assimilazione rimangono esclusi anche dalla cerchia di connazionali, vivendo una situazione di profondo isolamento;
- *acculturazione selettiva* quando sia i genitori che i figli apprendono la lingua e alcuni codici culturali del nuovo contesto al fine di migliorare la loro condizione attraverso un'inclusione sociale ed economica, senza tuttavia rinunciare alla propria identità culturale.

Da quanto emerso, risulta difficile poter delineare chiaramente ed univocamente una possibile evoluzione futura delle traiettorie delle famiglie migranti. Queste, infatti, rappresentano un ginepraio intrinsecamente eterogeneo – sia in termini di attributi strutturali che di intervenienti endogene ed esogene – tale da poterle leggerle solo nella dinamica processuale in cui si realizzano produzioni simboliche, trasformazioni culturali e si affrontano necessità di natura materiale.

Se la familiarizzazione delle migrazioni rappresenta le più recenti ed interessanti evoluzioni del fenomeno migratorio, allora è importante cogliere l'impatto trasformativo generato dalla presenza delle famiglie nonché dei figli, la cui esistenza è condizionata dalla nuova evoluzione dei progetti migratori nei quali sono coinvolti e sui quali a loro volta esercitano un'influenza in grado di intensificarne portata ed effetti. Ed è proprio la nascita e la socializzazione di una nuova generazione a rappresentare un momento decisivo per la presa di coscienza del proprio status di minoranze da parte delle collettività immigrate, ormai insediate in un contesto diverso da quello della società d'origine.

2.2. Le seconde generazioni

La nascita delle seconde generazioni segna uno spartiacque decisivo non solo nell'esperienza delle famiglie immigrate ma anche nei rapporti tra comunità immigrate e società di arrivo; una sfida per la coesione sociale e un fattore di trasformazione delle società riceventi (Ambrosini e Molina 2004), nonché un «passo cruciale e per molti versi irreversibile nel percorso di adattamento reciproco tra immigrati e società riceventi» (Demarie e Molina 2004, 11). È proprio con la nascita delle seconde generazioni che le migrazioni dirompono come un fenomeno capace di mutare profondamente gli stessi caratteri costitutivi di una società, tanto più in quelle dagli andamenti demografici come quelli delle società europee contemporanee.

Avendo messo in discussione tutti i modelli nazionali di gestione della convivenza interetnica, portandone alla luce gli elementi di criticità, la condizione dei figli degli immigrati ha così assunto centralità in tutti i grandi Paesi d'immigrazione, tanto sul versante della politica quanto su quello della ricerca, configurandosi come decisiva per la tenuta non solo della coesione sociale quanto anche della competitività economica.

Sayad ha criticamente illustrato come la nascita della seconda generazione abbia sconvolto i taciti meccanismi di precaria accettazione dell'immigrazione basati sul presupposto della sua provvisorietà: «l'emigrazione e l'immigrazione sono

meccanismi sociali che hanno bisogno di ignorarsi come tali per poter essere come devono essere» (Sayad 2002, 14).

La presenza di giovani stranieri, nati in Italia o ricongiunti ai loro genitori durante l'infanzia o l'adolescenza, risulta notevolmente aumentata nell'ultimo decennio, assumendo visibilità nello spazio fisico e delle interazioni quotidiane. Se la presenza di questi giovani diviene un elemento riconoscibile, riconoscibili e urgenti divengono anche le esigenze di questi giovani in termini di inclusione socio-economica e integrazione tra gli autoctoni. Si tratta nondimeno di esigenze che spesso divergono da quelle dei genitori, i quali mantengono con minore o maggiore riluttanza l'etichetta di immigrati che è stata loro assegnata e con essa la marginalità sociale ed economica che sovente ne consegue. I loro figli invece, il cui processo di socializzazione e definizione identitaria è ancora in corso o appena iniziato, si trovano a ricoprire una posizione delicata e a costruire un sistema di aspettative in un contesto culturale che non gli appartiene, almeno formalmente, ma di cui ogni giorno fanno esperienza.

«Allevati in famiglie immigrate ma al tempo stesso socializzati da scuole, spazi pubblici compositi e da mass media della società mainstream, i membri delle seconde generazioni generalmente portano ancora le tracce delle loro origini da famiglie di recente immigrazione; ma è molto più probabile che siano meglio attrezzati dal punto di vista culturale e sociale dei loro genitori per funzionare dentro le istituzioni mainstream. A causa della loro distintività etnico-razziale, devono spesso scontrarsi col pregiudizio e la discriminazione da parte dei membri della società mainstream. Al tempo stesso, la loro socializzazione, specialmente la loro scolarizzazione, li mette in grado di compiere grandi passi avanti rispetto allo status dei loro genitori» (Alba et al. 2015, 50).

Anche in questo caso, la ricerca è chiamata a fare i conti con tutti i problemi connessi con la natura socialmente e istituzionalmente costruita delle categorie sociali, di cui è emblema la stessa espressione di "seconde generazioni": essa sembra poco opportuna per un verso – tanto da essere talvolta esplicitamente rifiutata dai suoi stessi componenti perché dalla valenza segregante – ma per un altro verso efficace nell'evocare la natura processuale dei percorsi di inclusione

dei migranti che si dispiegano lungo più generazioni (Ambrosini 2005). D'altra parte, la definizione riflette i modi con cui ogni società nazionale tematizza la questione delle seconde generazioni, sui quali influiscono la sua storia migratoria, i caratteri dei regimi migratori e della cittadinanza, le vicende delle relazioni tra maggioranza e gruppi minoritari. Questa definizione designa un universo eterogeneo che comprende almeno tre differenti categorie di soggetti (Rosolo e Cavallaro 1987):

- a) seconda generazione nativa o primaria;
- b) seconda generazione impropria, composta da quanti sono nati in un altro Paese, dal quale sono emigrati in un'età compresa fra uno e sei anni, per cui hanno iniziato il loro ciclo scolastico nel Paese d'emigrazione;
- c) seconda generazione spuria, composta da quanti giungono nel Paese d'immigrazione interrompendo il ciclo scolastico, o dopo averlo completato, cioè fra gli undici e i quindici anni, quando i processi di socializzazione hanno avuto già avvio in un contesto sociale e culturale diverso.

Ambrosini e Molina (2004), in ragione dell'eterogeneità delle variabili in grado di definire il fenomeno delle seconde generazioni, sollevano innanzitutto tre questioni di metodo: pluralità, lessico e oggetto di indagine. Rispetto alla prima questione, la sollecitazione riguarda la necessità di declinare il concetto su tre dimensioni – epoca della prima migrazione, origine etnica del flusso migratorio e ambito spaziale di destinazione – da cui la necessità di ricorrere al “plurale” quando parliamo delle seconde generazioni. Rispetto alla questione del lessico, invece, essa è strettamente connessa alla difficoltà di descrivere con una terminologia adeguata ed esaustiva i percorsi di inserimento dei migranti. Infine, rispetto alla questione dell'oggetto di indagine, essa si riferisce alla difficoltà di circoscriverlo dal punto di vista statistico, reperendo informazioni attendibili e stime esatte della loro presenza. Se la categoria concettuale delle seconde generazioni raccoglie situazioni eterogenee tra loro, non sempre sovrapponibili o comparabili, una prima delimitazione che tenta di superare tali difficoltà si ritrova

nella definizione graduata del concetto proposta da Rumbaut (1997), che distingue:

- la generazione 1.25 che emigra tra i 13 e i 17 anni;
- la generazione 1.5 che ha iniziato la scuola primaria e il processo di socializzazione nel Paese di origine ma ha completato il processo educativo nel Paese di arrivo;
- la generazione 1.75 che si trasferisce nell'età prescolare.
- la generazione 2.0 nasce nel paese di immigrazione.

Se quest'ultima restituisce un continuum scandito da situazioni socioculturali e problematiche educative diverse, altra ipotesi, relativa al caso italiano, è la classificazione proposta da Favaro (2000) basata sull'identificazione di diverse modalità di arrivo: a) minori nati in Italia; b) minori ricongiunti; c) minori giunti soli; d) minori rifugiati; e) minori arrivati per adozione internazionale; f) figli di coppie miste.

Se la pluralità definitoria restituisce la polisemia che investe le seconde generazioni e la loro fenomenologia, decisiva indicazione sulla questione è delimitare l'oggetto di indagine a l'essere figli di almeno un genitore straniero (Spanò 2011), nati in Italia o giunti per ricongiungimento familiare. Così si rende possibile superare sia il problema di definire "stranieri" i giovani che posseggono la cittadinanza italiana che "immigrati" coloro che sono nati in Italia. La presenza di un genitore straniero diviene, così, un elemento discriminante efficace e in grado di includere una casistica più variegata e probabilmente maggiormente esaustiva delle diverse sfaccettature della questione.

Oltre le questioni metodologiche, la riflessione sui destini delle seconde generazioni ha alimentato un vivace dibattito attorno ai caratteri dei paradigmi post-assimilazionisti, soprattutto nel contesto americano. Una volta messo in discussione l'ottimismo sotteso alla *straight line theory*, «il dibattito sui modelli d'integrazione della nuova seconda generazione è orientato a porre l'attenzione alle conseguenze, positive o negative, derivanti dalla conservazione dei caratteri

distintivi e delle forme di organizzazione comunitaria così come alla razializzazione dei processi allocativi in virtù delle rischiose dinamiche di segregazione ed auto-segregazione, sia sociali che spaziali, che finiscono con l'imbrigliare i giovani portatori di caratteri somatici particolarmente visibili in una struttura di opportunità fortemente discriminatoria. Ma l'attenzione va anche alle trasformazioni dell'economia e del mercato del lavoro e alla progressiva rarefazione delle opportunità di mobilità intergenerazionale all'interno di un sistema delle occupazioni molto più polarizzato rispetto al passato, con la forte riduzione del peso dei ruoli intermedi (cosiddetta *hourglass economy*)» (Zanfrini 2016, 218).

Per i Paesi europei, la comparsa sulla scena pubblica dei figli dei “lavoratori ospiti” ha rappresentato un fenomeno imprevisto che li ha costretti a fare i conti con le ambivalenze e le contraddizioni sia di regimi migratori costitutivamente discriminatori che dei diversi modelli nazionali d'integrazione (Noviello 2010). Nei Paesi che avevano optato per una rapida inclusione nella comunità politica, l'uguaglianza formale si è mostrata incapace di garantire l'uguaglianza sostanziale – rendendo ancor più intollerabile l'esperienza della discriminazione – mentre in quelli rimasti maggiormente fedeli al mito dell'integrazione provvisoria, la condizione di straniero imposta ai figli degli immigrati ha alimentato il loro risentimento verso la società in cui sono cresciuti (Ivi).

Questi ragazzi, che non avranno fatto esperienza diretta della migrazione, di fatto ereditano la condizione di migrante dai genitori e con questa eredità dovranno, nel bene o nel male, farci i conti quotidianamente nella misura in cui essa impatta sia sulla struttura di opportunità a cui possono accedere che sul sentimento di appartenenza alla società in cui vivono e, talvolta, in cui sono nati.

Rispetto a queste considerazioni, quindi, è in gioco il presente ed il futuro della convivenza interetnica nelle società europee. Seguendo Zanfrini (2004) quella della convivenza interetnica è una questione cruciale sotto due differenti declinazioni. La prima, di matrice psicologica, è indagata attraverso teorie come quella delle *opzioni identitarie* relative alle complesse relazioni che si sedimentano tra il minore figlio di immigrati, la sua famiglia, la società d'origine,

quella di destinazione, la comunità di connazionali presente nel Paese di immigrazione e i parenti rimasti nel Paese d'emigrazione. Si tratta di possibili soluzioni identitarie – *assimilativa, reattiva, marginale e biculturale* – che producono effetti diversi sia sul benessere individuale, sulle relazioni coi genitori e la comunità immigrata, sia sulla qualità del processo di adattamento alla società e alle sue aspettative di comportamento. La seconda declinazione, di matrice sociologica, invece, focalizza l'interesse su come le auto-definizioni identitarie riverberino – ma prima ne siano influenzate – sia sulle prospettive di inclusione e mobilità sociale dei giovani che sugli atteggiamenti. Si evidenzia, così, la natura duale dei processi di acculturazione, ovvero psicologica e sociale, e la sua capacità di influenzare la costruzione dell'identità delle seconde generazioni. La maggiore o minore inclusione delle seconde generazioni nel contesto circostante può essere però a sua volta influenzata dal tipo di capitale sociale – inteso in una ampia accezione come un bene relazionale complesso di natura processuale, legato alla struttura e alla finalità delle interazioni che lo compongono – posseduto e messo a disposizione dalla comunità etnica di appartenenza. La letteratura, inoltre, mette in luce come il capitale sociale sia connesso anche al capitale culturale presente in una determinata situazione, come quella familiare, e come anch'esso sia in grado di influenzare la dimensione cognitiva, sociale e le possibilità di crescita dei suoi membri (Besozzi 2010). D'altra parte, la presenza di capitale sociale e culturale, il desiderio di integrarsi e le aspirazioni personali non sono sufficienti per realizzare il proprio percorso di inserimento e di crescita: in sostanza, è il passaggio dalla sfera individuale a quella collettiva a rendere cruciale il processo di riconoscimento, inserimento, crescita e riuscita nella società nonché, quindi, il sentimento di appartenenza ad essa.

I giovani e gli adolescenti attraversano una pluralità di spazi istituzionali e non; tali spazi assegnano risorse, producono inclusione o esclusione, rafforzano o consolidano l'investimento sulla società di residenza (Queirolo Palmas 2006). La qualità di questi spazi, delle relazioni che creano e che si cercano al loro interno, è fondamentale per capire i destini dei soggetti che li attraversano. In quest'ottica l'istituzione scolastica si presenta come l'istituzione mediatrice per eccellenza, crogiolo dell'assimilazione, volano per l'integrazione (Ambrosini 2005). I contesti

scolastici divengono luoghi privilegiati, sia per favorire i reali processi di integrazione sia per osservare e comprendere le strategie messe in atto da tutti gli attori coinvolti.

2.3. La scuola come istituzione mediatrice

Seguendo Zanfrini (2016), almeno tre sembrano i motivi per cui la ricerca si è concentrata sulle carriere scolastiche: il primo è relativo alla constatazione per cui, tranne per alcune specificità, gli studenti con background migratorio soffrono di un sistematico svantaggio con riferimento al tipo di istituto frequentato (fenomeno di tracking), al numero di anni di studio e livello di istruzione raggiunto, al rendimento scolastico e al tasso di ripetenze ed abbandoni. Il secondo motivo fa riferimento all'incidenza sempre più significativa della componente con background migratorio sul complesso della popolazione studentesca: questo secondo motivo se collegato al primo evidenzia l'incapacità dei sistemi formativi di rispondere al mandato istituzionale che ha il compito di formare un capitale umano idoneo a sostenere il funzionamento di economie fondate sulla conoscenza. Il terzo motivo, infine, è relativo proprio alla presa di coscienza per cui la presenza di alunni con background migratorio rappresenta un banco di prova per i sistemi formativi, e la sfida è sulla tenuta della loro capacità di gestire le diseguaglianze, impedendo che esse si trasformino in un fattore di svantaggio strutturale, ma anche sulla loro capacità di riconoscere, accogliere e valorizzare le diversità: «experiences in the major nations around the world since the late 1960s and 1970s reveal that the academic achievement problems of students from diverse ethnic and social-class groups are too complex to be solved with reforms based on single-factor paradigms and explanations (Banks & Banks, 2004; de Haan & Elbers, 2004). Education is broader than schooling, and many of the challenges that students from diverse groups experience in the schools reflect the problems in the wider society» (Banks 2009, 26).

Insomma, queste sono rinnovate riflessioni su questioni già incontrate: è diversa l'interpretazione che se ne fa. Se un tempo, infatti, gli svantaggi che colpivano gli studenti con background migratorio erano visti come la conseguenza degli scarsi

investimenti nell'istruzione da parte dei genitori immigrati, oggi si tende piuttosto a leggerli come l'esito delle discriminazioni che i loro figli sperimentano nella fruizione delle opportunità formative (Zanfrini 2016).

Così, l'analisi delle determinanti dei fenomeni di svantaggio e insuccesso scolastico che colpiscono gli alunni con background migratorio porta a individuare una serie molto articolata di fattori che Heckmann (2008) racchiude in fattori di tipo *micro*, *meso*, e *macro*.

Seguendo Heckmann (*Ivi*), rispetto ai primi, i fattori micro, sebbene le famiglie immigrate condividano il desiderio di un futuro migliore per i propri figli, non tutte sono in grado di sostenerne la carriera scolastica, così come non tutte le comunità immigrate sono ugualmente capaci di produrre modelli di successo da emulare e di relazionarsi efficacemente con le istituzioni scolastiche. Particolarmente difficile è l'esperienza delle famiglie di recente immigrazione, e ancora di più dei ragazzi che si ricongiungono coi genitori quando il loro processo di scolarizzazione è già iniziato, e che spesso vanno incontro ad una retrocessione sia in termini di classe frequentata che di rendimento scolastico. Inoltre, il background familiare e comunitario favorisce spesso una canalizzazione verso i percorsi che preparano ad un inserimento precoce nel mondo del lavoro. Tuttavia, a riprova della natura ambivalente delle appartenenze e delle risorse etniche, queste ultime possono anche veicolare opportunità di riuscita.

Rispetto ai fattori meso, questi riguardano la scuola e le relazioni tra studenti ed insegnanti. Dipendono, quindi, dal funzionamento dei sistemi scolastici delle società riceventi, dal loro grado di apertura nei confronti di alunni con background linguistico e culturale diverso, dagli investimenti nell'accompagnamento del loro inserimento e nell'educazione interculturale come valore. La concentrazione di alunni stranieri nelle medesime classi o negli stessi istituti incide negativamente sui loro rendimenti scolastici come su quelli dei compagni autoctoni. Favorire la dispersione di questi alunni in classi e scuole diverse può produrre effetti decisamente vantaggiosi per tutta la comunità scolastica. In generale, le performance degli studenti con un background migratorio sono superiori nelle scuole di migliore qualità. Da ultimo, l'atteggiamento degli insegnanti e le loro

aspettative di rendimento nei confronti di questi studenti hanno una straordinaria importanza anche a prescindere da tutti gli altri fattori fin qui menzionati. Infatti, basse aspettative producono inevitabilmente bassi risultati e una crescente disaffezione verso la scuola. Così come anche la distanza che separa il loro background culturale dalla cultura che informa gli insegnanti e le istituzioni scolastiche.

Rispetto ai fattori macro, infine, questi riguardano le politiche scolastiche nazionali e l'organizzazione dei sistemi formativi, e più in generale, le politiche migratorie e per gli immigrati. Dipendono, quindi, dal contesto di ricezione dell'immigrazione. La possibilità di entrare legalmente, il riconoscimento delle credenziali educative acquisite in patria, le modalità di inserimento nel mercato del lavoro, l'incidenza di pregiudizi e discriminazioni, intervengono a plasmare le opportunità di inserimento e di promozione sociale degli immigrati, riflettendosi sui figli e sulla loro carriera educativa. In generale, i rendimenti scolastici sono migliori laddove le sperequazioni nei livelli di benessere economico sono più contenute; laddove sono più elevati gli investimenti nelle politiche per l'infanzia ed è più diffusa l'educazione prescolare; laddove vige il tempo pieno e nei sistemi scolastici in cui la selezione degli allievi avviene ad un'età avanzata. Inoltre, la segregazione residenziale degli immigrati – come le pratiche di autosegregazione – penalizza la riuscita scolastica in ragione anche di una offerta scolastica di bassa qualità, propria di quelle zone in cui risiedono. Così come l'etnicizzazione del mercato del lavoro tende a svalutare le credenziali formative acquisibili scoraggiando l'investimento nell'istruzione.

Il rapporto con il sistema educativo si mostra, quindi, più articolato e anche inatteso di quanto lasciassero supporre le visioni assimilazioniste di impronta ottimistica, sia quelle strutturaliste, più sensibili al tema delle discriminazioni e orientate al pessimismo (Ambrosini 2005).

È bene ricordare che l'insuccesso scolastico dei figli degli immigrati non è scontato e non costituisce l'esito del disagio strutturale. Tuttavia, le carriere scolastiche di questi studenti possono risultare compromesse, paradossalmente, proprio in quei sistemi formalmente ispirati a principi e procedure fortemente

meritocratici ma che, nei fatti, finiscono col riprodurre l'eterogeneità delle condizioni di partenza e le disuguaglianze socio-culturali (Zanfrini 2016).

Benché in diversi Paesi siano stati documentati fenomeni di razzismo istituzionale⁶ (Gillborn 2006) – che, ad esempio, influenzano la stima del potenziale, la valutazione dei rendimenti e soprattutto le pratiche di orientamento ai vari canali formativi – la discriminazione di cui fanno esperienza i figli dell'immigrazione rivela molto spesso la sua origine sociale più che etnica (Serpieri e Grimaldi 2014). Ed allora è proprio l'esperienza degli alunni con background migratorio ad assumere valenza per un disegno diverso e complessivo dei sistemi formativi secondo direttrici che se per un verso sono delineate per un altro restano ancora in buona misura da adottare. In tal senso, queste esperienze rappresenterebbero una straordinaria risorsa non solo per la valutazione dell'efficacia ed equità dei sistemi formativi ma anche della loro capacità d'intercettare nuove potenzialità.

Prima di entrare nel merito delle politiche educative, con una successiva specifica sulla via intrapresa dall'Italia, è utile ricordare come sia proprio la scuola ad aver costituito, nella pionieristica esperienza americana, lo scenario in cui ha preso corpo e si è sviluppato lo stimolante dibattito sul multiculturalismo (Cesareo 2000): «The early phases of multicultural education developed first in the United States as a response to the civil rights movement (...) Multicultural education is an approach to school reform designed to actualize educational equality for students from diverse racial, ethnic, cultural, social-class, and linguistic groups. It also promotes democracy and social justice. A major goal of multicultural education is to reform schools, colleges, and universities so that students from diverse groups will have equal opportunities to learn. In most nations around the

⁶ Teorizzato dalla *Critical Race Theory*, tale razzismo, a differenza delle manifestazioni esplicite e plateali di odio razziale, spesso assume una forma invisibile: esso assume una forma dal carattere routinario, nascosta e pervasiva, che, indipendentemente dalle intenzioni dichiarate, prende forma nella quotidianità scolastica, con l'effetto di svantaggiare uno o più gruppi etnici minoritari (Gillborn 2006). Gillborn chiarisce che spesso tali forme di razzismo prescindono dalle intenzioni degli attori scolastici: si può dire cioè che anche azioni ben intenzionate possono finire per avere conseguenze razziste e produrre disuguaglianza, e che dunque non sia la volontà l'elemento determinante per rendere un'azione discriminatoria (*Ivi*). Così, esso contribuisce alla funzione ri-produttiva della scuola come veicolo del mantenimento dell'ordine e delle strutture sociali esistenti e dunque delle disuguaglianze e delle relazioni di potere presenti all'interno della più ampia società (Cummins 2003).

world, schools reflect and reproduce the racial and class stratification within society (...) Consequently, the scope of the multicultural education movement broadened to include a focus on reform of all of the major variables in the school, such as teacher attitudes and expectations, testing and assessment, the language and dialects sanctioned by the schools, and school norms and values» (Banks 2009, 13).

2.4. Il banco di prova delle politiche educative

L'arena delle politiche educative rappresenta una sfera istituzionale preposta a garantire l'efficacia dei processi di socializzazione, la formazione dei futuri cittadini, la (ri)produzione del sapere ufficiale e del patrimonio culturale dei gruppi e la costruzione del quadro culturale al cui interno deve articolarsi la convivenza (Serpieri e Grimaldi 2013). Al suo interno, dietro un apparente consenso, si celano in realtà posizioni in conflitto che rimandano ai modelli di convivenza sociale, differenti tra loro soprattutto per le implicazioni che hanno in termini di giustizia sociale, equità e cittadinanza. Gli oggetti dei discorsi sull'educazione in contesti di multiculturalità sono molto diversificati intersecando le questioni degli assetti organizzativi e di governance, così come quelle relative all'identificazione delle priorità da individuare e perseguire (Banks 2009).

Gli ultimi tre decenni hanno visto il progressivo incrinarsi del modello liberale che ha dominato in Europa ed in Nord America sin dal secondo dopoguerra e che si è basato sull'intreccio tra assimilazione culturale – intesa come forza modernizzatrice – neutralità delle politiche pubbliche e individualizzazione dei diritti culturali. A partire dagli anni '70 si è assistito ad una proliferazione di approcci e prospettive che hanno sfidato la visione liberal-assimilazionista, riprendendo e rivitalizzando linee di riflessione marginalizzate e o assoggettate all'egemonia liberale (Serpieri e Grimaldi 2013). Se nei paesi anglosassoni si assiste allo sviluppo del complesso universo dei paradigmi dell'*educazione multiculturale* (Banks 2009), in Europa, invece, si affermano i concetti-ombrello

di *educazione interculturale* (Abdallah-Preteille 1990) e poi di *global education* che diviene progressivamente la prospettiva ufficialmente adottata dalle istituzioni europee come principale cornice di riferimento per le politiche dell'Unione Europea e dei suoi Stati membri (Portera 2008). Dagli anni '80 in poi, invece, ritornano, inasprite, posizioni neoconservatrici (Apple 2001).

In sostanza, l'esito dello scontro tra queste diverse prospettive appare di difficile lettura, ma è chiaro che lo sguardo ai principali sistemi educativi offre una panoramica non entusiasmante se guardata attraverso la lente dell'equità (Ball 2017).

L'ambizione dell'approccio dell'educazione interculturale di porsi quale prospettiva peculiare dell'educazione sta nel distaccarsi dal focus unico sull'interazione tra culture spingendosi ad affrontare i diversi livelli della pluralità socio-culturale (Alleman-Ghionda 2009). Una tappa fondamentale in tal senso è rappresentata dalla *Carta dell'educazione interculturale (Global Education Charter)* prodotta nel 1997 dal *Centro europeo per l'interdipendenza e la solidarietà globali* del Consiglio d'Europa⁷. La Carta identifica i temi che i sistemi educativi europei devono affrontare in un'ottica interdisciplinare ed interculturale. L'introduzione della logica interculturale nelle scuole, infatti, richiederebbe:

- a) la riprogettazione dei curricula;
- b) una pratica pedagogica trans-curriculare, con un'attenzione particolare agli aspetti globali delle singole discipline ed un utilizzo mirato di progetti o programmi extra-curricolari;
- c) metodologie che combinino emozione, pensiero e fare ed allo stesso tempo bilancino l'apprendimento ed il gioco, attribuendo allo studente lo status di

⁷ C'è da sottolineare come ad uno sforzo significativo da parte di un'istituzione che esercita un limitato potere decisionale come il Consiglio d'Europa non corrisponde immediatamente un impegno altrettanto deciso a favore dell'educazione interculturale da parte degli organismi dell'Unione Europea che finiscono per privilegiare lo sviluppo della dimensione europea dell'educazione (Serpieri e Grimaldi 2013).

attore che apprende ed agisce a partire da processi di co-costruzione e condivisione della conoscenza.

Questo processo sembra giungere ad un punto di approdo nel 2008, dichiarato dall'Unione Europea *Anno europeo del dialogo interculturale*, nel quale vengono pubblicati il *Libro Bianco sul Dialogo Interculturale* e soprattutto le *Linee Guida per l'educazione interculturale*, a cura del *Centro europeo per l'interdipendenza e la solidarietà globali* del Consiglio d'Europa. Le *Linee Guida* inquadrano l'approccio dell'educazione interculturale offrendo a dirigenti ed insegnanti indicazioni molto dettagliate ed alcuni suggerimenti sulle strategie da adottare e proponendo vari orientamenti sui metodi, sull'elaborazione di programmi e sulla valutazione.

Un secondo importante passaggio è rappresentato dalla *Raccomandazione sull'educazione all'interdipendenza e solidarietà globali*, adottata nel 2011 dal Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa, che rappresenta il primo standard legale europeo sull'educazione interculturale e rinnova l'invito ai governi degli Stati membri a far giocare un ruolo centrale all'educazione interculturale (*global education*) nel policy-making nazionale e nei processi di riforma dei propri sistemi educativi. Intanto, nel 2009 l'Unione Europea introduce alcune delle competenze interculturali tra gli obiettivi educativi sanciti nel nuovo *Quadro Strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione*.

Quando i principali organismi dell'Unione Europea riconoscono la necessità di intervenire, è con il *Libro Verde della Commissione Europea Migrazione e mobilità: le sfide e le opportunità per i sistemi d'istruzione europei* (2008) che si individuano alcuni punti critici su cui intervenire, trasformati poi in priorità da perseguire nel già citato *Quadro Strategico*, come:

- ridurre il differenziale in termini di apprendimenti esistente tra i giovani migranti ed i loro pari;

- accogliere un numero sempre maggiore di studenti con lingue madri e prospettive culturali differenti e favorire lo sviluppo di competenze e abilità interculturali;
- aggiornare le competenze degli insegnanti e costruire strategie di integrazione con le famiglie e le comunità migranti;
- evitare che le scuole diventino comunità segregate e migliorare l'equità in ambito educativo, intervenendo sugli ambienti scolastici, sui curricula, sulle strategie di supporto per gli studenti migranti (mentoring, tutoring, orientamento e mediazione culturale).

Eppure, nonostante i concetti di educazione interculturale e di *global education* appaiano dagli anni '90 stabilmente nei documenti di policy sia del Consiglio d'Europa che della Commissione Europea, del Consiglio Europeo, del Parlamento Europeo e del Comitato dei Ministri dell'educazione, il forte consenso attorno a questa prospettiva non trovano una corrispondenza immediata se si guarda alle politiche attivate nello spazio europeo e nei contesti nazionali, regionali e locali (Serpieri e Grimaldi 2013).

Tendenzialmente, esistono cinque nuclei di policy attorno a cui si sviluppano i programmi e le azioni promossi da Consiglio d'Europa e Commissione Europea in materia di educazione interculturale:

- la mobilità e la promozione del dialogo interculturale, intesi come strategia educative funzionali allo sviluppo di competenze interculturali, professionali e di cittadinanza democratica, spesso declinate in vista degli obiettivi dell'occupabilità e della competitività del sistema Europa;
- l'apprendimento delle lingue dei paesi di accoglienza e la promozione della diversità linguistica;
- la formazione degli insegnanti e degli educatori, in relazione sia all'insegnamento in contesti plurilingue e multiculturali che alle più generali competenze necessarie per l'insegnamento in contesti

multiculturali, in vista di un complessivo miglioramento e modernizzazione dei sistemi di istruzione e formazione;

- la promozione di interventi educativi specifici per gli alunni immigrati, nel quadro delle azioni finalizzate all'equità e all'inclusione sociale (contrasto alla dispersione scolastica, contrasto alla povertà e all'esclusione sociale e dal mercato del lavoro);
- l'innovazione e la revisione dei curricula e dell'offerta formativa in un'ottica interculturale.

Nonostante l'apparente convergenza esistono differenze già a partire dalle logiche che muovono le politiche promosse dal Consiglio d'Europa e dalla Commissione Europea: «la risoluzione di queste tensioni produce un'ampia varietà di accomodamenti ai vari livelli della governance europea multilivello. Quel che è rilevante notare in questo caso, infatti, è che al di là dell'agenda setting (in termini di priorità e di possibili strategie da adottare) delineata nei documenti europei, le scelte di programmazione e progettazione delle politiche sono delegate ai quadri strategici nazionali degli Stati, ai programmi operativi regionali ed alla progettazione delle singole agenzie educative» (Serpieri e Grimaldi 2013, 37).

Le analisi comparative delle politiche nazionali dei paesi europei mostrano come questi opponano significative resistenze all'approccio interculturale (Allemann-Ghionda 2009). Del resto, già nel 1989 la Raccomandazione 1093 sull'educazione dei figli dei migranti dell'Assemblea Parlamentare del Consiglio d'Europa riconosceva, da un lato, che nonostante l'accordo sui principi dell'educazione interculturale, esistevano divergenze significative tra i paesi sugli aspetti pratici dell'educazione dei giovani migranti e, dall'altro, che il successo dell'educazione dei giovani migranti era subordinato ad un cambiamento radicale della scuola, che doveva abbandonare i modelli dell'assimilazione culturale e linguistica fino ad allora prevalenti, a favore di un approccio interculturale. Nel rapporto Eurydice (2004), *L'integrazione scolastica dei bambini immigrati in Europa*, offre un primo bilancio poco incoraggiante sulle strategie per l'integrazione degli alunni immigrati nei sistemi educativi dei paesi dell'Unione Europea. Il rapporto, infatti,

se riconosce in apertura che, con declinazioni diverse, è possibile riscontrare nelle politiche educative un'attenzione crescente verso i temi della diversità culturale e dell'educazione interculturale, in sede di bilancio – sottolineando la povertà qualitativa e quantitativa delle fonti valutative – riconosce che i sistemi educativi debbano decidere le misure da adottare per assicurare l'effettivo esercizio del diritto all'istruzione da parte di tutti i giovani in età di obbligo scolastico, a prescindere dalla provenienza. È ancora possibile intravedere tra le maglie di una comparazione delle politiche nazionali di educazione interculturale e o di educazione per l'inclusione delle diversità, notevoli discrepanze nelle diverse strategie nazionali tra discorsi e pratiche (Serpieri e Grimaldi 2013). E, anzi, in taluni casi è percepibile la messa in discussione degli approcci interculturali a favore della rivitalizzazione delle prospettive neo-assimilatrici celate dentro retoriche dell'integrazione, della coesione sociale e della solidarietà (Serpieri e Grimaldi 2014). La grande maggioranza dei paesi mostra, infine, molte difficoltà ad uscire dalla logica delle politiche per le minoranze che regolano le strategie di integrazione degli studenti appartenenti a tali minoranze e tenta di rispondere ai loro bisogni educativi specifici senza porsi però l'obiettivo di un ripensamento complessivo delle pratiche educative alla luce del nuovo scenario multiculturale (Allemann-Ghionda 2009).

2.5. La via italiana all'educazione interculturale

Nonostante il carattere relativamente recente della trasformazione in senso multiculturale delle platee scolastiche, l'Italia già dagli anni '90 poteva essere considerata tra i paesi che più di tutti in Europa vedevano la diffusione di una pedagogia interculturale e soprattutto un suo riconoscimento sul piano della legislazione scolastica. Ciò è tanto più vero oggi, anche in seguito alla crescente significatività del fenomeno. D'altra parte, però, se questa è la situazione incoraggiante sul piano della riflessione pedagogica, non altrettanto si può dire sulle politiche in materia di educazione in contesti multiculturali nello scenario nazionale italiano che negli ultimi decenni mette in evidenza nodi cruciali, tensioni e contraddizioni (Serpieri e Grimaldi 2014).

I primi testi normativi che inquadrano in maniera organica la questione della presenza di alunni immigrati nelle classi in Italia sono le Circolari Ministeriali 301/89 e 205/90: entrambe offrono una lettura in termini emergenziali della crescente presenza di alunni immigrati nelle scuole italiane individuando nell'inserimento nelle classi e nell'impreparazione degli insegnanti ad affrontare i nuovi contesti multiculturali, le priorità da affrontare. Inoltre, viene attribuito all'educazione il compito di mediazione non riduttiva ma produttiva tra le culture (Serpieri e Grimaldi 2013). È con la Circolare Ministeriale 73/94 che si esce dalla logica emergenziale andando oltre la semplice necessità di affrontare la presenza degli alunni stranieri come un problema puntando alla necessità di formulare una prospettiva politica ispirata all'idea di educazione interculturale. È qui che viene messa in discussione la concezione statica dell'identità culturale, evidenziando come la molteplicità e la variabilità delle forme di interazione tra individui e gruppi rendano l'identità un elemento dinamico e composito, legato a diverse forme di appartenenza. Inoltre, questo provvedimento offre anche alcune indicazioni in materia di programmazione curricolare individuando gli apporti che le singole discipline e la didattica interdisciplinare possono dare all'educazione interculturale. Emerge per la prima volta che la diversità del minore immigrato possa essere un valore ed una risorsa da valorizzare. Dopodiché, si affronta un'altra tensione che attraversa il tema dell'educazione interculturale: quella tra inclusione dello studente con background migratorio nelle attività didattiche ordinarie e nel gruppo classe, e la necessità di percorsi di apprendimento individualizzati e diversificati. Sono individuate alcune strategie per attuare momenti formativi metodologicamente diversificati e qualificati nei diversi ordini di scuola secondo una logica progressiva ed a spirale (Ivi). È solo nel 2006 che il MIUR riporta sul piano dell'attualità le sfide educative poste dall'ormai crescente presenza degli alunni immigrati con le *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*. Queste affrontano in modo sistematico il problema delle strategie operative superando le tensioni dovute ai rischi di derive neo-assimilazionista; definendo l'integrazione in un'ottica di reciprocità e bidirezionalità che implica diritti e doveri tanto per gli immigrati quanto per la società di accoglienza ed assegnando alla scuola interculturale il ruolo primario

nel perseguire tale processo di integrazione. Si ribadisce, in tal senso, in tema di organizzazione e didattica, il principio che l'educazione interculturale debba costruire una matrice di senso per l'educazione di tutti ma che sia necessario prevedere anche percorsi formativi specifici rivolti agli alunni stranieri. La composizione di un quadro nazionale di definizioni concettuali e di indicazioni strategiche in materia di educazione interculturale viene completato dal documento redatto dal MIUR nel 2007 *La via italiana all'educazione interculturale*. Qui si trovano esplicitati i principi cardine dell'approccio propriamente italiano al tema dell'educazione interculturale la cui specificità sarebbe da individuare nella conciliazione tra universalismo – con riferimento alle pari opportunità di accesso e riuscita – centralità della persona e concettualizzazione dell'interculturalità, quest'ultima come principio trasversale per il ripensamento della pratica educativa per tutti. Il testo suggerisce alcune linee di azione che le scuole dovrebbero curare in un'ottica di educazione interculturale individuando nell'accoglienza, nell'insegnamento dell'Italiano come seconda lingua, nella valorizzazione del plurilinguismo, nell'utilizzo dei mediatori culturali, nel coinvolgimento attivo delle famiglie e nella formazione dei docenti aree prioritarie di intervento. In relazione a quest'ultima, la sollecitazione è a non formare i docenti a rispondere a bisogni speciali ma, al contrario, ad abituarli a leggere l'intero contesto scolastico sotto il segno della differenza, rendendoli consapevoli delle grandi questioni etiche connesse alla tensione tra relativismo e rischio di assimilazione e fornendo loro gli strumenti metodologici per inserire la prospettiva interculturale nelle discipline scolastiche (*Ivi*). Interessante, inoltre, quanto è indicato in riferimento a: le relazioni a scuola e nel tempo extra-scolastico; gli interventi sulle discriminazioni e sui pregiudizi; le prospettive interculturali nei saperi e nelle competenze. Il principio che viene sostenuto è che l'introduzione trasversale ed interdisciplinare dell'educazione interculturale nella scuola debba rispondere alla necessità di lavorare sugli aspetti cognitivi e relazionali più che sui contenuti attraverso un processo che ponga in relazione, in una logica dialettica, i temi dell'identità e dell'alterità. Infine, il quadro composito che emerge dalle politiche in materia di educazione in contesti di multiculturalità

si completa con l'individuazione di alcuni ambiti specifici di intervento e con l'esplicitazione di consistenti indicazioni generali e di strategie concrete:

- in termini di governance, viene sottolineata la necessità di adottare una logica integrata nella definizione delle strategie da mettere in campo, sulla scorta del riconoscimento del carattere multidimensionale del fenomeno;
- l'inserimento nelle classi dei minori immigrati viene identificato come nodo nevralgico, centrale per il buon andamento dell'intero percorso educativo e, in tal senso, si suggerisce di favorire l'eterogeneità operando una distribuzione equilibrata;
- l'integrazione linguistica viene individuata come ambito su cui concentrare parte significativa degli sforzi, soprattutto nelle fasi iniziali del percorso di socializzazione del minore al nuovo contesto scolastico;
- scuole e insegnanti sono esortati ad esplorare le potenzialità interculturali di ogni disciplina, intervenendo sulla programmazione del curriculum e sulla metodologia della didattica;
- l'accoglienza, l'adozione di strategie di orientamento che supportino gli alunni immigrati nelle scelte educative cruciali (che però sono sempre declinate prevalentemente in un'ottica di tipo informativo), la mediazione linguistico culturale (in relazione ai momenti dell'accoglienza, dell'orientamento e della didattica) sono individuati come altri momenti essenziali;
- l'avvio di percorsi di formazione specifica del personale della scuola in virtù del riconosciuto deficit di competenze che gli insegnanti della scuola italiana mostrano in materia di educazione interculturale;
- infine, la valutazione, sebbene manchino indicazioni dirimenti e l'enfasi sia posta sul ruolo autonomo delle scuole e sull'assunzione di responsabilità da parte di queste ultime.

Sebbene negli ultimi decenni l'attenzione verso il tema e le sfide dell'educazione in contesti multiculturali sia cresciuta anche in Italia, queste considerazioni rischierebbero di risultare fuorvianti se non lette in virtù di una constatazione altrettanto evidente e cioè che si assiste ad una progressiva svolta performativo/valutativa del sistema educativo italiano (Serpieri e Grimaldi 2013) che corrisponde ad una focalizzazione delle politiche sui temi della valutazione degli apprendimenti in un'ottica prevalentemente misurativa ed oggettiva. Ciò accade a scapito della dimensione dell'equità che al di là degli auspici, viene relegata nelle zone periferiche dell'agenda educativa nazionale cosicché gli interventi messi in campo per favorire l'inclusione, promuovere pari opportunità di successo formativo e contrastare processi di segregazione si rilevano inefficaci (Serpieri e Grimaldi 2014).

Capitolo 3

Le seconde generazioni in Italia: stato dell'arte, dati e prospettive di ricerca

Premessa

Quanto detto finora ci informa di quanto sia complesso e polisemico il fenomeno delle seconde generazioni e di quanto sia necessario ricorrere a definizioni e approcci che siano congruenti alle diverse situazioni che ci troviamo ad esaminare. Il fenomeno, infatti, raccoglie in sé molteplici percorsi di vita e narrazioni identitarie, frutto di variabili contestuali e fattori endogeni. È a partire da queste riflessioni che, nel prosieguo del presente capitolo, si tenterà, dapprima, di fare il punto della situazione dell'evoluzione del fenomeno delle seconde generazioni in Italia muovendo dalle previsioni formulate da Ambrosini e Molina – in una pubblicazione della Fondazione Agnelli del 2004 – sia come risposta ai timori e alle speranze di quell'epoca che come tentativo di fare il punto sulle esperienze internazionali di ricerca più illuminanti per il nascente interesse italiano. Come si vedrà, poi, se rispetto alle previsioni di Ambrosini e Molina (2004) restano dei timori, le problematiche – anche se con relativi miglioramenti – persistono proprio nelle aree che accompagnano la crescita scolastica dei figli degli immigrati. Infatti, come emergerà dalla successiva panoramica relativa all'analisi e alla sintesi dei principali dati sugli alunni con cittadinanza non italiana, sono proprio le questioni di equità a caratterizzare il sistema scolastico italiano. Infine, relativamente ad una digressione sulle prospettive di ricerca, proprio a partire dalle precedenti considerazioni, il capitolo tenta di dimostrare l'importanza di approcci sociologici che sappiano cogliere peculiarità e contraddizioni rispetto al destino delle seconde generazioni, al fine di produrre conoscenza in merito e favorire la produzione di risposte adeguate alle esigenze di questi giovani, in termini di equità e piena inclusione.

3.1. Oltre dieci anni di seconde generazioni

La transizione dell'Italia da paese di emigrazione, o di migrazione interna, a paese di immigrazione ha comportato tra i tanti effetti anche la riconversione e la crescita della comunità scientifica impegnata nello studio delle migrazioni. Infatti, dopo una preliminare fase di riorientamento dei *migration studies* italiani è iniziata ad emergere con sempre maggiore chiarezza la necessità di una specifica messa a fuoco delle traiettorie di crescita delle seconde generazioni: aumentò la convinzione per cui applicare i metodi di ricerca e i quadri interpretativi concepiti per le prime generazioni anche nei confronti dei figli dell'immigrazione nati in Italia, o giunti nei primissimi anni di vita, si sarebbe potuta rivelare una scelta poco opportuna. Questa scelta è maturata parallela alla convinzione che le dimensioni attese del fenomeno «secondogenerazionale» (Eve 2013) sarebbero state tali da produrre anche in Italia quelle importanti conseguenze per il sistema sociale, per la scuola e per il mercato del lavoro già sperimentate in paesi con una storia migratoria più lunga. Così, la pubblicazione della Fondazione Agnelli del 2004 contribuì a stimolare una articolata e vivace riflessione nel dibattito nazionale del decennio successivo nel tentativo di verificare i timori e gli auspici ipotizzati.

È proprio Molina, in un lavoro con Ceravolo (Ceravolo e Molina 2013), a dieci anni circa dalle previsioni formulate nel 2004, a fare il punto della situazione. Gli autori confermano quella previsione che indicava come molto probabile l'aumento consistente dei figli dell'immigrazione: siccome l'ondata della prima generazione era stata abbastanza intensa e piuttosto concentrata nel tempo⁸ e, inoltre, composta in prevalenza da giovani adulti, era, dunque, del tutto comprensibile attendersi come conseguenza una prole piuttosto abbondante. A conferma di questa tendenza vi è – come si vedrà nel corso di questo capitolo e precisamente nel paragrafo dedicato alla panoramica sull'evoluzione della platea scolastica multi-etnica e multiculturale in Italia – la crescita nel tempo della presenza di alunni con background migratorio.

⁸ Efficace è, in tal senso, l'espressione scelta da Billari e Dalla Zuanna (2008), i quali parlano di *primato italiano dell'immigrazione veloce*.

Gli autori confermano, inoltre, una seconda previsione che riguardava la difficoltà di identificare con precisione la popolazione di riferimento: le seconde generazioni costituiscono, infatti, una popolazione eterogenea, polisemica e difficilmente definibile e che, quindi, sfugge alle tradizionali rilevazioni statistiche. E con la maturazione negli ultimi anni del fenomeno, e il conseguente aumento delle acquisizioni della cittadinanza, le sole fonti amministrative si rilevano sempre meno efficaci a misurare il fenomeno (Istat 2020)

Rassicurazioni, in una certa misura, giungono rispetto ad una delle preoccupazioni principali dell'epoca relativa al timore della progressiva banalizzazione del fenomeno secondogenerazionale, o ancora peggio della sua rappresentazione negativa e distorta. A distanza di un decennio, Ceravolo e Molina (2013) affermano che questi timori si sono rivelati in buona misura infondati. Secondo questi autori, infatti, l'immagine delle seconde generazioni ha cominciato a fissarsi nell'opinione pubblica italiana senza connotazioni eccessivamente negative. L'immagine dei figli degli immigrati sembrerebbe, dunque, essersi staccata dagli stigmi tipici mentre questi rimangono, invece, più violentemente discriminatori per gli immigrati di prima generazione. Dopodiché, essi avvertono, non sono assenti nella quotidianità forme di discriminazione che colpiscono anche i figli degli immigrati così come i loro padri e le loro madri.

Se nel testo del 2004, Ambrosini e Molina auspicavano che le sorti delle seconde generazioni fossero prese in carico dal sistema politico nel tentativo di andare oltre le rigidità di un ordinamento fortemente inadeguato nel far fronte ai cambiamenti già in atto, qualche anno dopo Queirolo Palmas (2006) ha rilanciato il problema rimandando sia a questioni di integrazione sostantiva e di diritti formali di cittadinanza, sia a questioni più squisitamente identitarie: in altre parole, per molti ragazzi di seconda generazione c'è il rischio concreto di sviluppare una condizione idiosincratca (Eve 2013) come a dire condannati a essere cittadini di uno Stato di cui non si sentono parte e giuridicamente estranei al paese di cui si sentono cittadini. Inoltre, è da notare che l'interesse sul tema del diritto al riconoscimento giuridico della cittadinanza nella letteratura internazionale si è andato spostando verso una nuova direzione (Benhabib 2006)

per cui ci si chiede se il concetto classico di cittadinanza in epoca di globalizzazione possa ancora essere adeguatamente attuale (Ambrosini 2008). Lo stesso Ambrosini (*Ivi*), avverte che alcuni autori si sono spinti decisamente oltre la cittadinanza nazionale teorizzando la necessità di sancire il diritto alla migrazione e ancorare a questo un tessuto normativo di garanzie che consentano lo sviluppo di una cittadinanza plurale. Si tratta di una prospettiva che supera molta parte del dibattito sull'assimilazionismo, sia nella sua versione più classica (Gordon 1964), sia nella sua riformulazione offerta da Portes e Rumbaut (2001) – l'assimilazione segmentata – procedendo decisamente verso la via del transnazionalismo.

L'ultima questione su cui Ceravolo e Molina (2013) fanno il punto a oltre dieci anni di distanza dalla prima ondata di ricerche sui figli di immigrati è rappresentata dalle loro traiettorie educative e da quelle di inserimento nel mercato del lavoro. Il rischio di soffocare le legittime aspirazioni di crescita delle seconde generazioni applicando loro gli stereotipi costruiti per i genitori era una delle preoccupazioni ed in particolare, si tratteggiava un possibile cortocircuito tra la voglia di riscatto dei figli degli immigrati, cresciuti sui banchi di scuola, e un meccanismo di accettazione sociale dell'immigrazione che Ambrosini ha definito di *integrazione subalterna* (Ambrosini 2005). I motivi per temere che questo processo si concretizzasse peraltro non mancavano (Zhou 1997; Portes e Rumbaut 2001). Sebbene alcune ricerche raccontino di esperienze positive (Besozzi, Colombo e Santagati 2009; Queirolo Palmas 2006), sostenere una prospettiva del tutto ottimista è improponibile: persistono, anche se con relativi miglioramenti⁹, alcune aree problematiche che accompagnano la crescita scolastica dei figli degli immigrati. Come si vedrà nel prossimo paragrafo dedicato ad una sintesi dei principali dati sugli alunni con cittadinanza non italiana relativamente, appunto, agli svantaggi che nell'esperienza scolastica si trovano ad affrontare, i fronti che restano ancora aperti sono numerosi: sistematico ritardo da parte degli alunni stranieri rispetto all'età teorica di frequenza, dovuto sia alla maggiore probabilità

⁹ Relativi miglioramenti che provengono dalla variazione della struttura per generazione migratoria: nel tempo si è accresciuta la proporzione dei ragazzi di seconda generazione che hanno rispetto a quelli delle generazioni precedenti decimali minori problemi di lingua ed entrano fin da piccoli nel sistema scolastico (MIUR 2019a; 2019b; ISMU 2019).

di bocciatura, sia alla pratica diffusa dell'inserimento in classi inferiori per i nuovi arrivati; risultati di apprendimento meno soddisfacenti di quelli ottenuti dai compagni di classe italiani; al termine della scuola media, orientamento dei figli degli immigrati non nati in Italia verso indirizzi tecnici e professionali (anche se nel tempo in misura minore) laddove gli studenti con cittadinanza non italiana nati in Italia sono più orientati verso gli istituti tecnici e i licei; conseguente minore propensione alla prosecuzione degli studi. Nel complesso, si è in presenza di un fenomeno da analizzare con attenzione, dietro al quale potrebbe celarsi, come visto nei capitoli precedenti, una forma di sottile discriminazione che soprattutto in virtù, come detto, della dimensione crescente della popolazione interessata, nel lungo periodo rischia di tradursi in un rallentamento generalizzato nei processi di costruzione del capitale umano utile nel futuro. E se, nei fatti, l'Italia, sconta già un importante ritardo nella produzione di capitale umano, l'instaurarsi di processi di segregazione educativa per i figli degli immigrati – la cui incidenza rispetto alla partecipazione scolastica è in aumento – finisce per acuire ulteriormente la condizione di svantaggio italiano rispetto al resto d'Europa. Per quanto rimanga chiaro l'effetto esercitato dalle caratteristiche della famiglia di origine in termini di capitale culturale e risorse materiali, una parte dei processi di disuguaglianza può essere ricondotta a questioni strutturali relative ai modelli di organizzazione dell'insegnamento così come a questioni relative alle aspettative stesse che gli insegnanti trasferiscono su quel tipo specifico di studenti. È nelle aule delle scuole che, quindi, avvengono le dinamiche più complesse e la situazione sembra ancora in piena evoluzione.

3.2. La scuola italiana sempre più multi-etnica e multiculturale

La presenza di studenti di origine straniera nelle diverse realtà scolastiche e formative è osservata sin dagli inizi degli anni Novanta, prima attraverso i provveditorati e gli osservatori statistici locali, poi dal Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca (Colombo 2010). Quest'ultimo, infatti, redige da tempo notiziari relativi al monitoraggio annuale degli alunni con cittadinanza non italiana attraverso il Sistema informativo dell'Ufficio statistica e studi. Al fine di

fornire una panoramica relativa alla presenza della popolazione studentesca straniera in Italia, in questo paragrafo verranno riportati i principali risultati relativi al rapporto più recente del Miur (2019a) *Gli alunni con cittadinanza non italiana A.S. 2017/2018* nel tentativo di restituire come, dopo oltre un trentennio di immigrazione straniera nella società italiana, la realtà scolastica del nostro paese si stia caratterizzando sempre più come una realtà inconfutabilmente multietnica e multiculturale (Strozza 2015). A fronte di ciò, tuttavia, «è evidente che si tratta di un processo, quello dell’inserimento degli alunni non italiani, che si muove in perenne equilibrio tra l’essere arricchimento e occasione di crescita, e nel contempo, essere un tema che solleva questioni» (de Filippo e Strozza 2015, 55): tra tutte, quella d’equità del sistema educativo-formativo italiano. Così, nel corso del paragrafo si riportano in sintesi i principali dati sugli alunni con cittadinanza non italiana relativamente, appunto, agli svantaggi che nell’esperienza scolastica essi si trovano ad affrontare. Questi, si ribadisce, riguardano la percentuale molto elevata di alunni in ritardo scolastico, della canalizzazione nella scelta della secondaria di II grado, della più accentuata propensione ad abbandonare precocemente gli studi o al non essere inseriti in percorsi di lavoro, studio o formazione, del conseguire risultati scolastici sistematicamente inferiori ai coetanei italiani.

Nel tempo si è assistito ad una crescita continua, per cui a fronte di una iniziale presenza di appena 10.000 unità all’inizio degli anni Ottanta, si è giunti quasi ad 850.000 studenti nell’a.s. 2017/2018. L’incremento a cui si è assistito è proseguito, con differenti variazioni percentuali annue, fino ad una decina di anni fa, quando ha subito un progressivo rallentamento, soprattutto negli ultimi anni scolastici, fino a determinare una crescita pressoché prossima allo zero nell’ a.s. 2015/2016 seguita, poi, da minime variazioni annuali nei successivi due anni scolastici (2016/2017-2017/2018). Un discorso diverso, invece, è quello da affrontare se si tiene conto dell’incidenza degli studenti con cittadinanza non italiana, ossia del rapporto tra quest’ultimi e la popolazione scolastica totale. Se per gli alunni stranieri si è registrata un’incidenza sempre più elevata nel tempo ciò non è dovuto solo alle unità relative alla loro presenza quanto piuttosto alla loro capacità di far fronte alla riduzione progressiva della popolazione scolastica

italiana. Infatti, è proprio la componente straniera – nonostante un rallentamento nell'annuale incremento percentuale ed un peso percentuale basso sul totale degli studenti – ad avere un certo peso nel contenere la decrescita della popolazione scolastica complessiva (MIUR 2019a).

Tab. 1 - Alunni con cittadinanza non italiana. Italia, AA.SS. 1983/1984- 2017/2018. Valori assoluti e percentuali

Anni scolastici	Totale studenti con	Studenti con	Variazioni annuali	Variazioni annuali
	cittadinanza non	italiana in rapporto alla		
	italiana	popolazione scolastica	precedente	precedente
	v.a.	totale	v.a.	%
		%		
1983/1984	6.104	0,06	-	-
1984/1985	6.468	0,06	364	6,0
1985/1986	7.050	0,07	582	9,0
1986/1987	7.424	0,07	374	5,3
1987/1988	8.967	0,09	1.543	20,8
1988/1989	11.791	0,12	2.824	31,5
1989/1990	13.668	0,14	1.877	15,9
1990/1991	18.794	0,19	5.126	37,5
1991/1992	25.756	0,27	6.962	37,0
1992/1993	30.546	0,32	4.790	18,6
1993/1994	37.478	0,41	6.932	22,7
1994/1995	43.876	0,47	6.398	17,1
1995/1996	50.322	0,56	6.446	14,7
1996/1997	57.595	0,66	7.273	14,5
1997/1998	70.657	0,81	13.062	22,7
1998/1999	85.522	1,09	14.865	21,0
1999/2000	119.679	1,47	34.157	39,9
2000/2001	147.406	1,70	27.727	23,2
2001/2002	196.414	2,20	49.008	33,2
2002/2003	239.808	2,70	43.394	22,1
2003/2004	307.141	3,50	67.333	28,1
2004/2005	370.803	4,20	63.662	20,7
2005/2006	431.211	4,80	60.408	16,3
2006/2007	501.420	5,60	70.209	16,3
2007/2008	574.133	6,41	72.713	14,5
2008/2009	629.360	7,03	55.227	9,60
2009/2010	673.800	7,52	44.440	7,10
2010/2011	710.263	7,86	36.463	5,40
2011/2012	755.939	8,42	45.676	6,40
2012/2013	786.630	8,87	30.691	4,10
2013/2014	803.053	9,00	16.423	2,10
2014/2015	814.208	9,20	11.155	1,40
2015/2016	814.851	9,23	643	0,10
2016/2017	826.091	9,45	11.240	1,38
2017/2018	841.719	9,71	15.628	1,89

Fonte: MIUR, 2019a

D'altra parte, per il verificarsi di fenomeni quali quelli per cui le famiglie di origine straniera presumibilmente si uniformeranno ai tassi di natalità e fecondità

delle famiglie e donne italiane – fattore che andrà a sommarsi alla già scarsa tendenza ad avere figli delle donne con cittadinanza italiana, con una diminuzione sia delle madri potenziali che, quindi, della loro propensione ad avere figli – si prevede che il contributo apportato dalla componente straniera sulla popolazione scolastica complessiva possa diventare nel tempo meno rilevante. A ciò si aggiungano sia la riduzione dei flussi migratori internazionali e la conseguente decrescita del saldo migratorio (Fondazione Agnelli 2018), che il crescente fenomeno delle acquisizioni della cittadinanza.

Tab. 2 - Acquisizioni di cittadinanza di cittadini non comunitari, per sesso ed età. Anni 2013-2017. Valori assoluti e percentuali

Sesso	Classi di età						Totale
	Fino a 19	20-29	30-39	40-49	50-59	60 e più	
2013							
Uomini	41,4	6,2	13,3	25,6	11,3	2,2	100,0
Donne	39,4	8,4	23,8	19,0	7,6	1,9	100,0
Totale	40,4	7,3	18,5	22,3	9,5	2,0	100,0
Totale (v.a.=100)	37.997	6.857	17.416	20.952	8.895	1.913	94.030
2014							
Uomini	41,1	6,7	12,9	23,8	12,7	2,8	100,0
Donne	41,4	8,5	19,8	19,2	8,6	2,5	100,0
Totale	41,2	7,6	16,2	21,6	10,7	2,7	100,0
Totale (v.a.=100)	49.666	9.102	19.534	26.039	12.889	3.231	120.461
2015							
Uomini	41,7	8,6	13,5	21,5	11,8	3,0	100,0
Donne	41,5	9,4	17,5	18,8	9,6	3,3	100,0
Totale	41,6	9,0	15,4	20,2	10,7	3,1	100,0
Totale (v.a.=100)	66.062	14.283	24.535	32.027	17.026	4.958	158.891
2016							
Uomini	40,9	9,8	16,5	21,3	9,4	2,2	100,0
Donne	41,4	10,4	18,2	17,8	9,1	3,0	100,0
Totale	41,2	10,1	17,3	19,6	9,2	2,6	100,0
Totale (v.a.=100)	76.044	18.640	31.898	36.213	17.073	4.770	184.638
2017							
Uomini	38,6	11,8	17,3	20,7	9,1	2,5	100,0
Donne	36,6	12,1	21,3	17,9	9,0	3,0	100,0
Totale	37,6	12,0	19,3	19,3	9,0	2,8	100,0
Totale (v.a.=100)	51.115	16.251	26.194	26.249	12.252	3.753	135.814

Fonte: ISTAT, 2018a

L'acquisizione della cittadinanza non è elemento di secondaria importanza sulle variazioni della popolazione scolastica straniera. Infatti, come si può vedere nella tabella 2, sono proprio i giovani fino a 19 anni a rappresentare il target maggiormente interessato all'acquisizione della cittadinanza. E, questo, osservando i dati dal 2013 al 2017 è sempre vero, con un continuo aumento annuo

fino al 2017 quando si segna una battuta d'arresto. Ragion per cui la minor presenza di alunni con cittadinanza non italiana in alcuni casi può essere ricondotta proprio al cambio di "etichetta" per questi allievi: da stranieri ad italiani.

Nell'anno scolastico 2017/2018 gli studenti con cittadinanza non italiana sono 842.000, quasi la metà sono femmine, si tratta di 403.987 unità, il 48% del totale, così ripartiti all'interno dei singoli ordini di scuola:

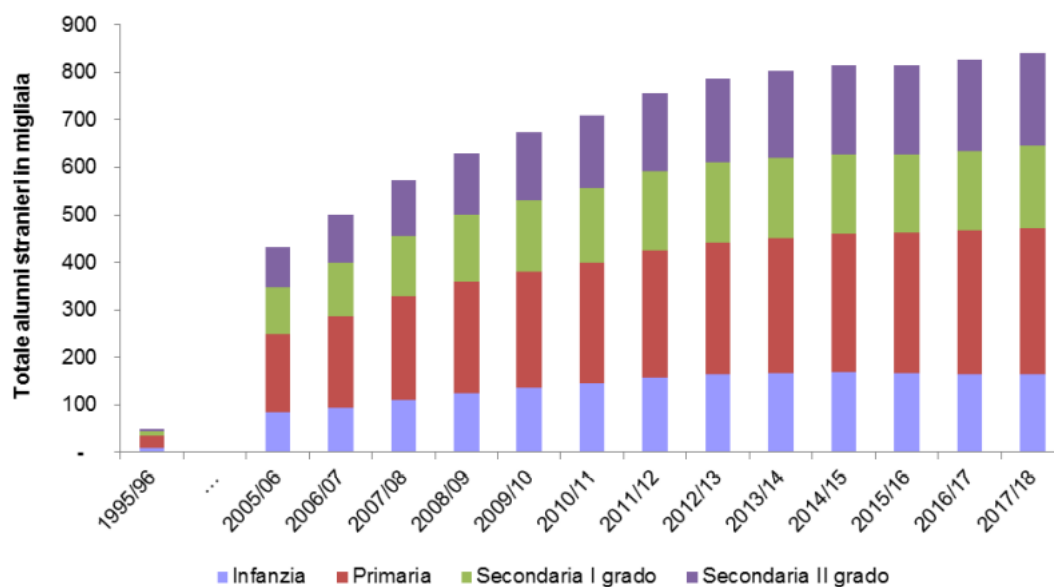
Tab. 3 - Alunni con cittadinanza non italiana per ordine di scuola. Italia, a.s. 2017/2018. Valori percentuali

Infanzia	19,6
Primaria	36,6
I grado	20,7
II grado	23,2

Fonte: elaborazione nostra su dati MIUR, 2019a

La scuola primaria rimane il settore che assorbe il maggior numero di studenti con cittadinanza non italiana nell'a.s. 2017/2018, seguono gli iscritti alle secondarie di secondo grado, quelli di primo grado e, infine, la scuola dell'infanzia. Considerando, però, l'andamento nel tempo, è nella primaria che le iscrizioni complessivamente tendono a diminuire mentre la secondaria di II grado è il settore più dinamico in cui si registra un aumento rispetto all'anno precedente.

Graf. 1 - Alunni con cittadinanza non italiana per ordine di scuola – AA.SS. 1995/1996, 2005/2006 - 2017/2018



Fonte: MIUR, 2019a

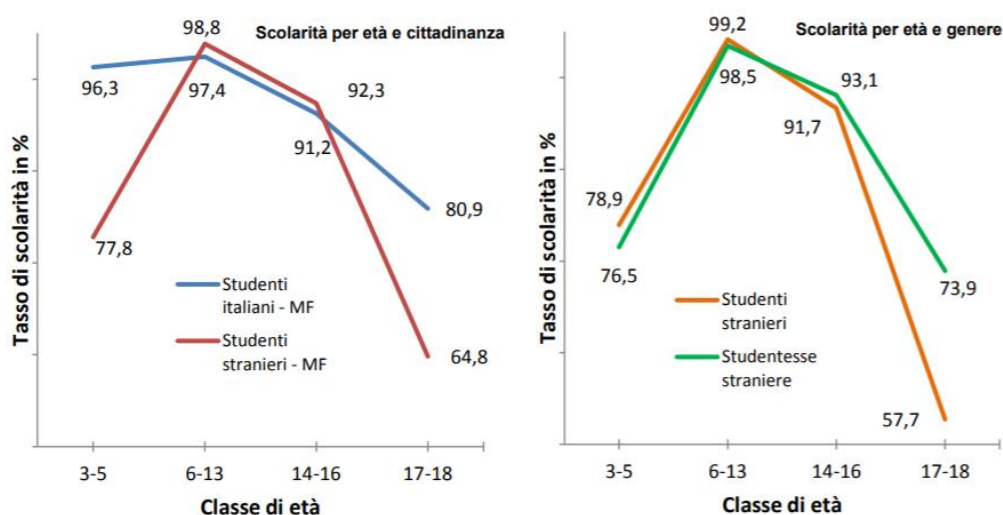
Passando a considerare, invece, la secondaria di I grado, la tendenza alla crescita è in continuità con l'anno precedente, dopo un triennio di costante diminuzione, registrando l'aumento più consistente di alunni con cittadinanza non italiana pari a 6.329 unità. In percentuale l'aumento è del 3,8%, valore più elevato tra tutti gli ordini di scuola. Infine, per quel che riguarda la scuola dell'infanzia, questa registra un aumento, anche se ridotto, a differenza dei due anni precedenti in cui si è registrato un decremento. Dall'altra parte, se ad essere analizzata è, invece, l'incidenza degli stranieri la situazione cambia. Se la scuola primaria si conferma al primo posto (11,2%), a seguire troviamo l'infanzia (11,1%), la secondaria di primo grado (10%) e, infine, la secondaria di secondo grado (7,3%), che resta il grado di istruzione con la minore incidenza pur osservando negli ultimi cinque anni una crescita continua delle presenze (MIUR 2019a).

Considerando il totale, nell'a.s. 2017/2018 l'incidenza degli alunni con cittadinanza non italiana è aumentata, passando dal 9,4% dell'a.s. 2016/2017 al 9,7%. Ciò è dovuto anche al calo di 93 mila unità di studenti con cittadinanza italiana. E, dall'altra parte, è bene ricordarlo – osservando i dati di trend – la presenza di alunni con cittadinanza non italiana tende piuttosto a stabilizzarsi nel tempo (MIUR 2019a).

A tale proposito, tenendo in considerazione le due platee (iscritti con e senza cittadinanza italiana) il grafico 2 mostra come il tasso di scolarità per gli studenti italiani e quelli stranieri, tenda a convergere nelle classi di età centrali (6-13 anni e 14-16 anni), mentre tenda a differenziarsi sostanzialmente nelle classi esterne; per quanto riguarda, infatti, gli studenti tra i 3 e i 5 anni, e, quindi, con riferimento alla scuola dell'infanzia, e considerando gli studenti con la nazionalità italiana, il 98,8 % di quest'ultimi risulta essere iscritto a scuola; valore che si abbassa al 77,8% se, invece, ad essere considerati sono gli studenti con cittadinanza non italiana. Allo stesso modo nella classe di età 17-18, quindi parlando di scuola secondaria di secondo grado, gli studenti italiani iscritti sono l'80,9%, laddove gli stranieri il 64,8%. Nello specifico caso degli studenti stranieri, sensibili differenze si leggono considerando la variabile genere. Se per la classe di età 17-18 anni, come si evince dal grafico, infatti, le studentesse registrano un decisamente più

alto livello di scolarità rispetto ai colleghi maschi (73,9 nel primo caso e 57,7 nel secondo), per la classe di età 3-5, invece, si registra un tasso di scolarità delle studentesse del 76,5 superiore anche se di poco rispetto al 78,9 degli studenti.

Graf. 2 - Tassi di scolarità per classe di età, cittadinanza e genere. Italia, a.s. 2017/2018. Valori percentuali



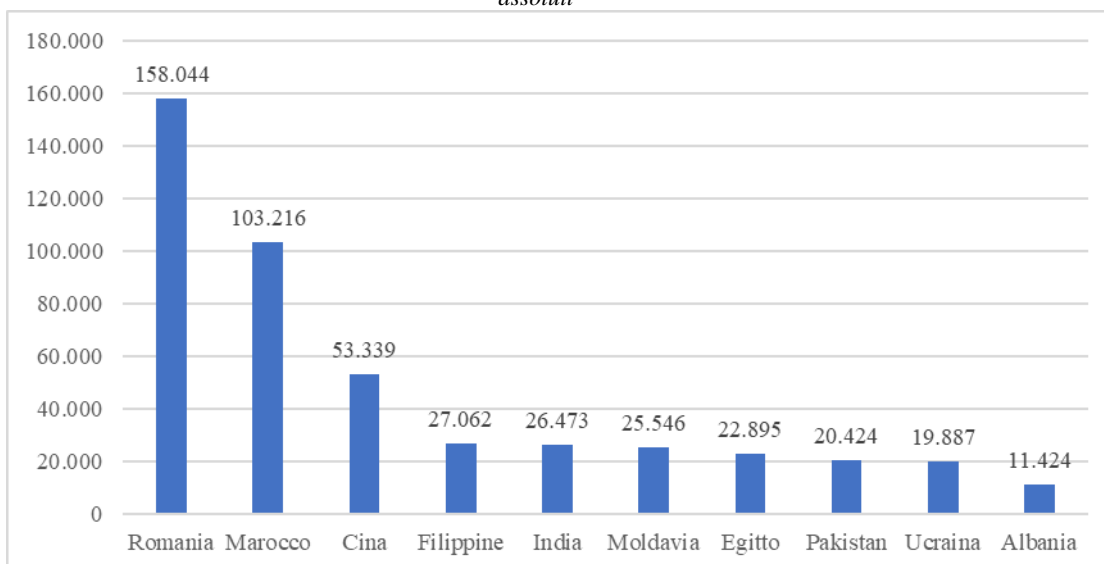
Fonte: MIUR, 2019a

Rispetto alla geografia nazionale, il dato del 9,7% relativo agli alunni con cittadinanza non italiana sul totale della popolazione studentesca, restituisce una distribuzione territoriale non omogenea: essa riflette l'insediamento dei nuclei familiari nei contesti locali e regionali caratterizzati da condizioni di mercato del lavoro più favorevoli. La Lombardia è la regione con il più alto numero di studenti con cittadinanza non italiana (213.153), circa un quarto del totale presente in Italia (25,3%), laddove la regione assorbe il 15,1% degli studenti con cittadinanza italiana. Viceversa, nelle scuole della regione Campania sono iscritti appena il 3% del totale degli studenti con cittadinanza non italiana, a fronte del 12,1% di studenti con cittadinanza italiana. In Campania, l'esiguo numero di studenti con cittadinanza non italiana in rapporto alla ragguardevole consistenza della popolazione scolastica regionale fa sì che la loro incidenza non superi il 2,6% (Miur 2019a). In generale, la forte variabilità territoriale nella distribuzione delle presenze può essere così sintetizzata: se sono maggiormente concentrate ed incidenti al Nord, presentano valori alti anche alcune regioni del centro (col Lazio che si configura come simile ad alcune regioni del Nord) seguite da quelle

meridionali che presentano, invece, cifre di gran lunga inferiori alla media nazionale. Nonostante ciò, la trasformazione in senso multiculturale delle scuole, in particolare nell'ultimo decennio, è una realtà che interessa ormai l'Italia tutta con la significativa riduzione di scuole non toccate dal processo migratorio (ISMU 2019). Infatti, seguendo il rapporto ISMU (2019) *Alunni con background migratorio in Italia. Emergenze e traguardi*, le scuole non interessate dal processo migratorio rappresentano 1/5 di quelle italiane a fronte di un marginale 5% di quelle con il 30% e oltre di alunni cittadinanza non italiana e con, infine, i ¾ delle scuole italiane – e cioè la maggioranza – che presentano percentuali inferiori al 30% di iscritti stranieri.

Per ciò che concerne le cittadinanze di origine degli studenti con cittadinanza non italiana, nonostante si tratti di oltre 200 nazionalità, nell'anno scolastico 2017/2018 quasi il 70% del totale sono riconducibili a 10 paesi. Primo tra questi è la Romania, a seguire per numero di alunni, Marocco e Cina.

Graf. 3 - Alunni con cittadinanza non italiana per i primi 10 paesi di origine. Italia, a.s. 2017/2018. Valori assoluti



Fonte: elaborazione nostra su dati MIUR, 2019

Questi dati sulle prime 10 cittadinanze degli alunni con cittadinanza non italiana sono sostanzialmente in linea con le prime 10 cittadinanze della popolazione residente in Italia (MIUR 2019a; demo.istat). Se, ricordando, l'universo relativo agli alunni con background migratorio fa riferimento ad una platea eterogenea che

può coinvolgere al suo interno studenti di origine straniera nati in Italia o giunti successivamente, dai dati del Miur (2019a) emerge che il 63,1% degli iscritti con cittadinanza non italiana è nato in Italia. Rispetto alla distribuzione per gradi scolastici, essi sono ripartiti come segue in tabella 4:

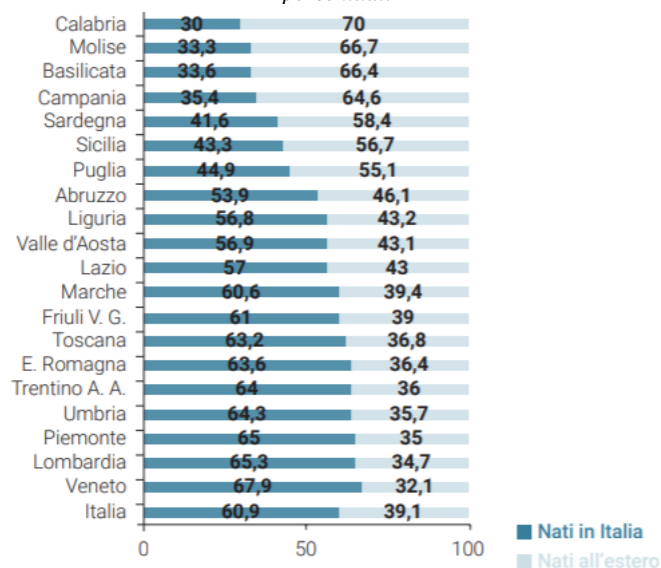
Tab. 4 - Alunni con cittadinanza non italiana nati in Italia per ordine di scuola. Italia, a.s. 2017/2018. Valori percentuali

Infanzia	84,4
Primaria	75,2
I grado	56,7
II grado	31,8

Fonte: elaborazione nostra su dati MIUR, 2019a

Se la scuola dell'infanzia raccoglie l'84,4% degli alunni con cittadinanza non italiana nati in Italia, la percentuale diminuisce al crescere del livello di istruzione, così per quanto la secondaria di II grado rappresenti ancora una minoranza, è intuibile che col tempo avrà un bacino maggiore. Nello stesso anno scolastico 2017/2018, rispetto alla distribuzione territoriale degli studenti con cittadinanza non italiana e nati in Italia, quest'ultimi rappresentano la maggioranza in 13 regioni mentre nelle altre 7 si verifica che sono ancora i nati all'estero a rappresentare la quota maggioritaria: il riferimento è alle regioni del Sud e delle isole: Molise, Campania, Puglia, Basilicata, Calabria, Sicilia, Sardegna (ISMU 2019; MIUR 2019a). È chiaro che questa situazione fotografa la differenza tra le aree del Nord – a più antica stabilizzazione della presenza straniera – e quelle del Sud dal più recente insediamento. In generale, 8 regioni di cui due del Centro (Toscana e Umbria) e 6 del Nord si caratterizzano per percentuali di nati in Italia superiori alla media nazionale del 60,9% (Grafico 4).

Grafico 4 - Alunni cittadinanza non italiana nati in Italia e nati all'estero per regione. A.s. 2016/17. Valori percentuali



Fonte: ISMU, 2019

I due casi estremi della graduatoria sono rappresentati dalla Calabria, con un 70% di alunni nati all'estero e con esperienza diretta di migrazione, e dal Veneto con il 67,9% di allievi di origine immigrata nati in Italia. Lungo questo continuum, la Campania si colloca in prossimità della Calabria col 64,4% dei nati all'estero. In generale, le regioni del Mezzogiorno, ad eccezione dell'Abruzzo, hanno percentuali maggiori di alunni nati all'estero.

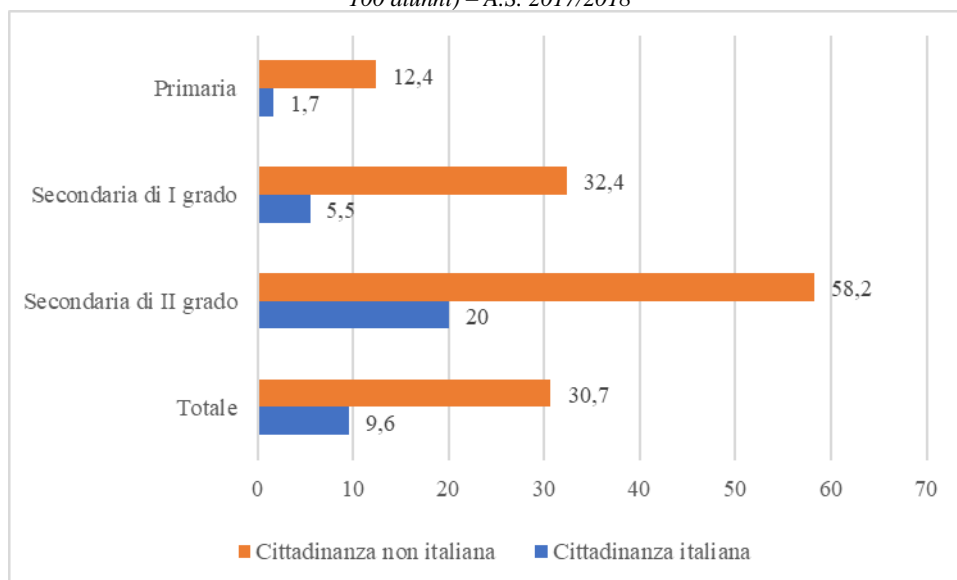
In modo coerente con quanto preannunciato nell'introduzione, dopo una panoramica su presenza, incidenza e distribuzione degli studenti con background migratorio, si pone ora attenzione alle traiettorie scolastiche degli alunni con cittadinanza non italiana, mettendo in luce problematiche emergenti relative agli svantaggi che nell'esperienza scolastica essi si trovano ad affrontare. Infatti, nonostante, come già messo in evidenza, da ormai un trentennio, la scuola italiana si sia progressivamente trasformata in multietnica e multiculturale, sebbene a fronte di alcuni miglioramenti, vi sono ancora questioni legate al tema dell'equità che perdurano.

Così, «il primo e il più preoccupante indicatore dei problematici percorsi scolastici degli stranieri è il ritardo scolastico, molto consistente poiché comprendente (oltre ai ripetenti) coloro che, nati all'estero, sono stati inseriti in classi inferiori alla propria età anagrafica nel momento dell'ingresso nella scuola

italiana [...] il ritardo si può correlare all'insuccesso scolastico, alla scelta di corsi di studi brevi e all'abbandono precoce della scuola/formazione» (Santagati 2019, 19-20). I dati sull'età anagrafica degli studenti con cittadinanza non italiana messi in relazione con la classe frequentata permettono di ricostruire un quadro puntuale della situazione relativa ai ritardi. Nell'A.S. 2017/2018, l'80,9% degli studenti stranieri con età di 10 anni è iscritto regolarmente alla quinta classe di scuola Primaria, il 13,4% ha un anno di ritardo, l'1,6% ha accumulato due anni e oltre di ritardo. A 14 anni, corrispondenti alla frequenza della prima classe di secondaria superiore, la percentuale degli studenti stranieri dal percorso di studio regolare si ferma al 57,4% mentre il 40,7% frequenta ancora una classe di scuola secondaria di I grado; il 31,6% è in ritardo di un anno, il 7,7% di due e l'1,4% di tre anni. All'età di 18 anni la percentuale di studenti regolari è scesa al 34% contro il 66% in ritardo: si va dal 4,7% degli studenti con 18 anni che frequenta il primo anno di secondaria di II grado al 33% che frequenta il quarto anno. Tra gli studenti di secondaria di II grado in ritardo si annoverano inoltre circa 35.400 studenti di età 19-20 anni e oltre, di cui il 37,5% si trova ancora al primo o al secondo anno di corso.

Nell'A.S. 2017/2018, nonostante il divario si attenui, gli studenti italiani in ritardo sono il 9,6% contro il 30,7% degli studenti con cittadinanza non italiana. Dal grafico 5 è possibile riscontrare come il divario massimo sia nella scuola secondaria di II grado le cui percentuali sono rispettivamente 20,0% e 58,2%. Inoltre, per questo grado scolastico, il ritardo riguarda soprattutto gli istituti professionali e tecnici (MIUR 2019a).

Graf. 5 - Alunni con cittadinanza italiana e non italiana in ritardo per ordine scuola (valori percentuali su 100 alunni) – A.S. 2017/2018



Fonte: elaborazione nostra su dati MIUR, 2019a

Un'altra questione persistente, nonostante un miglioramento nel corso degli anni, riguarda la scelta di iscriversi alla secondaria di secondo grado e quale percorso intraprendere: «pur essendo migliorata la distribuzione nei diversi indirizzi delle scuole superiori, tuttora meno di tre ragazzi stranieri su dieci che proseguono negli studi frequentano i licei, mentre gli altri sette si distribuiscono tra istituti tecnici e professionali: è questa la maggiore forma di discriminazione scolastica a danno dei giovani immigrati, anche se spesso involontaria e persino benintenzionata» (Ambrosini 2018, 219). Tra gli elementi che incidono sulla prosecuzione degli studi il risultato conseguito all'esame di licenza media appare decisivo. Se, similamente a come accade anche con gli studenti con cittadinanza italiana, quanto più bassa è la votazione tanto più è frequente l'iscrizione ad istituti professionali, così come a votazioni più alte corrisponde una più probabile iscrizione ai licei, a fare la differenza sono i voti conseguiti. Infatti, il 70,4% degli studenti con cittadinanza non italiana ha conseguito la licenza con una votazione di 6 o 7, mentre la maggioranza degli studenti italiani (52,3%) si è licenziata con una votazione uguale o superiore a 8. Nel dettaglio, la distribuzione degli studenti in base al voto conseguito evidenzia che tra gli studenti con cittadinanza non italiana diplomati con la sufficienza, il 25,5% si iscrive ai percorsi di corsi regionali di Istruzione e Formazione Professionale e un altro 25,6% agli istituti professionali, il 35,0% agli istituti tecnici e il rimanente 13,9% ai licei. Inoltre,

optano per l'istruzione e formazione sussidiaria più i maschi (27,5%) che le femmine (21,6%). In ogni caso, i ragazzi diplomati con sufficienza scelgono soprattutto gli istituti tecnici (40,0%), mentre per le ragazze la distribuzione tra i diversi percorsi è più equilibrata (23,4% licei, 25,7% istituti tecnici e 29,2% istituti professionali). Al crescere della votazione, aumenta la percentuale di studenti che si orienta verso gli istituti tecnici e i licei. Tra gli studenti promossi con 7 la quota di quanti scelgono gli istituti tecnici arriva fino al 40,9% (30,7% le ragazze, 51,5% i ragazzi) e fino al 30,0% circa quella di chi opta per il liceo. Infine, in modo simile agli studenti italiani, anche gli studenti con cittadinanza non italiana che hanno conseguito le votazioni massime, scelgono in grande maggioranza i licei: 52% circa la quota degli studenti che sceglie i licei tra i promossi con 8, percentuale che sale all'83,6% e al 88,9% tra i promossi rispettivamente con 10 o 10 e lode. L'opzione per i licei è decisamente più diffusa tra le studentesse. Scelgono i licei il 59,8% delle ragazze promosse con 8, il 77,1% di quelle promosse con 9 e la stragrande maggioranza delle studentesse promosse con 10 e 10 con lode. Nella fascia delle votazioni alte rimane comunque più elevata rispetto agli studenti italiani, la quota di studenti stranieri e studentesse che si indirizza verso gli istituti tecnici (36% per i licenziati con 8; 22,7% per i licenziati con 9 e 23,7% tra i promossi con 10 o 10 e lode).

Risulta di grande importanza il luogo di nascita: «la seconda generazione sceglie con più frequenza i licei e gli istituti tecnici» (MIUR 2019a, 46). Così, gli studenti con cittadinanza non italiana nati all'estero sono più orientati verso istituti professionali (37%) e poi tecnici (37%) e, dunque, solo il restante 26% si iscrive ai licei, mentre quelli nati in Italia sono proiettati verso tecnici (39%) e licei (35%), il restante 26% verso gli istituti professionali e i percorsi IeFP (istruzione e formazione professionale), dunque, tra questi ultimi, si nota un orientamento verso percorsi più impegnativi. Infine, se consideriamo il genere notiamo che, come precedentemente anticipato, la scelta del liceo è notevolmente più diffusa tra le studentesse (38% contro il 28% maschile).

L'abbandono scolastico è senza dubbio un elemento allarmante e sicuramente conseguenza del ritardo scolastico (come già avuto modo di evidenziare

precedentemente in relazione all'approfondimento dei tassi di scolarità, Grafico 2). L'indicatore europeo degli Early Leaving from Education and Training (ELET)¹⁰ mostra come gli alunni con cittadinanza non italiana siano quelli a più alto rischio di abbandono. Infatti, nel 2017 esso è pari al 33,1% laddove la media nazionale è del 14,0%; quest'ultima a sua volta già distante di 4 punti percentuali rispetto all'obiettivo europeo 2020 fissato a 10% (MIUR 2019a).

Dalla ripartizione per aree territoriali si può notare come sia proprio il Mezzogiorno ad avere i valori più alti di giovani dai 18 ai 24 anni d'età per ognuna delle fattispecie considerate in Tabella 5: per cui in quest'area si registra il valore più alto di giovani, sia maschi che femmine, dai 18 ai 24 anni d'età sia con cittadinanza non italiana – che è pari a 50,8% – che con cittadinanza italiana – che è pari a 17,2%.

Tab. 5 - Giovani dai 18 ai 24 anni d'età, con cittadinanza italiana e non, che abbandonano prematuramente gli studi per genere e area geografica (valori percentuali) - Anno 2017

Area Geografica	Genere	Cittadinanza		
		Italiana	Non italiana	Totale
Nord	Maschi	11,2	29,3	13,4
	Femmine	6,0	29,6	8,9
	Maschi e femmine	8,7	29,5	11,3
Centro	Maschi	10,8	33,4	13,3
	Femmine	5,6	26,9	8,0
	Maschi e femmine	8,3	30,2	10,7
Mezzogiorno	Maschi	20,1	58,3	21,5
	Femmine	14,1	43,1	15,2
	Maschi e femmine	17,2	50,8	18,5
Italia	Maschi	14,8	35,0	16,6
	Femmine	9,3	31,2	11,2
	Maschi e femmine	12,1	33,1	14,0

Fonte: MIUR, 2019a

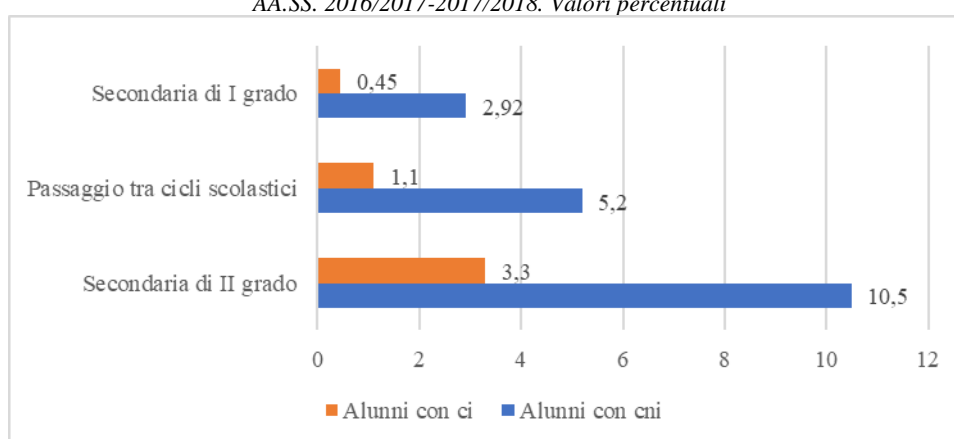
Dal report Istat (2018b) *Livelli di istruzione della popolazione e ritorni occupazionali: i principali indicatori*, si può osservare come, invece, rispetto ai giovani NEET (Neither in Education, Employment or Training) nel 2017 l'Istat ne abbia stimati circa 2.189.000 pari al 24% dei giovani in questa fascia di età.

¹⁰ L'indicatore Early Leaving from Education and Training (ELET) «è l'indicatore che prende a riferimento la quota di giovani tra i 18 e i 24 anni con titolo di studio non più alto dell'istruzione secondaria inferiore e non inseriti in programmi di formazione professionale» (MIUR 2019a, 54).

L'incidenza dei giovani con cittadinanza non italiana fra i NEET è di oltre 10 punti percentuali più alta rispetto al gruppo degli autoctoni (34,4% a fronte del 23%), con una particolarità che evidenzia come tale differenza sia interamente a carico della componente femminile straniera, dove il divario nel gruppo delle donne è di 21 punti, laddove fra gli uomini la differenza è di un solo punto percentuale. Questi dati ci informano di un quadro relativo ad una popolazione giovane-adulta con background migratorio che vive evidenti difficoltà ad inserirsi nel mercato del lavoro, fino a raggiungere quasi la metà della popolazione straniera (44,3%) nel caso delle giovani donne (ISTAT 2018 b).

Dal rapporto annuale sulla dispersione scolastica del Miur (2019b) *La dispersione scolastica nell'anno scolastico 2016/2017 e nel passaggio all'anno scolastico 2017/2018* è possibile quantificare il fenomeno dell'abbandono del sistema scolastico e formativo; fenomeno, quello dell'uscita precoce dagli studi, che è decisamente più accentuato per i giovani stranieri (Istat 2018b; Miur 2019b; Ismu 2019). A partire dall'ultimo rapporto disponibile, ovvero dell'anno scolastico 2016/2017 e nel passaggio all'anno scolastico 2017/2018, si considereranno la scuola secondaria di I e II grado e il passaggio tra cicli scolastici. Si considerano, inoltre, congiuntamente gli abbandoni in corso d'anno, quelli tra un anno e il successivo e quelli nel passaggio tra cicli scolastici.

Graf. 6 - Abbandono complessivo per cittadinanza nella secondaria di I e II grado e nel passaggio. Italia, AA.SS. 2016/2017-2017/2018. Valori percentuali



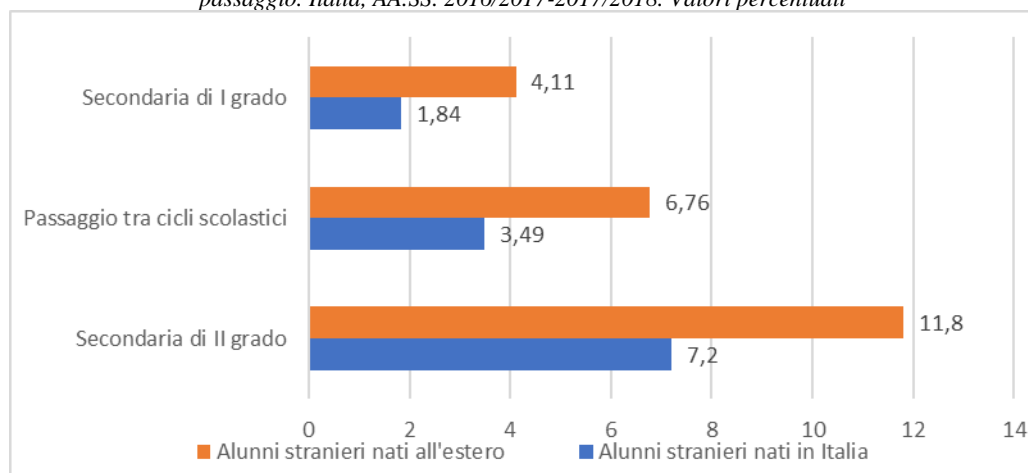
Fonte: elaborazione nostra su dati MIUR, 2019b

Dal grafico 6 è possibile notare che il fenomeno della dispersione scolastica colpisce evidentemente in misura maggiore gli studenti stranieri rispetto a quelli

italiani in ognuno dei momenti scolastici analizzati. In particolare, si registra un divario di quasi 3 punti percentuali nella secondaria di I grado, di 4 nel passaggio tra i cicli scolastici, e questo si amplifica notevolmente nella secondaria di II grado dove sono 7 i punti percentuali che distanziano i due collettivi considerati.

Inoltre, è importante ed interessante notare la composizione interna alla percentuale di abbandono complessivo degli alunni stranieri (Grafico 7). Si può osservare che i nati all'estero presentano una percentuale di abbandono scolastico sistematicamente e notevolmente più elevata rispetto a coloro che sono nati in Italia. Divario che, anche in questo caso, aumenta tra la secondaria di I grado (2,27%) e quella di II grado (4,6%).

Graf. 7 - Abbandono complessivo alunni stranieri nati all'estero e nati in Italia di I e II grado e nel passaggio. Italia, AA.SS. 2016/2017-2017/2018. Valori percentuali

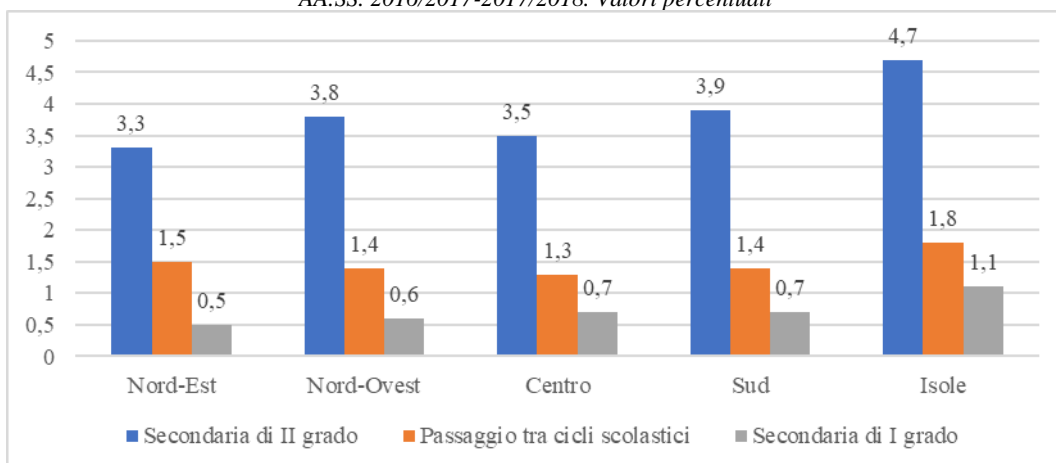


Fonte: elaborazione nostra su dati MIUR, 2019b

Analizzando la distribuzione territoriale dell'abbandono complessivo, in tutti i momenti scolastici considerati, l'area del Mezzogiorno – e quindi nel complesso del Sud e delle Isole – registrata una maggiore propensione all'abbandono (Grafico 8). Il Centro e il Nord presentano valori sistematicamente più bassi, in particolare il Nord-est¹¹.

¹¹ È da precisare che nel passaggio tra cicli scolastici questa ripartizione presenta un valore elevato giacché il Friuli-Venezia Giulia, non avendo aderito al sistema di iscrizioni on line, comprende all'interno della sua percentuale di abbandono anche gli alunni iscritti ai corsi di Formazione Professionale (MIUR 2019b).

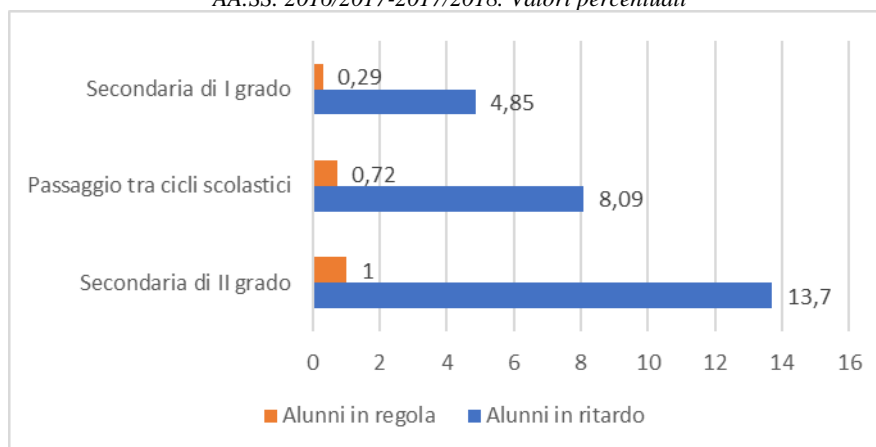
Graf. 8 - Abbandono complessivo per area geografica nella secondaria di I e II grado e nel passaggio. Italia, AA.SS. 2016/2017-2017/2018. Valori percentuali



Fonte: elaborazione nostra su dati MIUR, 2019b

Se, nell'analisi della dispersione scolastica il ritardo scolastico ne costituisce una determinante, da quanto segue si potrà dare dimostrazione del peso di quest'ultimo sulla prima. Infatti, andando ad analizzare la regolarità nel percorso di studi, a prescindere dal momento scolastico preso in considerazione e dal collettivo di riferimento, è possibile notare che i ripetenti presentano una percentuale decisamente maggiore di abbandono scolastico. Nello specifico (Grafico 9), quindi, considerando i valori relativi alla regolarità nel percorso di studi della secondaria di I grado, è significativa la percentuale del 4,85% per coloro che sono in ritardo, «a dimostrazione del fatto che la ripetenza può essere considerato un fattore che precede l'abbandono» (MIUR 2019b, 13), mentre la percentuale di alunni che hanno abbandonato gli studi è per gli alunni in regola di appena lo 0,29%. Andando a osservare tale distinzione anche nel passaggio tra cicli si nota come la percentuale sia considerevolmente più elevata per gli alunni che hanno abbandonato nel passaggio tra cicli con un valore che supera l'8% per coloro che sono in ritardo, mentre è pari allo 0,72% per quelli in regola. Infine, dalla stessa osservazione nel percorso di studi della secondaria di primo grado, come prevedibile, gli alunni maggiormente interessati dal fenomeno della dispersione sono quelli in ritardo scolastico, per i quali l'abbandono complessivo è pari al 13,7% a fronte dell'1% degli alunni in regola.

Graf. 9 - Abbandono complessivo per regolarità nella secondaria di I e II grado e nel passaggio. Italia, AA.SS. 2016/2017-2017/2018. Valori percentuali



Fonte: elaborazione nostra su dati MIUR, 2019b

Alla luce di quanto appena osservato e ricordando che gli alunni stranieri in ritardo, con riferimento a tutti i gradi di istruzione, sono il 30,7% a fronte dell'9,6% degli alunni italiani, è possibile dedurre facilmente quanto sia più probabile che essi abbandonino gli studi.

Se «al di là delle specificità di ogni grado scolastico e gruppo di studenti, gli alunni con origine immigrata conseguono risultati inferiori rispetto ai loro compagni con cittadinanza italiana; questo aspetto accomuna i diversi gradi scolastici e i vari indirizzi di studio» (Barabanti 2019, 64), allora utile può essere il riferimento ai dati dell'Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione (INVALSI).

Prendendo in considerazione le elaborazioni ISMU (2019) su dati INVALSI 2016, e osservando specificamente quanto emerso dalla prova Invalsi nella III secondaria di primo grado che permette di osservare il livello di apprendimento conseguito a conclusione del ciclo di istruzione, dai risultati di questo grado scolastico per macro-area (Tabella 6), emerge che sia nella prova di Italiano che di Matematica, nelle due macro-aree del Nord Italia e in quella del Centro gli studenti italiani registrano un punteggio superiore alla media nazionale in confronto a tutti gli alunni con cittadinanza italiana, mentre il loro punteggio nel Sud (con 197 e 196 punti) e Sud e Isole (con 198 e 200 punti) risulta inferiore.

Tab. 6 - Punteggio medio in Italiano e Matematica nella III secondaria di primo grado per cittadinanza e macro-area. A.s. 2015/16

	Italiano				Matematica			
	Tutti	Nativi	I gen.	II gen.	Tutti	Nativi	I gen.	II gen.
Italia	200	202	173	186	200	202	180	190
Nord Ovest	202 ↑	206 ↑	173	186	201 ↑	204 ↑	180	188 ↓
Nord Est	202 ↑	206 ↑	173	186	201 ↑	205 ↑	175 ↓	190
Centro	202 ↑	204 ↑	177 ↑	187	202 ↑	204 ↑	185 ↑	194 ↑
Sud	196 ↓	197 ↓	163 ↓	182 ↓	196 ↓	196 ↓	174 ↓	190
Sud e Isole	197 ↓	198 ↓	177 ↑	188 ↑	200	200 ↓	189 ↑	191

Fonte: ISMU, 2019

Per gli studenti di prima generazione i risultati sono superiori, rispetto al valore medio nazionale del loro gruppo, nel Centro (177 punti in Italiano e 185 punti in Matematica) e nel Sud e Isole (rispettivamente, 177 e 189 punti); sono invece minori nel Nord Est in Matematica (175 punti) e nel Sud per entrambe le prove (163 e 174 punti). I loro compagni di seconda generazione hanno performance migliori, rispetto a quella di tutti gli studenti di seconda generazione, nel Centro nella prova di Matematica (194 punti) e nel Sud e Isole per Matematica (188 punti), mentre hanno performance meno elevate nel Nord Ovest in Matematica (188 punti) e nel Sud in Italiano (182 punti).

«Questi dati si rivelano a tratti eterogenei rispetto a quelli dell'a.s. 2014/15 in cui nella III secondaria di primo grado già si assisteva a una netta spaccatura tra le macro-aree del Nord Italia e quella del Centro rispetto alle due macro-aree del Sud Italia. Tuttavia, per poter confermare una reale riduzione del divario territoriale si dovrà analizzare lo stesso dato nei prossimi anni scolastici e verificare il sussistere di un trend simile» (Barabanti 2019, 69).

Per concludere, le questioni di equità che caratterizzano tutt'oggi il sistema scolastico italiano persistono a svantaggio degli alunni con cittadinanza non italiana, ed in particolare, da quanto emerso, ciò sembra accadere soprattutto in alcune aree del Mezzogiorno: aree che, come detto, per i rispettivi dati relativi agli alunni con cittadinanza non italiana sul totale della popolazione, presentano cifre di gran lunga inferiori alla media nazionale del 9,7%; ed, inoltre, le regioni del Mezzogiorno, ad eccezione dell'Abruzzo, hanno percentuali maggiori di alunni nati all'estero. E se su scala nazionale il divario di performance rispetto agli italiani si è leggermente ridotto ciò è dovuto probabilmente per l'accresciuto peso delle

seconde generazioni in senso stretto, e, quindi, italofone dalla nascita. D'altra parte, diventa sempre più complicato misurare tale svantaggio a causa, come detto, delle acquisizioni di cittadinanza che sostanzialmente comportano la fuoriuscita dalla componente degli alunni stranieri proprio di quelli con le migliori competenze linguistiche e, a fortiori, di quelli probabilmente dalle migliori prestazioni. E le sole fonti amministrative riescono sempre meno a essere sufficienti da sole a produrre una corretta valutazione del fenomeno (ISTAT 2020).

Così, prima di concludere il capitolo, il successivo paragrafo tenta di restituire l'ampio dibattito sulla pluralità di approcci di ricerca nello studio delle seconde generazioni. Se quanto raccontato nel corso di questi primi capitoli ci informa di quanto sia complesso il fenomeno delle seconde generazioni e di quanto sia necessario ricorrere a definizioni e approcci che siano congruenti alle diverse situazioni, utile appare sviluppare una digressione sui diversi approcci sociologici che provano a cogliere peculiarità e contraddizioni rispetto al destino di questi giovani.

3.3. I figli di immigrati come categoria sociologica

Dal momento in cui lo studio delle seconde generazioni si è imposto tra i temi centrali nella riflessione sociologica italiana, si è sviluppata una pluralità di approcci di ricerca che hanno arricchito il dibattito scientifico e che, semplificando, potrebbero essere ricondotti all'opposizione fra gli studi che rimandano a una matrice culturalista e quelli che, invece, pongono l'accento su una dimensione strutturale. Se per entrambi l'obiettivo è quello di studiare i percorsi di integrazione delle seconde generazioni, le prospettive di analisi, tuttavia, sono differenti. Se da un lato, quanti seguono una matrice culturalista si soffermano sui tratti identitari e culturali relativi a precise popolazioni migranti, identificandoli come elementi utili sia per spiegarne le traiettorie di integrazione che per descriverne e interpretarne le difficoltà, dall'altro lato, coloro i quali si rifanno alla prospettiva strutturalista focalizzano l'attenzione, su come le

condizioni materiali – economiche e sociali – condizionino i figli di immigrati e i loro genitori, influenzandone i percorsi di integrazione, con particolare riguardo alle loro strategie di investimento in istruzione e di posizionamento nel mercato del lavoro.

Per quanto negli ultimi anni il dibattito fra i due approcci ha permesso sfumature e integrazioni reciproche, alcune delle questioni di fondo, sulle quali peraltro si incardinano le prospettive, rimangono dibattute.

«Tradizionalmente le seconde generazioni sono state concepite soprattutto in termini di origini nazionali così che la specificità sociologica dei figli degli immigrati è pensata in riferimento più o meno esplicito all'identità ereditata dai genitori visti come rappresentanti della nazione di provenienza, oppure in riferimento alla reazione degli attori locali, alla provenienza nazionale/etnica della famiglia. Il tratto sociologico che sembra contraddistinguere i figli degli immigrati è ridotto all'appartenenza a un popolo (a una "razza" come si diceva una volta). Questa impostazione non è solo caratteristica delle seconde generazioni in quanto è quella prevalente anche negli studi classici sull'immigrazione in generale» (Eve 2013, 35).

È con queste parole che Eve, in un suo lavoro del 2013, affronta un discorso con cui mira a riflettere sulle criticità di quella che definisce la prospettiva «nazional-culturale», prospettiva adottata nello studio del fenomeno secondogenerazionale sia in studi quantitativi che in studi qualitativi. Seguendo lo studioso, la prospettiva «nazional-culturale» focalizzerebbe l'attenzione su due questioni. Se la prima fa riferimento alla specifica attenzione manifestata dagli studiosi per l'identità nazionale dei figli degli immigrati – e delle conseguenze in termini di relazioni con gli altri, familiari e non – la seconda fa riferimento alle tensioni familiari che deriverebbero dall'appartenenza di figli e genitori a culture parzialmente diverse. A leggere dei dubbi mossi nei confronti della prospettiva «nazional-culturale» – e che Eve approfondisce in alcuni suoi lavori (2009; 2013; Eve e Perino, 2011) – emergerebbe che, pur non potendo non considerare, ovviamente, l'esistenza di conflitti familiari che rientrano più tipicamente nel quadro tradizionale, ci si chiede se siano proprio questi conflitti a caratterizzare

maggiormente la specificità della famiglia immigrata. «Sarebbe, così, proprio la presenza di assunti non esposti al controllo empirico e neanche al vaglio esplicito delle ipotesi a sollecitare quel cambio di focalizzazione dell'attenzione dal livello della nazionalità di origine – che potenzialmente porterebbe ad omettere importanti pezzi di informazione reificando e privilegiandone altre – a quello dei rapporti sociali locali che costituiscono il contesto quotidiano dell'azione sociale» (Eve 2009, 33). Se lo spostamento geografico cambia le relazioni locali, ciò comporta ripercussioni nell'organizzazione della vita della famiglia migrante (*Ivi*). Così, se cambiano gli assetti, i rapporti e i ruoli all'interna della famiglia rispetto al prima della migrazione i motivi sono da individuare anche nella situazionale riconfigurazione dei rapporti sociali che sono conseguenti a tutti gli spostamenti tra geografie diverse. E non è solo l'effetto dell'essere esposti a modelli familiari locali quanto anche il cambiamento strutturale della rete sociale in cui sebbene i legami familiari e parentali non vengano interrotti dalle migrazioni stesse, tuttavia, le modalità degli scambi di servizi attraverso la rete familiare può radicalmente modificarsi. Sarebbe questo uno dei motivi per cui, come è ormai pacificamente consolidato nelle ricerche sul tema, chi arriva da ragazzo nel paese di destinazione vivrebbe una ristrettezza degli spazi quotidiani sviluppando uno stile di vita più casa-centrico (Eve 2013). Posizionare la lente di ingrandimento sulla riconfigurazione locale dei rapporti potrebbe dire altro rispetto a quanto emerge dagli studi centrati sull'identità nazionale e sulle caratteristiche culturali. Come dimostrano Perino (2013) e Calabrò (2013), gli individui si identificano con l'appropriazione di aggettivi nazionali ed etnici in modo strettamente intrecciato con la situazione precipua in cui sono inseriti. Così, uno spostamento di attenzione sul contesto situazionale in cui sono posizionati i figli degli immigrati consisterebbe nell'esplorazione dei modi in cui la concreta esperienza dell'immigrazione ha effetti sulle dinamiche strutturali contingenti delle loro vite (Eve e Perino 2011). In tal senso, Ramella (2013) ha notato come in molti quartieri popolari, realizzati nei fatti per dare risposta ai bisogni di insediamento dei migranti, si registri una evoluzione nel tempo dei comportamenti che si ripete attraverso cicli di sviluppo regolari in relazione alle diverse generazioni migratorie tali per cui la seconda generazione sedimenta rapporti locali

particolarmente intensi e continuativi per via dell'intreccio di legami col vicinato, con la scuola, nel tempo libero e per il lavoro, indipendenti dalla provenienza geografica iniziale. I processi di concentrazione residenziale dei migranti non sono neutrali ma hanno conseguenze sui loro figli e possono rappresentare la condizione preliminare della creazione di modelli di socializzazione specifici (*Ivi*). Al contempo, proprio le caratteristiche di quest'ultimi provengono dall'interazione fra le variabili strutturali e quelle culturali: è allora «in questo tipo di interazione complessa [che] va ricercato il fondamento di una specificità strutturale della condizione dei migranti nella stratificazione sociale delle società moderne» (Eve 2013, 43).

D'altra parte, Boudon e Bourricaud (1991) hanno affermato che il concetto di cultura distoglierebbe lo sguardo dall'attenzione alla concreta e immediata situazione in cui gli attori sociali sono inseriti attribuendo eccessivo peso alla formazione appresa durante il periodo dell'infanzia. E altresì, anche per la prima generazione, l'eccessivo ancoraggio alla cultura di origine come lente di interpretazione dei comportamenti allenta nei fatti un'accurata descrizione della situazione contingente in cui l'immigrato e la sua famiglia si trovano a vivere. In critica all'ipotesi di Putnam (2007), per il quale l'eterogeneità etnica tende ad abbassare il capitale sociale, Portes (2011) ha sostenuto che non è la diversità ad essere fonte di problemi, ma piuttosto la diversità disuguale. Secondo Crul (Crul et al. 2012), inoltre, sono aspetti più ampi e generali, relativi alla complessiva organizzazione istituzionale dei sistemi educativi e del mercato del lavoro a spiegare, nella maggior parte dei casi, le determinanti strutturali dell'intreccio fra riproduzione delle diseguaglianze e processi migratori.

Più in generale, per concludere, se si riconosce che i figli degli immigrati – come qualsiasi attore sociale – sono vincolati e condizionati dagli ambienti in cui vivono, è importante capire verso quale direzione stanno procedendo questi ambienti: è importante capire quali siano le carriere scolastiche e gli sbocchi lavorativi che ogni tipo di scuole è in grado di offrire ai propri studenti, tutti. Le dinamiche in questione riguardano sia gli eventuali pregiudizi degli insegnanti o degli studenti sia il funzionamento della scuola stessa, per tutti i suoi studenti. Nel

riconoscere la non esclusività della prospettiva nazionale-culturale e della definizione dei problemi che ne derivano – nella consapevolezza, seguendo Eve nei suoi lavori, che tale riconoscimento deve avvenire nella pratica di ricerca piuttosto che in affermazioni teoriche di principio e nella pari consapevolezza che diversi studiosi hanno già notato le difficoltà di andare oltre il *groupism* nonostante i vasti consensi attorno alle critiche a concezioni essenzialistiche dei gruppi etnici e delle culture nazionali – può essere utile un'esplorazione focalizzata sulle trasformazioni e sulle relazioni prodotte dal contesto locale sui processi migratori.

Capitolo 4

Disegno della ricerca

Premessa

Nelle riflessioni conclusive a compendio del contributo in cui propone una rassegna sistematica delle indagini realizzate nel contesto italiano, Santagati (2012) evidenzia che nonostante la relativa breve vita della ricerca in Italia sul tema, alcuni aspetti sono stati anche molto approfonditi e che, tuttavia, ve ne sono altri su cui, almeno fino all'epoca a cui risale la sua rassegna, non sono stati realizzati studi specifici. Quindi, segnala:

«in primo luogo, la necessità di realizzare ricerche nel Centro e nel Sud Italia, considerando la distribuzione policentrica e diffusa dell'immigrazione nel nostro paese [...] in secondo luogo, per quanto riguarda il punto di vista metodologico, non sempre si possiedono gli elementi necessari per una valutazione approfondita dei disegni di ricerca caratterizzanti le indagini analizzate, avendo la possibilità di ricostruire i percorsi dalla definizione degli obiettivi fino all'interpretazione dei risultati. [...] rispetto agli studi qualitativi svolti in Italia, inoltre, poche sono le ricerche che comparano il punto di vista di studenti stranieri e italiani, così come limitati risultano gli studi su genitori e insegnanti, che vadano per esempio nella direzione di comprendere le prospettive dei diversi attori presenti nelle scuole multiculturali» (Santagati 2012, 59).

Rispetto alla prima sollecitazione, il presente lavoro di ricerca prova a contribuire alla conoscenza più dettagliata delle caratteristiche di un segmento di popolazione giovanile che sta demograficamente crescendo anche nelle aree oggetto di indagine, Napoli, colto in un momento significativo del percorso di vita, il ciclo di scuole secondarie di primo grado. Rispetto alla seconda sollecitazione, e specificamente nelle pagine che seguiranno di questo capitolo, si tenterà di restituire un'adeguata riflessione sul disegno di ricerca su cui poggia l'intero impianto del processo di indagine. Infine, rispetto alla sollecitazione a realizzare ricerche che includano punti di vista di attori differenti, come si vedrà, questa

ricerca mira a dare voce ad una molteplicità di soggetti quali: studenti, sia stranieri che italiani, genitori, insegnanti e rappresentanti del governo locale (nella fattispecie, assessori regionali e comunali).

4.1. *L'interesse conoscitivo*

Se «l'émigration et l'immigration sont de ces mécanismes sociaux qui ont besoin de s'ignorer comme tels pour pouvoir être comme ils doivent être» (Sayad 2002, 34), è l'emergere proprio delle seconde generazioni che ha creato uno shock ai silenti meccanismi che gli Stati-nazione si sono dati per la gestione della coesione sociale e la convivenza interetnica (Sayad 1996) causando la crisi dei modelli nazionali di integrazioni (Castles e Miller 2012).

E, dall'altra parte, per molti ragazzi di seconda generazione c'è il rischio concreto di sviluppare una condizione idiosincratca (Eve 2013) nella misura in cui destinati, insomma, a essere cittadini di uno Stato di cui non si sentono parte ed estranei giuridicamente al paese di cui si sentono cittadini.

Nel tentativo di comprenderne il loro grado di integrazione, attualmente risulterebbe improbabile farne una analisi in relazione alle differenze nelle carriere professionali rispetto ai nativi, data l'esiguità numerica di quelli dall'età tale da aver concluso il percorso scolastico (Vlach 2017). Allora, e qui si capisce il perché dell'attenzione crescente negli anni, per comprenderne il processo di inclusione ad oggi e in prospettiva futura, si è deciso in questo lavoro di volgere lo sguardo alla partecipazione scolastica nel sistema di istruzione locale degli studenti con background migratorio. Ciò mosso dalla consapevolezza per cui la scuola rappresenta uno dei canali principali di mobilità sociale data la connessione tra i risultati scolastici dei soggetti e il loro futuro successo occupazionale (Strozza 2015). D'altra parte, nonostante i concetti di *educazione interculturale* e di *global education* appaiano già dagli anni Novanta stabilmente nei documenti di policy – non solo del Consiglio d'Europa, ma anche in quelli della Commissione Europea, del Consiglio Europeo, del Parlamento Europeo e del Comitato dei Ministri dell'Educazione – il pur forte consenso attorno a questa questione non

trova corrispondenza immediata se si guarda alle politiche attivate nello spazio europeo e nei contesti nazionali, regionali e locali (Serpieri e Grimaldi 2013).

E, inoltre, dovunque, la crescente consapevolezza relativa alla persistenza dei processi di trasmissione intergenerazionale degli svantaggi sociali ha sconfessato una delle più suggestive promesse delle teorie della modernizzazione, quella della *straight line theory*: ossia, l'idea che le differenze ascritte avrebbero perso la loro rilevanza nella sfera pubblica. Anzi è proprio con l'esperienza delle seconde generazioni che si ribadisce la rilevanza della dimensione etnica, e dell'origine sociale, nei processi di allocazione delle risorse e delle opportunità. Infatti, se è vero che l'istruzione di massa ha agito da fattore di democratizzazione della società è altrettanto vero che continuano a operare processi non neutrali rispetto alle differenze sociali, economiche e culturali di cui sono portatori gli studenti.

Dunque, sembra che i figli degli immigrati ricoprano un ruolo essenziale per la comprensione delle nuove direzioni dell'immigrazione e delle questioni nuove che ne derivano. Questioni legate anche all'elaborazione di risposte efficaci per garantire l'inclusione sociale e la riduzione delle diseguaglianze per gli stranieri. E, in tal senso, il concetto di inclusione non può non declinarsi anche in termini di percorsi ed esperienze scolastiche in ordine alla comprensione degli svantaggi educativi patiti dagli studenti con background migratorio.

Quindi, la ricerca che accompagna il lavoro che qui si presenta si colloca nel punto di contatto tra due fenomeni complessi già di per sé, quello relativo al fenomeno migratorio e quello relativo all'educazione.

Rispetto al primo, già la sola definizione – quella di seconde generazioni – apre, come detto, ad alcune possibili ambiguità a cui giocoforza si presta. Esiste infatti il rischio di una cristallizzazione entro la definizione, come in qualsiasi definizione, di situazioni eterogenee e non sempre comparabili (da cui anche la difficoltà di circoscrivere il fenomeno dal punto di vista statistico). Una ragionevole delimitazione, adottata in questa ricerca, è quella dell'essere figli di almeno un genitore straniero così da superare le difficoltà provenienti da altre definizioni ambivalenti (Spanò 2011).

Rispetto al secondo fenomeno, quello relativo all'educazione, basti ricordare quanto la scuola sia un contesto assolutamente non neutrale per la formazione e la crescita dei giovani tutti, ma che al contempo rappresenti l'unico mezzo di mobilità sociale e di riuscita nella vita adulta considerato e riconosciuto dalla maggior parte dei sistemi occidentali. Se da una parte è l'unico mezzo per uscire da una situazione discriminatoria, dall'altra, tuttavia, è essa stessa discriminatoria, specie quando non riesce ad arginare i deficit educativi genitoriali, le influenze di fattori ascrivibili e quando crea disparità che finiscono per definire le traiettorie di vita dei ragazzi, riproducendo culturalmente pregiudizi e ineguaglianze esistenti nel sistema sociale più ampio (Bourdieu e Passeron 1972).

Seguendo Zanfrini (2016), almeno tre sono i motivi per cui la ricerca si è concentrata sulle carriere scolastiche: il primo è relativo alla constatazione per cui, tranne per alcune specificità, gli studenti con background migratorio soffrono di un sistematico svantaggio con riferimento al tipo di istituto frequentato (fenomeno di tracking), al numero di anni di studio e livello di istruzione raggiunto, al rendimento scolastico e al tasso di ripetenze ed abbandoni. Il secondo motivo fa riferimento all'incidenza sempre più significativa della componente con background migratorio sul complesso della popolazione studentesca: questo secondo motivo se collegato al primo evidenzia l'incapacità dei sistemi formativi di adempiere al mandato istituzionale di formare un capitale umano idoneo a sostenere il funzionamento di economie fondate sulla conoscenza. Il terzo motivo, infine, è relativo proprio alla presa di coscienza per cui la presenza di alunni con background migratorio rappresenta un banco di prova per i sistemi formativi, e la sfida è sulla tenuta della loro capacità di gestire le diseguaglianze, impedendo che esse si trasformino in un fattore di svantaggio strutturale, ma anche nella loro capacità di riconoscere, accogliere e valorizzare le diversità. Inoltre, è proprio la scuola ad aver costruito, nella pionieristica esperienza americana, lo scenario in cui ha preso corpo e si è sviluppato lo stimolante dibattito sul multiculturalismo che pone dunque con forza la questione dell'equità dei sistemi formativi, tanto più rilevante in un contesto – come quello contemporaneo – in cui il destino professionale è fortemente influenzato dalla durata e dal successo delle carriere scolastiche. Infine, in diversi Paesi sono stati documentati fenomeni di razzismo

istituzionale che, ad esempio, influenzano la stima del potenziale, la valutazione dei rendimenti, e soprattutto le pratiche di orientamento ai vari canali formativi – così che la discriminazione, dalla natura più sociale che etnica, va ricondotta alla questione di come rendere davvero concreto il principio dell’uguaglianza delle opportunità, cioè la grande promessa inseguita dai sistemi scolastici europei in tutto il XX secolo.

La classificazione di Heckmann (2008) proposta in uno studio di qualche anno fa, e sulla quale si costruisce il presente lavoro di ricerca, individua una serie di fattori nell’analizzare le determinanti dei fenomeni di svantaggio scolastico che colpiscono gli alunni con un background migratorio. Per la precisione la classificazione distingue questioni relative: all’ambito familiare, talché sebbene le famiglie immigrate condividano il desiderio di un futuro migliore per i propri figli non tutte sono in grado di sostenerne la carriera scolastica; alla scuola e alle relazioni tra studenti ed insegnanti; alle politiche scolastiche nazionali e all’organizzazione dei sistemi formativi e, più in generale, alle politiche migratorie e per gli immigrati. Come si è detto a partire da questa classificazione sono state costruite le dimensioni analitiche su cui poggia l’impianto della presente ricerca.

4.2. Una ricerca in situazione: oggetto, obiettivi e domande conoscitive

L’oggetto della ricerca sono i giovani, preadolescenti, di seconda generazione¹² iscritti nelle scuole secondarie di primo grado. L’obiettivo è quello di approfondire la comprensione dell’esperienza scolastica di questi studenti – entro un ambiente scolastico multiculturale – in termini di riconoscimento e valorizzazione delle differenze culturali, svantaggio educativo, motivazioni allo studio, aspirazioni educative¹³ e orizzonti delle attese. L’ordine di scuola

¹² Si ricorda, riprendendo Spanò (2011), figli con almeno un genitore straniero in modo da superare le difficoltà derivanti da altre definizioni ambivalenti

¹³ Nella consapevolezza, come avverte Mantovani (2013), che quando ci si accosta a tematiche inerenti al futuro, concetti quali quello delle aspirazioni se non precisati – nella distinzione tra aspirazioni fantastiche o idealistiche e aspirazioni realistiche o aspettative – lascia spazio a possibili fraintendimenti (per quanto molte volte i termini siano usati in modo intercambiabile in letteratura) in questa sede si adotta la definizione di aspirazioni educative come il “livello di istruzione che gli intervistati vorrebbero idealmente raggiungere”

individuato è quello delle scuole secondarie di primo grado giacché finalizzato, come da ordinamento italiano, ad una selezione formativa precoce¹⁴.

La conoscenza di queste esperienze è stata approfondita entro un determinato contesto: i territori di Napoli.

Il plurale non è casuale. Se Napoli è un mondo a parte rispetto al resto della geografia (meridionale e, a maggior ragione, nazionale), le geografie che la compongono rappresentano mondi a parte tra di loro. In tal senso viene da pensare a quelle molteplici e particolari concentrazioni spaziali (Barbagli e Pisati 2012) – di cui la città si è composta e si compone – prodotte da organizzazioni dello spazio che dipendono da - ma allo stesso tempo rinforzano le - disuguaglianze e le gerarchie sociali. Il territorio, inteso come organizzata articolazione dello spazio in rapporto ad un sistema attivo, è stato rilevante al fine di approfondire come anche le specificità territoriali influenzino i percorsi scolastici dei figli di immigrati.

Seguendo Heckmann (2008), la prima dimensione sotto osservazione è quella relativa al contesto scolastico inteso come spazio di relazioni performative

(Portes et al. 2010, 779). Non potendo prevedere con certezza gli esiti dei processi in atto, una possibilità può essere quella di partire dagli scenari di futuro immaginato al momento, nell'ipotesi che, se anche non dovessero realizzarsi, essi possano comunque influenzare in maniera non irrilevante il presente, il quale a sua volta agisce incessantemente sull'immaginario collettivo e dunque sui futuri ritenuti plausibili. In questa continua tensione tra poli temporali si tratta di collocare la capacità di aspirare (Appadurai 2011) entro l'ordine simbolico-normativo che caratterizza la situazione sociale (Crespi 1999). Ed è in questa continua tensione tra poli che si tenterà di ricostruire quello che Jedlowski (2017) definisce l'orizzonte delle attese. Questo concetto, nelle parole di Jedlowski (2017, 43): «ha un carattere performativo [...] cioè fa qualcosa perché ciò che compiamo dipende sempre, almeno in qualche misura, da ciò che ci attendiamo». Se nelle scienze sociali è noto il concetto di profezie che si autoadempiono, l'autore suggerisce di guardare ad esso in termini più ampi: «se è vero che ovviamente il presente produce il futuro, è altrettanto vero che il futuro stesso – in quanto è anticipato nell'immaginazione – produce a sua volta qualcosa, proprio perché ciò che attualmente facciamo è influenzato dalle nostre anticipazioni. Per la maggior parte delle pratiche che svolgiamo nella vita quotidiana, tuttavia, le nostre anticipazioni raramente sono il prodotto di una riflessione cosciente o di una attiva immaginazione: sono anticipazioni date per scontato. Se la quotidianità è, quindi, è in larga misura prevedibile è perché elemento costitutivo degli orizzonti di attesa è l'assetto istituzionale della società» Jedlowski (2017, 18). Talché, l'idea di fondo è provare a capire – come si vedrà più avanti – come si pensano e si raccontano i giovani figli di immigrati presenti nel nostro sistema scolastico e, dall'altra, come questi stessi soggetti vengono pensati e immaginati dalle politiche e dalle istituzioni.

¹⁴ In Italia vige un sistema di selezione precoce: a differenza del sistema a selezione tardiva, tipicamente statunitense, che garantisce un comune percorso di istruzione posticipando la scelta scolastica, i sistemi europei, in genere, e quello italiano nello specifico, dopo un periodo di istruzione comune breve, propongono una ripartizione scolastica sulla base delle competenze e delle prospettive lavorative (Bagnasco, Barbagli e Cavalli 2004).

continue, che in misure e modi diversi intercorrono tra tutti gli attori corresponsabili del percorso-processo educativo: insegnanti, genitori e studenti. A partire dai racconti provenienti dai ragazzi coinvolti (autoctoni e non), si mira a risalire alle relazioni tra pari, e alle relazioni con gli insegnanti, da un lato e i genitori dall'altro e al peso che queste hanno nelle esperienze scolastiche dei ragazzi. Dalla voce dei genitori stranieri si mira a ricavare sia l'impatto del progetto migratorio familiare sui percorsi scolastici dei figli che la relazione scuola-famiglia anche in termini di richieste e aspettative verso il sistema scolastico italiano. La seconda dimensione sotto osservazione riguarda le modalità di approccio all'educazione in contesti multiculturali e dalla voce degli insegnanti si mira a risalire a pratiche e modalità adottate in questi contesti e a interrogarsi su come e quanto queste pesino nelle esperienze scolastiche degli studenti. Infine, relativamente alla dimensione della governance di città plurali (Ambrosini 2012), dalla voce di Assessori comunali e regionali si mira a risalire alle logiche e ai posizionamenti che il governo locale segue.

Così, le domande di ricerca principali sono state:

Come si caratterizzano le esperienze dei giovani, preadolescenti, di seconda generazione iscritti nelle scuole secondarie di primo grado a Napoli?

In che modo le relazioni tra gli attori corresponsabili del percorso-processo educativo performano (riverberano) sulle esperienze scolastiche di questi giovani?

Come le scuole individuate, per opera degli insegnanti intercettati, operano in contesti educativi multiculturali?

Come l'esperienza scolastica modella le aspirazioni educative e lavorative?

Qual è il ruolo giocato dal governo locale su possibilità, traiettorie e percorsi di vita dei giovani figli degli immigrati che vivono in un territorio, come quello di Napoli?

L'idea sottostante la ricerca segue questa considerazione: se il fenomeno dello svantaggio educativo non è certamente nuovo, diversa, rispetto al passato, è l'interpretazione che di esso si fa: mentre un tempo era visto esclusivamente come

la conseguenza degli scarsi investimenti nell'istruzione da parte dei genitori immigrati, oggi si tende piuttosto a leggerli come l'esito delle discriminazioni che i loro figli sperimentano nella fruizione delle opportunità formative (Zanfrini 2016).

Così, l'obiettivo specifico è capire, da un lato, come si pensano e si raccontano i giovani immigrati presenti nel nostro sistema scolastico e, dall'altra, come questi stessi soggetti vengono pensati e immaginati dalle politiche e dalle istituzioni.

Se, da un lato, le aspirazioni servono ai soggetti per definire la proiezione di sé nel mondo futuro dall'altro, le regole, le politiche e gli indirizzi delle politiche (anche locali) disegnano – per quegli stessi soggetti – un altro percorso e, quindi, un altro racconto. E spesso i disegni non coincidono.

Dagli studi più recenti sembra, infatti, emergere una dissintonia tra le esperienze dei giovani intercettati e le intenzioni delle istituzioni: l'atteggiamento delle istituzioni, spesso protagoniste di forme escludenti più o meno intenzionali, sembra operare al ribasso sulle aspirazioni dei minori migranti (Serpieri e Grimaldi 2013).

Per rispondere a questi interrogativi, nell'ambito dell'approccio ermeneutico interpretativo precipuo di questa ricerca, gli strumenti di ricerca sono stati: focus group e interviste in profondità. I focus groups sono stati realizzati all'interno delle scuole e hanno coinvolto gli studenti appartenenti ai vari gruppi classe; sempre tramite focus group sono stati intervistati i genitori di studenti con background migratorio. La motivazione sottostante la scelta dell'utilizzo dei focus group come tecnica principale sta nella consapevolezza per cui parrebbe esistere una polisemia di significati ed eterogeneità dei processi di significazione nella difficile interazione tra l'immigrato e il contesto ricevente e l'idea è di porre attenzione alla rilevazione e alla comprensione sia dei processi di significazione, che dei processi interpretativi e anche alle dimensioni interattive di produzione sociale.

La recente diffusione di questa tecnica di intervista di gruppo, inoltre, è contemporanea alla riscoperta della comunità come reazione alla globalizzazione e alla depersonalizzazione e indica un crescente interesse per i processi di negoziazione impliciti ed espliciti nella sfera quotidiana (Besozzi e Colombo 2014).

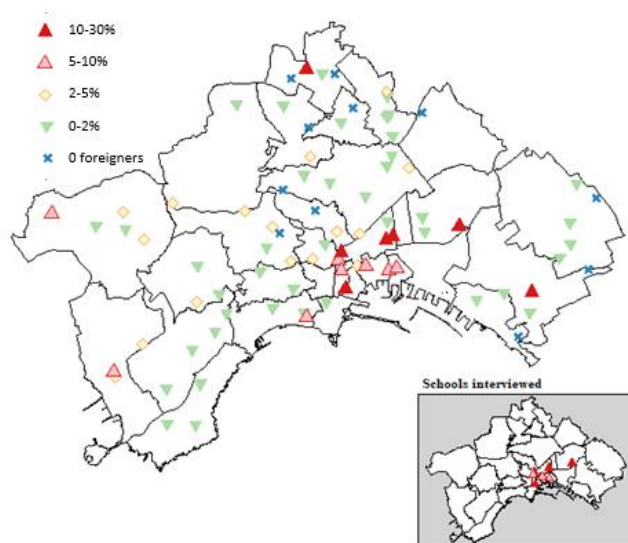
Si è scelto, infine, di utilizzare questa tecnica, nel gruppo classe, per supportare uno spazio discorsivo che riconosca la possibilità di definirsi e riconoscersi dalla *capacità di voce* (Appadurai 2011) di coloro che partecipano al processo di negoziazione riflessiva. La riflessività rende identificabili ai propri occhi i soggetti, non solo individualmente ma anche come parte della comunità. La partecipazione a questo compito consente la condivisione di convenzioni cognitive con le quali si riconosce sé stessi, sia individualmente che collettivamente.

In tal senso, i focus group realizzati hanno riguardato, da un lato, gruppi classe senza esclusione degli autoctoni e dall'altro, gruppi di genitori stranieri.

Nel primo caso, l'obiettivo è stato di quello di identificare, attraverso il racconto ed il confronto di gruppo, il ruolo giocato dalle relazioni tra pari e da quelle transgenerazionali (genitori ed insegnanti) nel definire l'esperienza scolastica e le scelte future.

Nel secondo caso, l'obiettivo è stato quello di capire sia l'impatto e l'influenza del progetto migratorio familiare sulla carriera scolastica dei figli, sia gli scopi educativi anche in relazione alla scelta dei percorsi futuri e alle aspettative rispetto al sistema scolastico italiano.

Fig. 1 - Mappa vettoriale delle scuole secondarie di I grado per incidenza di stranieri nel comune di Napoli. Anno scolastico 2016-17. Percentuali.



Fonte: nostra elaborazione sui dati MIUR

Durante l'anno scolastico 2017-18, sono state individuate sette scuole tra quelle con maggiore incidenza ed eterogeneità di studenti stranieri (Fig.1), coinvolgendo nove gruppi classe e cinque gruppi di genitori stranieri. Sono stati coinvolti in focus groups 130 studenti, di cui 52 con background migratorio e 23 genitori provenienti da 15 paesi tra Europa, Asia, Africa occidentale, America centrale e meridionale. Sono stati intervistati 4 docenti e 5 Assessori di cui 4 comunali e 1 regionale.

4.3. Lo studio di caso come strategia di ricerca

L'ambizione che sottende la ricerca che qui si presenta si iscrive, nel suo complesso, nel solco della corrente fenomenologica (Husserl 1859-1938) e, nello specifico, nel valore dato alla conoscenza di senso comune e, quindi, alla realtà della vita quotidiana. Questa corrente filosofica ha avuto molta influenza nelle scienze sociali attraverso Alfred Schutz (1899-1959) il quale sviluppa soprattutto lo studio della *intersoggettività* e di come si formano le *tipizzazioni*; quelle rappresentazioni sociali condivise dei significati che orientano l'agire dei soggetti.

«Le espressioni *mondo della vita* o *mondo vitale* traducono il termine *Lebenswelt*, usato da Edmund Husserl per definire l'ambito delle certezze familiari, che sono

state praticamente collaudate e che sono state ritenute incondizionatamente valide nella vita umana, prima di qualsiasi esigenza di fondazione scientifica» (Acocella 2008, 38). Comunque, l'individuo fa esperienza del mondo in un modo che è comunque soggettivo nella misura in cui ciò che egli conosce e interpreta è condizionato dalla propria biografia (Fleck 1983). Dopodiché, per Husserl ciò per cui si creano le condizioni per la possibilità di costruire ambiti di senso e di agire comuni è l'intersoggettività trascendente originaria (Acocella 2008). È a partire da queste considerazioni che Alfred Schutz approfondisce il suo pensiero relativo alla *struttura significativa della vita quotidiana* (Nebuloni 1983): per Schutz, le azioni degli individui sono azioni dotate di senso, in quanto sono una manifestazione della vita spontanea di un individuo, un libero atto dell'io e derivano da un progetto che l'individuo intende realizzare. E, d'altra parte, muovendo dall'idea dell'azione come libertà e spontaneità, Schutz prende in considerazione anche la struttura significativa del mondo sociale in cui l'attore si trova inserito entro la quale in ogni forma di rapporto sociale "l'atteggiamento naturale" (Schutz 1983) dà per scontato che ci sia perfetta interscambiabilità dei punti di vista soggettivi. Ciò è possibile che accada perché nel mondo agiscono le mediazioni di modelli già codificati di significato o tipizzazioni delle esperienze che, comprimendo la loro unicità, danno luogo alla familiarizzazione e alla routinizzazione del presente: fenomeni, questi, che servono da un lato ad allentare il dubbio e dall'altro ad assopire la paura di cambiamenti, che comporta incertezza sul futuro (Crespi 1999). Peter L. Berger e Thomas Luckmann (1969) – come lo stesso Schutz (1974) – sostengono che solitamente i presupposti del mondo della vita non vengono posti in discussione: sembrano tanto ovvi che nessuno li ritiene degni di riflessione.

Questa è la conoscenza di senso comune ossia il tipo più diffuso, ma anche il più precario, di conoscenza perché il più esposto a riduzionismi ed errori: di fatto l'autoconoscenza della realtà sociale è parziale, limitata e a volte anche profondamente errata, fondata su *tipizzazioni* (Farr e Moscovici 1989), classificazioni e catalogazioni necessarie ma, al contempo, rigide, e quindi, insufficienti per capire appieno eventi o fatti sociali (Crespi 1999). Se, a questo punto, la conoscenza di senso comune potrebbe essere, tutto sommato,

delegittimata per i precipui limiti di cui si caratterizza, invece, rappresenta appieno la base di partenza di ogni possibile e ulteriore conoscenza nonché un seminale terreno per un lavoro scientifico sulla realtà sociale. Così, la possibilità di una conoscenza *scientifica* della società, nelle parole di Giddens (1989, 22) «da un lato aiuta ad identificare i limiti dei nostri giudizi sociali, dall'altro 'retro-agisce' sulla conoscenza che abbiamo di noi stessi e dell'ambiente sociale». E, inoltre, la conoscenza scientifica della realtà si sviluppa lungo un movimento «che consiste nella duplice attività di speculazione teorica e ricerca empirica, è dunque, un ulteriore strumento di conoscenza disponibile: uno strumento dotato di peculiari caratteristiche che lo distingue dagli altri» (Delli Zotti 1997, 16). Se tra la realtà di senso comune e la conoscenza scientifica si viene a stabilire un rapporto stretto e circolare è perché – pur essendoci una discontinuità rispetto agli scopi, agli strumenti e ai risultati conseguiti – vi è una continuità effettiva nella misura in cui non esiste conoscenza se non a partire da quella di senso comuni di cui ognuno fa esperienza nella vita quotidiana. La seconda, la conoscenza scientifica, ha come oggetto di riflessione, quindi, ciò che si pensa o si sa a livello sociale e ciò che emerge da queste riflessioni ritorna nel - e modifica il - mondo sociale riverberando su idee, credenze, opinioni, atteggiamenti. D'altra parte, lo stesso ricercatore è immerso nella realtà sociale ed impregnato di conoscenza di senso comune per cui è chiamato ad uno sforzo di problematizzazione e di sospensione delle proprie certezze proprio perché il lavoro scientifico è diverso dal pensiero di senso comune: come sostiene Schutz (1979), si tratta di operare un'*epochè* nei confronti del mondo come esso si dà in quanto esistente.

La capacità esplicativa dal punto di vista fenomenologico – rientrando tra i paradigmi formali, nella distinzione fornita da Boudon e Bourricaud (1991) tra concettuali, teorici e, appunto, formali – tende a entrare nei fenomeni per cogliere i significati e i modi attraverso i quali questi vengono prodotti secondo lo *stile epistemologico interpretativo*¹⁵ (Sparti 1995). Quest'ultimo, infatti, sostiene che le

¹⁵ Sparti, in un suo lavoro sull'epistemologia delle scienze sociali (1995), parla di veri e propri *stili epistemologici* che danno origine a paradigmi diversi e a teorie differenti di analisi della realtà sociale. I tre stili epistemologici che egli individua – empiristico, interpretativo, classificatorio – corrispondono a «prospettive teoriche fondamentali che orientano le teorie nei loro assunti generali» (Sparti 1995, p. 19). A loro volta, tali stili daranno origine a paradigmi differenti, proprio nel senso in cui ne parla T.S. Kuhn (1969),

scienze sociali sono volte non a osservare le azioni e i loro risultati, bensì a coglierne il significato. Lo scienziato sociale si chiede, infatti, che cosa è o che significato ha, piuttosto che domandarsi del perché succede o è successo un determinato fatto. Cogliere il senso dell'azione individuale esprime, quindi, un orientamento verso un metodo soggettivo che ha le sue radici nella metodologia di Weber, per il quale la sociologia e le scienze storico-sociali sviluppano un'analisi volta alla *comprensione (verstehen)*, dall'interno dell'agire dei soggetti (individualismo metodologico): comprendere un fenomeno rappresenta un'attività eminentemente qualitativa che comporta l'entrare dentro il fenomeno stesso per ricostruirne il senso attraverso elementi che gli sono propri e avendo, tuttavia, a disposizione concetti e categorie appropriate di analisi (Segre 2006). L'orientamento interpretativo si qualificherà, in seguito, come paradigma ermeneutico grazie ai lavori del filosofo H. Gadamer, per il quale le azioni e le interazioni sociali costruiscono un discorso, e questo discorso può essere letto come un vero e proprio testo sviluppandone pertanto un'interpretazione che ha bisogno di un riferimento costante alle regole e alle intenzioni che consentono di decifrare il senso di un'azione. Si produce, così, uno stile argomentativo che rifiuta, quindi, le pretese oggettivistiche del paradigma naturalistico. Così, lo stile epistemologico interpretativo e il paradigma ermeneutico portano il ricercatore ad essere interessato alla comprensione qualitativa del fenomeno. Da cui l'uso di metodi qualitativi che consentono di analizzare il comportamento dell'attore sociale dal suo punto di vista cogliendone le intenzioni e le contraddizioni. D'altra parte, tuttavia, è difficile così stabilire la rappresentatività del fenomeno emerso: alla rappresentatività statistica si sostituisce la rappresentatività sostanziale. Altro elemento, a cui ricondurre il posizionamento di metodo, risponde al punto di vista che considera – con una evidente collocazione micro del fuoco d'analisi – l'attore, il soggetto e la produzione di significati nella vita quotidiana (Bovone e Rovati 1988). Lo scopo conoscitivo, così, si affianca strettamente al punto di vista sociologico adottato che a sua volta sottende un posizionamento di metodo ad esso propedeutico talché il procedimento scientifico, la metodologia, risulta

cioè quale insieme di assunti teorici-metodologici condivisi da una determinata comunità scientifica: si tratta dei paradigmi naturalistici, ermeneutici, sistemico-strutturalisti.

costituire il collegamento tra teorie, modelli, schemi concettuali, generalizzazioni e pratiche di ricerca (Besozzi e Colombo 2014).

Così, se da un lato, il rinnovato interesse per il quotidiano ha comportato il ritorno all'uso di tecniche che si basano su procedure non standardizzate di rilevazione, dall'altro, il conseguente recente dibattito sul crescente interesse verso i metodi di ricerca qualitativi ha prodotto come conseguenza quella di riconsiderare l'utilità della strategia di ricerca dello *studio di caso (Ivi)*: sono in molti a ritenere, infatti, che lo studio di caso contribuisca a una lettura maggiormente intensiva dei fenomeni sociali e faciliti, quando necessario, la partecipazione diretta dei soggetti osservati al processo di ricerca. Se lo *studio di caso* ha come caratteristica principale quella di focalizzarsi su unità di analisi ristrette è perché vi è l'idea che i fenomeni sociali assumano forme sempre diverse a seconda del contesto spaziale e temporale a cui appartengono, ragione per cui questo tipo di studio non prevede né permette generalizzazioni. Non esiste, in verità, una metodologia unica per l'analisi dei casi poiché possono essere usate tecniche diverse di raccolta e di trattamento dei dati adattate, appunto, al contesto che si vuole approfondire. Besozzi e Colombo (*Ivi*) richiamano alla cautela nel parlarne in termini di *strategia di ricerca* anziché di metodo di ricerca. Sono studi principalmente descrittivi i cui presupposti teorici sottostanti appartengono alla tradizione di analisi del territorio che fa capo alla ecologica di Chicago e al filone degli *studi di comunità*: infatti, quando l'ordine dei fenomeni che si vogliono analizzare è superiore al singolo individuo, ma è comunque circoscritto a un gruppo, una comunità, un contesto organizzato, si parla di *ricerca d'ambiente e studio di comunità*. Dopo un primo periodo di vigore di questo tipo di indagini, negli anni della più estesa industrializzazione (relativamente al periodo dal 1940 al 1970, quando si è coltivato il *mito delle comunità perdute* di fronte allo sviluppo metropolitano), è più di recente che è tornato in auge, con l'avvento della globalizzazione e la conseguente paura verso la disgregazione sociale e la perdita di identità dei territori. Dopodiché, è sempre in discussione dal punto di vista dell'utilità: l'analisi di un solo caso, infatti, è ritenuta secondo la logica della scienza convenzionale, insufficiente. Se è in questione fino a che punto e in che misura questo tipo di analisi abbia la capacità di spostarsi dal livello della

descrizione idiografica per divenire materiale di teoria (Strassoldo 1987), alcune risposte sono fornite da Besozzi e Colombo (2014):

- innanzitutto, dato che lo studio di caso muove sempre da un'ipotesi descrittiva o esplicativa, la realizzazione dello stesso verifica la bontà delle ipotesi e delle sue inferenze;
- in secondo luogo, il caso scelto può essere considerato emblematico, se non addirittura rappresentativo, di altre situazioni analoghe;
- inoltre, vi è la possibilità di sviluppare, nell'analisi del caso, collegamenti fra idee, concetti, variabili che non erano stati previsti e di generare modelli che poi saranno validati con indagini trasversali;
- vi è anche l'eventualità che, dall'approfondimento del caso, sorgano ipotesi esplicative in un segmento sconosciuto della realtà sociale;
- gli studi di caso possono confermare risultati di altri studi;
- gli studi di caso si prestano all'analisi longitudinale, con la replica dell'indagine sul medesimo caso in periodi successivi;
- infine, dallo studio di più casi analoghi si può giungere a risultati teorici mediante la comparazione.

Relativamente allo specifico interesse della ricerca – di cui, si ricorda, ad essere osservate sono le esperienze scolastiche di studenti con background migratorio iscritti nelle scuole secondarie di primo grado di alcuni istituti della città di Napoli – l'applicazione dello studio di caso ai contesti socio-educativi è piuttosto diffusa: si utilizzano, infatti, studi di caso per analizzare gruppi e insiemi di attività poco standardizzati proprio come i gruppi classe. Trattandosi di unità d'analisi nelle quali la componente biografica ed evolutiva è fortissima, poiché ogni minimo cambiamento richiede di esser compreso con metodi flessibili, il ricorso a questo studio appare giustificato. Inoltre, la possibilità di avvicinare l'analisi alle cause più intime dei problemi e al vissuto quotidiano dei soggetti interessati fa dello studio di caso uno strumento indispensabile per conoscere questi contesti prima ancora di intervenire per modificarli.

Per far ciò, l'indagine sul campo si è avvalsa di tecniche legate alla ricerca d'ambiente ed in particolare ai colloqui in profondità, singoli e di gruppo.

Nelle ricerche sociali si usano diversi tipi di intervista, che si distinguono a seconda del grado di strutturazione: nella presente ricerca si adotta l'*intervista libera o non strutturata*. L'intervista non strutturata permette di raccogliere informazioni in profondità su temi e vissuti personali, anche su aspetti imbarazzanti e poco elaborati razionalmente, molto vicini alle esperienze quotidiane e intime dei soggetti. La *libera discorsività* (Besozzi, Colombo 2014) è utilizzata non solo per avere accesso a queste informazioni, ma anche per cogliere le modalità di narrazione e di auto-narrazione degli individui, o per conoscere più a fondo i loro ambienti di vita. Le informazioni fornite da un'intervista non strutturata sono di tipo qualitativo, in genere relativo a gruppo limitati, e non si prestano a generalizzazioni.

Riguardo alle caratteristiche degli intervistati, è bene ricordare che specialmente nei contesti socio-educativi alcuni soggetti richiedono prudenza. Con i bambini e ragazzi (almeno per i preadolescenti), infatti, occorre tenere conto di alcuni limiti fondamentali (Bailey 1995), quali:

- il loro vocabolario ristretto e l'incapacità di usare concetti astratti;
- la relazione asimmetrica che si viene a creare tra adulto che fa le domande e bambino e o ragazzo che risponde;
- il loro limitato tempo medio di attenzione verso attività puramente intellettuali;
- la mancanza di comprensione della situazione di intervista (ruoli, motivi, atteggiamenti) e la tendenza a essere poco sinceri come arma di difesa;
- la tendenza a rispondere in modo meccanico, oppure compiacente.

Cautele specifiche, inoltre, sono rivolte, in generale, a tutti i soggetti che appartengono a minoranze sociali e che vengono discriminati, stigmatizzati, o posti in condizione di marginalità – come i soggetti dal background migratorio che vanno intervistati facendo estrema attenzione ai termini usati per motivare il colloquio e per sollecitare a parlare (Besozzi e Colombo 2014). Il ricercatore dovrà applicare a se stesso – (e ai metodi e agli strumenti usati) – una *riflessività* particolare per rendersi consapevole dei limiti imposti dall'etnocentrismo e correggere l'analisi dei risultati alla luce di una apertura o sensibilità interculturale

(Colombo 2001). Così, se il target di riferimento della presente ricerca sono, prioritariamente, i gruppi classe in situazioni di multiculturalità, allora i due gruppi di cautele – pre adolescenti di origine italiana e non – si vanno cumulando.

Sebbene fino agli anni Novanta bambini e ragazzi siano stati per lo più esclusi dalle indagini su vasta scala, proprio per le caratteristiche sopra richiamate che evidenziano i loro limiti come rispondenti-tipo, negli ultimi anni si è sviluppata anche in Italia una prospettiva che vuole i bambini e ragazzi protagonisti attivi della ricerca e delle politiche sociali che li riguardano (Belloni 2006; Belotti 2010). Se i minori vengono considerati soggetti sociali dotati di una propria *agency*¹⁶ e, perciò, capaci non solo di riferire di se stessi con un linguaggio e una riflessività peculiari, ma anche di affermare bisogni e contenuti culturali nella sfera pubblica, non vi sono motivi per negare loro la partecipazione diretta alle indagini.

Per concludere, ribadendo che le principali tecniche adottate sono state le interviste in profondità e, principalmente, i focus groups – e prima di procedere ad un approfondimento nel prossimo paragrafo su quest’ultimi – è interessante riportare i punti salienti che Acocella (2008) indica in merito ad un opportuno confronto tra queste due tecniche (rimandando al testo dell’autrice per ulteriori approfondimenti). Se le informazioni che si ottengono mediante un focus group sono differenti da quelle che si rilevano con le interviste a singoli – dal momento che la sinergia del gruppo e l’interazione reticolare sono in grado di condurre i membri a produzioni originarie e diverse da quelle fornite da ciascun componente preso individualmente – tuttavia, non c’è alcuna garanzia che le informazioni raccolte siano più profonde rispetto a quelle di un’intervista a un solo soggetto:

¹⁶ Il concetto di “agency” (agentività) indica la capacità di un agente di influenzare intenzionalmente il proprio funzionamento e le circostanze della propria vita (strutture sociali) attraverso le interazioni e l’attribuzione di significati a sé, agli altri, alle cose. Per Bandura (1986), sono quattro le principali proprietà dell’*agency* umana: a) l’intenzionalità, che include la capacità di elaborare piani di azione e strategie per realizzare i propri interessi; b) la premeditazione o previsione, ossia la capacità di anticipare i probabili esiti delle potenziali azioni; c) l’autoregolazione, ossia la capacità di regolare l’esecuzione dei corsi d’azione pianificati; d) l’auto-riflessività, ossia la capacità meta-cognitiva di riflettere su di sé e sull’adeguatezza dei propri pensieri e azioni. Nel caso dei bambini, secondo Corsaro (2003), l’*agency* si esprime attraverso la “riproduzione interpretativa”, ossia la capacità di: a) appropriarsi creativamente di informazioni e conoscenze che provengono dagli adulti; b) produrre una specifica cultura dei pari; c) contribuire a riprodurre e a estendere rappresentazioni, concetti, linguaggi degli adulti (come nel caso della pubblicità).

infatti, l'interazione di gruppo comporta sia dei vantaggi sia delle limitazioni che possono compromettere anche la qualità dei risultati ed, inoltre, in alcune situazioni è preferibile ricorrere all'intervista individuale per facilitare l'emergere di informazioni che con i focus groups resterebbero nascoste o marginali. Infatti, dal momento che nella discussione collettiva di un focus group i partecipanti costruiscono insieme l'oggetto di indagine, tendono ad emergere solo o prevalentemente le opinioni sul fenomeno che le persone condividono. Tra l'intervista individuale e il focus group, quindi, non è la tecnica usata a determinare la profondità delle risposte, ma è l'intervistato/partecipante alla discussione che in certe situazioni può sentirsi più libero, e, quindi, più disposto a fornire notizie che altrimenti non comunicherebbe ad un estraneo: la qualità delle informazioni non deriva dalla tecnica usata, ma dal tipo di situazione e di interazione che si crea durante la rilevazione stessa.

4.4. Nello specifico del focus group

Negli ultimi venti anni si è diffuso l'interesse per le tecniche di rilevazione che si avvalgono dell'interazione di gruppo come principale risorsa cognitiva diventando oggetto di dibattito metodologico (Colombo 1997). Queste sono ritenute efficaci per ricavare molte informazioni su temi poco conosciuti o delicati e, negli ultimi anni, sono state utilizzate in svariati ambiti (marketing, analisi opinioni politiche, ricerca ambientale) con la denominazione di *focus group* o *gruppo mirato* (Morgan 1997), assai vicine all'intervista focalizzata di Merton. Il focus group è un «gruppo di discussione condotto con la tecnica dell'intervista» (Stewart e Shamdasani 1990) e si richiama a uno stile conoscitivo ermeneutico-comprendente più che classificatorio-empirista. Questa tecnica di inchiesta non permette di giungere alla quantificazione dei fenomeni né alla loro generalizzabilità e pur non facilitando l'approfondimento sulle dimensioni affettivo-emotive dei singoli partecipanti (a causa della censura operata dalla presenza del gruppo durante la verbalizzazione) ad esser sottoposta a osservazione è proprio la dinamica stessa di influenza del gruppo sul singolo. La recente diffusione di questa tecnica di intervista si accompagna alla riscoperta della

comunità, come reazione alla globalizzazione e alla spersonalizzazione (Colombo 1997) e indica un crescente interesse verso i processi di negoziazione, impliciti ed espliciti, nella sfera quotidiana (Frisina 2010).

Il ricorso al gruppo è opportuno quando si vuole indagare temi complessi «che vanno oltre la sfera dei comportamenti e degli atteggiamenti noti al singolo, coinvolgendo atti, valori, conoscenze di base, pregiudizi, rimosioni, paure, rappresentazioni collettive, ecc. [...] il ricorso allo strumento del gruppo allora può costituire un passaggio essenziale nell'indagare su temi multidimensionali e complessi, perché si riesce ad individuare motivazioni latenti, gli elementi più esposti all'influenza dello scambio faccia a faccia, dei rapporti di potere, della *routine*» (Frisina 2010, 208). L'uso del focus group, quindi, nasce proprio da queste esigenze cognitive. Molti autori sostengono che, come le altre tecniche non-standard, quella del focus group è particolarmente adatta a rilevare aspetti imprevisti di un fenomeno, dal momento che mette in luce gli schemi di riferimento dei soggetti studiati più che quelli del ricercatore/gruppo di ricerca (Morgan 1997); altri ancora ricorrono al focus group per indagare un fenomeno poco conosciuto, considerandola una tecnica capace di ottenere in poco tempo e a basso costo molte informazioni a un sufficiente livello di profondità (Bertrand *et al.* 1992); infine, alcuni autori sostengono che l'interazione tra i partecipanti alla discussione può favorire il cambiamento di un'opinione o la formazione di idee anche a chi non ne ha sull'argomento (Krueger e Casey 2000). Così, il focus group è, per molti autori, una tecnica che facilita l'emergere della consapevolezza e della riflessività permettendo «a consciousness-raising exercise» (Morrison 1988, xiv): interagire con altre persone su un argomento che fa parte della quotidianità permette di esplicitare gli universi di senso soggettivi e facilita la focalizzazione su aspetti che spesso si danno per scontati. È molto dibattuta anche la questione se il focus group possa essere usato come tecnica indipendente (Acocella 2008). In passato c'era la convinzione che solo le tecniche standard potessero considerarsi veramente scientifiche, essendo le uniche a consentire la misurazione dei fenomeni. Per questa convinzione, il ricorso a tecniche non-standard, tra cui il focus group, era circoscritto alla fase preliminare di una ricerca, per aiutare nella redazione e nel pretest di un questionario, e a quella successiva,

per approfondire risultati inattesi emersi mediante l'impiego delle tecniche standard. In questi ultimi anni, l'interesse nei confronti delle tecniche non-standard è cresciuto. Secondo Melucci (1998), ciò è connesso ai mutamenti in atto nella società contemporanea che, per la sua complessità, deve essere indagata con tecniche che usino un approccio *emic*, che tenga cioè conto del punto di vista dell'*insider*.

Di fronte a questi cambiamenti, alcuni autori, tra i quali anche Corrao (1999; 2000), hanno iniziato a contestare la scelta di relegare il focus group a una posizione di sostegno di altre tecniche o ad un ruolo propedeutico alla ricerca: limitare l'uso di questa tecnica a tali funzioni significa non sfruttarne appieno le potenzialità. Secondo questa autrice, il punto non è tanto se questa tecnica debba essere usata da sola o insieme ad altre, quanto il fatto che le informazioni da essa prodotte possono essere valide di per sé: in altre parole, non è sempre necessario che i risultati vengano convalidati da un'ulteriore indagine di tipo survey; tale necessità, in genere, viene giustificata con l'impossibilità di generalizzare i risultati ottenuti mediante l'uso di focus group, ma occorre tenere presente che in molte ricerche l'obiettivo consiste nella descrizione e nella conoscenza particolareggiata di un fenomeno, talvolta settoriale e localmente situato, e, in questi casi, non si ha alcun interesse a produrre generalizzazioni (Corrao 2000).

Inoltre, come indica Morgan (1997) questa tecnica è adatta anche a rispondere a domande di ricerca, oltre che a sollevarne; ed oggi questa consapevolezza si è diffusa sempre più (Acocella 2008). A partire da ciò, si è, quindi, iniziato a ipotizzare che sia possibile anche un uso indipendente del focus group, cosicché tale uso è legittimo ogniqualvolta ci si prefigge lo studio in profondità di un determinato fenomeno (Corrao 2000). Ciononostante, lungi dall'essere una tecnica idonea a rispondere sempre agli obiettivi cognitivi preposti tant'è che solo una buona competenza metodologica permette di ricorrere al focus group, quando la situazione lo richiede, e di farne un uso adeguato che ne massimizzi i vantaggi (Acocella 2008).

Sebbene il focus group possa essere considerato un'intervista (non standardizzata) – dal momento che possiede tutte le caratteristiche individuate da Fideli e Marradi

(1996) nel definire cos'è un'intervista in quanto strumento delle scienze umane – tuttavia, Acocella (2008) piuttosto che usare l'espressione *intervista in gruppo* preferisce usare l'espressione *discussione di gruppo*¹⁷ giacché anche nei focus groups più strutturati (con riferimento al grado di strutturazione che è proprietà dello schema di rilevazione: in questo caso, la traccia) e direttivi (con riferimento al grado di direttività che è proprietà della conduzione di una discussione), il moderatore (in questo caso, colui che guida, sostiene e rilancia la discussione e l'interazione tra i partecipanti) lancia un tema di discussione e attende che la risposta sia generata dalla discussione di gruppo e, quindi, dall'interazione e dalle dinamiche che si instaurano tra i partecipanti. Inoltre, sebbene col focus group si possano osservare i comportamenti non verbali messi in atto dai partecipanti durante l'interazione e le particolari dinamiche di gruppo che scaturiscono nel corso della discussione, questa possibilità non è sufficiente a connotarla come tecnica di osservazione giacché il ricercatore articola la discussione su una traccia redatta precedentemente a partire dagli interessi di ricerca ed interverrà nel gestire tempi e contenuti. Così, per queste caratteristiche, come sostiene Morgan (1997), il focus group si posiziona a metà strada tra l'intervista individuale e l'osservazione partecipante: come in un'intervista, durante un focus group, si possono porre delle domande; come nell'osservazione si può osservare direttamente l'interazione tra i partecipanti che si confrontano sull'argomento. Per la sua natura intermedia, il focus group occupa, secondo l'autore, una posizione autonoma rispetto alle altre due tecniche così da non poter esserne surrogati dal momento che produce informazioni non ottenibili né con l'intervista né con l'osservazione.

I gruppi che partecipano alle discussioni di un focus group si distinguono tra non naturali – quando sono costituiti *ad hoc* dal ricercatore/gruppo di ricerca in considerazione degli obiettivi del focus group stesso – e naturali (o preesistenti)

¹⁷ In tal senso, l'autrice sollecita a fare attenzione a non riprodurre in forma multipla un tipo di intervista in profondità singola che altrimenti rischierebbe di tradire il senso stesso della tecnica. C'è da dire che, nel corso delle rilevazioni, dato il setting ed il target di riferimento è stato molto difficile riuscire a mantener fede alla sollecitazione. Talvolta, ed in contesti rilevatisi particolarmente ostici da gestire in termini di dialogo e di confronto, si è dovuto oscillare nel corso dei focus group tra un polo maggiormente direttivo ed uno più libero alternando momenti di interviste *in gruppo* a vere e proprie discussioni di gruppo.

quando si vogliono studiare le dinamiche interne al gruppo stesso. Tuttavia, in quest'ultimo caso, quest'oggetto di studio non può essere adeguatamente approfondito mediante l'uso del focus group per la brevità dell'incontro e l'artificialità della situazione (due fattori che pregiudicano la possibilità di rilevare le interazioni così come si articolerebbero in un contesto spontaneo per il quale, se fossimo interessati esclusivamente e prioritariamente alle interazioni e alle dinamiche interne ad un gruppo naturale, la tecnica da privilegiare potrebbe essere pertanto l'osservazione partecipante). I gruppi dei focus groups, invece, sono usati come fonte di informazione su un particolare tema di interesse. E, d'altra parte, farlo coinvolgendo gruppi naturali può contribuire, comunque, a far emergere quelle dinamiche interazionali preesistenti che in una certa misura condizionano i processi dialogici e di significazione. Dipende dagli obiettivi cognitivi; dopodiché, se per alcuni autori (Migliorini e Venini 2002) si può parlare di gruppo quando tra un certo numero di persone sussiste un livello seppur minimo di interazione – vale a dire un interscambio di gesti significativi e condivisi in quanto dotati di senso – è indubbio che, in un gruppo ad hoc, per quanto si instauri un genere di rapporto sociale fondato sullo scambio di opinioni e sulla condivisione di una stessa situazione sociale (Cataldi 2009), dal momento che l'interazione è limitata alla durata dell'incontro, essa non è sufficiente a diffondere tra gli invitati la percezione di essere tutti membri di uno stesso gruppo sociale. Se per Deutsch e Gerard (1995) si può parlare di gruppo quando alcune persone stanno insieme per realizzare uno scopo comune, per Lewin (1979) un elemento caratterizzante del gruppo è l'esistenza di un destino comune che diffonde, tra chi lo condivide, un senso di appartenenza. Così, se nei gruppi costituiti *ad hoc* lo scopo comune dello stare insieme è fornito dal ricercatore/moderatore, ciò non è sufficiente a diffondere tra i partecipanti sentimenti di fiducia reciproca, né alla formazione di un gruppo sociale: infatti, lo scopo comune è stabilito da una fonte esogena ed è circoscritto al tempo della discussione; ciò anche in considerazione del fatto che la breve durata dell'incontro stesso riduce l'importanza che i membri del gruppo potranno attribuire a questo compito. Il gruppo di un focus group che si costituisce, dunque, non può essere inteso come un "gruppo di appartenenza". Secondo Merton (2000), quest'ultimo è

caratterizzato da un alto livello di frequentazione dei membri, dallo sviluppo di un forte senso di appartenenza e dalla presenza di un riconoscimento, da parte di un esterno, di un insieme di individui come membri di questo gruppo. Nei focus group costituiti, anche se si manifestano tutte e tre, queste condizioni – e, soprattutto la prima e la terza (l'alto livello di frequentazione e la presenza di un riconoscimento esterno) – sono circoscritte al momento dell'incontro. La seconda, invece, può trascenderlo dal momento che deriva dall'appartenenza a una stessa categoria sociale o dall'aver condiviso esperienze di vita comparabili. Diverso, invece, è il caso del gruppo naturale giacché la preesistenza dello stesso potrebbe comportare un maggior grado di coscienza del “senso del noi” giacché, fondamentalmente, lo scopo dello stare insieme – oggetto della ricerca – preesiste alla ricerca stessa; è endogeno e non esogeno: non è il ricercatore/moderatore a svelare ciò che i presenti hanno in comune, fornendo solo ora uno scopo da conseguire insieme. Il processo di autocategorizzazione e riconoscimento esterno dei presenti, così, non è costituito intenzionalmente scegliendo persone che condividono esperienze di vita simili o hanno gli stessi stati su proprietà rilevanti per identificare il loro stato di appartenenza a un particolare gruppo sociale: è già dato. I partecipanti di gruppi naturali, allora, sono testimoni privilegiati il cui punto di vista nasce dalla familiarità con il fenomeno studiato dal momento che fa parte della loro quotidianità, lo hanno vissuto e lo stanno vivendo in prima persona, non in maniera indiretta a partire dal senso comune. Ma se ciò potrebbe essere vero anche per i gruppi non naturali, a quelli preesistenti si aggiunge che l'esperienza quotidiana è vissuta esattamente, e per la maggior parte, tra gli stessi partecipanti. Cosa poi questo voglia dire e come ciò avvenga è esattamente l'oggetto di interesse degli obiettivi cognitivi di un tipo di ricerca che fa uso di focus group in gruppi naturali. Così, rispetto alle indicazioni circa la composizione dei gruppi di discussione, e, quindi, alla necessità di trovare un giusto equilibrio tra livello di omogeneità e livello di eterogeneità interna quanto alle proprietà sociografiche dei membri, minore margine di manovra, in tal senso, c'è nella composizione dei gruppi naturali, rispetto a quelli non-naturali. In altre parole, il gruppo naturale è già di per sé autoselezionato rispetto alla maggiore o minore diversità interna in termini di: livello culturale, posizione sociale, livello

gerarchico, livello socioeconomico, nazionalità d'origine, genere, età e grado di conoscenza del fenomeno indagato.

Se, in generale, non esiste una procedura da applicare in modo automatico per formare un gruppo di discussione; se la scelta di quali proprietà prendere in considerazione nella sua composizione e in relazione a quali di queste raggiungere un certo grado di omogeneità/eterogeneità dipenderà dagli obiettivi cognitivi della ricerca; allora, nello specifico dei gruppi naturali, l'unico criterio è quello dell'appartenenza al gruppo stesso. In questo caso, così, le possibili distorsioni provenienti da una polarizzazione o verso l'estremo della eccessiva omogeneità o quello dell'eccessiva eterogeneità sono da leggere e tenere in considerazione proprio alla luce della loro riconducibilità al tipo di gruppo naturale individuato. Considerazioni analoghe valgono anche rispetto alla questione dell'ampiezza di ciascun gruppo nonché della scelta dei partecipanti: la selezione, anche qui, non è tanto sul numero dei partecipanti e sulle modalità di selezione degli stessi, ma è già sul tipo di gruppo naturale da individuare. E lo scopo non è stimare la distribuzione di certe caratteristiche della popolazione ma conoscere in profondità specifici processi e fenomeni: l'oggetto di studio non è indagato quindi estensivamente ma in modo intensivo.

Per concludere, il focus group è stato definito come una tecnica che ricorre a procedure tendenzialmente non standardizzate di rilevazione dell'informazione, basata su una discussione, che è solo apparentemente informale, tra un piccolo gruppo di persone (considerato il più idoneo a soddisfare gli obiettivi cognitivi preposti), alla presenza di un moderatore e di un osservatore e focalizzata su un argomento stabilito dal ricercatore e dal gruppo di ricerca (Acocella 2008). Alla luce di queste considerazioni, sembra di poter affermare che questa tecnica privilegia i problemi *micro*, gli orientamenti *idiografici* e prevalentemente *bottom-up*, infine, essa viene usata per conoscere la gamma delle possibili opinioni su un dato argomento, senza peraltro poter inferire come queste siano distribuite nella popolazione.

Capitolo 5

Quotidianità, motivazioni, influenze e questioni cruciali nelle esperienze scolastiche delle seconde generazioni

Premessa

Realizzare gran parte della ricerca all'interno delle scuole ha permesso di cogliere i discorsi sulle pratiche, sui fenomeni, sui comportamenti e sulle dinamiche che hanno luogo entro uno spazio istituzionale in cui la convivenza tra i giovani di diversa origine nazionale è in qualche modo "forzata" cosicché questo stesso spazio, proprio per questo, si connota di caratteristiche del tutto peculiari. Se, in generale, la realizzazione della ricerca all'interno delle scuole e durante l'orario scolastico è stata possibile grazie alla collaborazione dei dirigenti scolastici e degli insegnanti (i quali hanno messo a disposizione alcune ore per la realizzazione dei focus group per ciascun gruppo classe individuato nonché altre ore per la realizzazione dei focus group coi rispettivi genitori stranieri), il processo di costruzione del rapporto con ogni singolo istituto, dirigenti e docenti è stato particolarmente complicato da realizzarsi. Molte difficoltà, infatti, si sono avute proprio nell'instaurare rapporti con le scuole, sia in fase di contatto e coinvolgimento nella ricerca sia in fase di realizzazione con quelle rese disponibili: più di una, e per più volte, ha declinato l'invito a partecipare. Difficile è risultato riuscire a ricevere riscontri, mezzo mail e contatti telefonici, ai tentativi di concordare un primo appuntamento conoscitivo. Più di una volta, alle numerose sollecitazioni, le risposte da parte di fiduciari dei dirigenti scolastici sono state "se il dirigente scolastico non risponde, evidentemente non siamo interessati"; è successo che in una sola mattinata, tale risposta sia giunta da più scuole contemporaneamente. Quindi, forzando procedure e prassi, il passo successivo è stato quello di recarsi di persona negli istituti, in giorni ed orari diversi, senza appuntamento in attesa di riuscire ad incontrare, in qualche modo, i dirigenti scolastici. Nello step successivo, riuscire a trasformare il pur dichiarato e notevole interesse mostrato – in fase di presentazione dell'idea della ricerca – in concreta adesione è stato altrettanto complicato. Infatti, non tutte le scuole con cui si è

avuto un contatto iniziale hanno poi partecipato: tra le motivazioni dichiarate – talvolta pertinenti altre volte meno – ci sono l'esigua presenza di studenti con background migratorio, o comunque una minima concentrazione nelle classi, e un calendario scolastico troppo pieno per poter ipotizzare di riempirlo ulteriormente. Insomma, tra un “ora è troppo presto” ed un “ora è troppo tardi” oppure “gli insegnanti non sono più disponibili perché già molto impegnati”, per una parte degli istituti contattati – tra cui alcuni con una progettazione esecutiva anche già delineata – non si è avuta la possibilità di procedere oltre. Lì dove, invece, è stato possibile giungere ad un accordo e a realizzare appieno, o in parte, la fase di campo, ciò è accaduto spesso e principalmente, talvolta esclusivamente, grazie all'interesse proprio di singoli docenti che hanno riconosciuto l'utilità della ricerca non solo per i ricercatori e gli addetti ai lavori, ma anche per la scuola (e l'istituzione scolastica più in generale) e gli studenti. Tuttavia, e nonostante gli sforzi, una volta trovato l'accordo con il dirigente scolastico grazie, come detto, all'intercessione di alcuni insegnanti, in molti casi la comunicazione agli altri docenti e agli studenti della presenza dei ricercatori e delle attività che si sarebbero svolte è stata assente o insufficiente. È stato confortante notare, invece, come la presenza dei ricercatori abbia suscitato grande interesse tra gli studenti, italiani e stranieri.

5.1. Il contesto della ricerca

La Campania è stata investita da flussi migratori da ormai oltre quaranta anni; quella che inizialmente era un'immigrazione di tipo economico, legata ad un soggiorno temporaneo o di transito, si è poi trasformata nel tempo, diversificandosi enormemente al proprio interno e generando modelli insediativi sempre più radicati. Al primo gennaio 2019 gli stranieri residenti in Campania sono 265.163, il 4,6% della popolazione Campana (5.801.692). La stabilizzazione ha d'altro canto determinato un numero sempre più significativo di giovani di seconda generazione nati in Italia, che si uniscono a coloro che giungono per ricongiungimento quando risiedere in Campania diventa – per i genitori – un progetto a lungo termine, o di coloro i quali, figli di coppie miste, sono italiani

alla nascita ma vivono spesso una doppia appartenenza culturale. Alla presenza dei giovani stranieri residenti si sommano poi tutti i minori stranieri non accompagnati o coloro i quali rientrano nel circuito di accoglienza o nella migrazione irregolare, a cui è garantito il diritto allo studio. Recenti stime rendono ragionevole ritenere che, se si considera anche la popolazione straniera non residente, la presenza straniera complessiva in Campania sia compresa in un intervallo tra 330 mila e 370 mila unità (Strozza e Gabrielli 2018). Da ciò emerge lo sforzo significativo che la regione Campania – prima tra le regioni del Mezzogiorno per il numero di residenti stranieri e settima a livello nazionale – deve compiere rispetto all’offerta di servizi da garantire per assicurare un’uguaglianza sostanziale. Ciò è particolarmente vero nel caso dell’istituzione scolastica, che rappresenta un importante veicolo di socializzazione e integrazione, nonché di emancipazione culturale. Infatti, nell’ a.s. 2017-2018 la Campania ha registrato la presenza di 25.443 alunni con cittadinanza non italiana (il 2,6% sul totale); questo collettivo presenta una dinamica crescente nel tempo, basti pensare che nel primo rapporto redatto a cura dell’allora Ministero della Pubblica Istruzione dell’a.s. 1998-99, la Campania registrava soltanto 590 alunni con cittadinanza non italiana, ossia lo 0,07% della popolazione studentesca totale (dal novero erano tuttavia escluse le scuole superiori non statali), in poco più di un ventennio dunque si è registrata una crescita poderosa (Miur 2019a). All’interno della Campania, tuttavia, sia in termini di popolazione residente che in termini di alunni con cittadinanza non italiana, è la provincia di Napoli – con 134.338 stranieri residenti (50,6% rispetto al totale degli stranieri residenti in Campania e 3,4% rispetto al totale dei residenti, ossia 3.084.890) – ed in particolare il Comune di Napoli – con 60.260 stranieri residenti (44,8% rispetto al totale degli stranieri residenti della rispettiva provincia, il 22,7% rispetto all’intera regione e il 6,3% rispetto alla popolazione totale del comune) – a registrare i valori più alti (demo.istat). In generale, a Napoli emerge che al minore impatto della popolazione residente rispetto alla media nazionale corrisponde anche un minore livello di stabilizzazione dei residenti e se in una certa misura e per certe comunità, i flussi migratori si sono stabilizzati, questi hanno inevitabilmente risentito delle caratteristiche del territorio, dei suoi problemi e delle sue

contraddizioni con riferimento a quelli del mercato del lavoro e dell'offerta di servizi locali (Orientale Caputo 2007). Così la crescente presenza di alunni non italiani nelle scuole napoletane (de Filippo e Strozza 2015), per quanto rimanga – per dimensione assoluta e per impatto sul totale della popolazione scolastica – meno rilevante rispetto ad altre realtà nazionali comunque assume notevole importanza considerando l'offerta educativa strutturalmente debole, una condizione comune nell'Italia meridionale (Landri, Milione e Vecchione 2014). Per quanto riguarda, più nel dettaglio, gli alunni con cittadinanza non italiana, la maggior parte di questi ultimi, ovvero il 44,9% è concentrato nella Provincia di Napoli (con 11.424 studenti con cittadinanza non italiana), segue Salerno (23,4%), Caserta (22,7%), Avellino (5,1%) e Benevento (3,8%) (Miur 2019). A dimostrare che la stabilizzazione della presenza immigrata è più recente nella regione e nella provincia di Napoli è la percentuale degli alunni con cittadinanza non italiana nati in Italia. Sono rispettivamente il 39,0% (regione) e il 39,7% (provincia di Napoli); basti pensare che in Lombardia, area di storica stabilizzazione e regione con il maggior numero di residenti stranieri, il numero di alunni con cittadinanza non italiana nati in Italia è pari al 67,0%. In particolare, analizzando più nel dettaglio la provincia di Napoli, come è naturale attendersi, all'aumentare del grado di istruzione diminuisce la percentuale di alunni con cittadinanza non italiana nati in Italia, più precisamente il 65,4% nell'infanzia, il 48,2% nella primaria, il 31,0% nella secondaria di I grado, il 17,4% nella secondaria di II grado (percentuali quasi identiche si riscontrano nella distribuzione regionale). La rilevanza del fenomeno si manifesta in modo evidente se prendiamo in considerazione le scuole italiane che presentano alunni con cittadinanza non italiana: solo il 38,3% di queste ultime non presenta nessun alunno appartenente a questo collettivo, ovvero 1.070 scuole; il 61,7% presenta invece un numero – certo molto variabile – di alunni con cittadinanza non italiana, si tratta di 1.723 scuole. Più nel dettaglio, la maggior parte delle scuole, ossia il 58,1%, presentano una percentuale fino al 14% (Miur, 2019a). Attraverso le fonti di statistica ufficiali non è stato possibile ottenere un dato recente sulla distribuzione degli alunni con cittadinanza non italiana nel comune di Napoli e con dettaglio sub-comunale, per questo motivo, ci si avvale di quelli relativi all'a.s. 2014-15 (Istat 2020).

In quell'anno gli alunni stranieri iscritti nelle scuole, pubbliche e private, del comune di Napoli sono 3.676. Il numero più consistente frequenta la scuola primaria (oltre 1.350 ragazzi), seguita dalla secondaria di secondo grado (1.067) e da quella di primo grado (meno di 900). Nella scuola dell'infanzia sono appena 402. Se la mancata partecipazione sembrerebbe essere la questione più rilevante, alla dispersione scolastica pare aggiungersi, al crescere dell'età, l'abbandono degli studi: solo una minoranza consegue la maturità. I tassi di scolarità risultano più bassi, come inferiori sono quelli di promozione, con divari che si ampliano con il crescere dell'età e del grado d'istruzione. Anche la scelta della scuola superiore risulta tra gli studenti stranieri meno orientata ai licei rispetto agli istituti tecnici e professionali di quanto non lo sia tra gli iscritti italiani. Il ritardo scolastico appare ancora generalizzato per la mancata frequenza della scuola nell'anno della migrazione e/o per il maggiore insuccesso scolastico, ma soprattutto per la criticabile soluzione, adottata abbastanza spesso dalle scuole italiane, di collocare gli alunni stranieri indietro di una o più classi rispetto a quella corrispondente all'età anagrafica. Una collocazione che, per quanto frequente, non è priva di controindicazioni, ma che potrebbe non risultare ancora pienamente percepita come importante da parte delle scuole napoletane o essere ancora affrontata con soluzioni (es)temporanee (de Filippo e Strozza 2015). Non di rado queste scelte vengono fatte in contesti già difficili di dispersione e insuccesso scolastico per gli stessi ragazzi napoletani. Va notato, infatti, che la maggiore presenza di comunità straniere (e di figli, nonché delle scuole che li accolgono) si trova proprio, nella zona del centro storico di Napoli; area che si caratterizza come una periferia nel centro storico della città (Berritto, Gargiulo e Marotta 2018) talché la maggiore esposizione alla sovrapposizione (fenomeno dell'intersezionalità: Serpieri e Grimaldi 2014) delle linee di frattura economiche, sociali, culturali ed etniche-nazionali, nonché quelle di genere, determinano l'effetto cumulativo e performativo o come direbbe Wilson quell'effetto di concentrazione (Wilson, 1987; 1996) di questi svantaggi, sulla diversità e sulla disuguaglianza, comportando anche una profonda discriminazione nei sistemi educativi.

5.2. Gli studenti incontrati nelle classi

Come detto, sono state coinvolte quelle scuole in cui c'era la maggiore incidenza ed eterogeneità di studenti con background migratorio. Lo stesso criterio è stato adottato, poi, entro ciascun istituto nell'individuare le singole classi. In tal senso, è da precisare che, in origine l'idea era quella di adottare un preliminare filtro territoriale: ossia, selezionare per ognuna delle dieci municipalità di cui si compone il comune di Napoli la scuola con le caratteristiche precedentemente indicate. Dopodiché, è parso da subito chiaro che in alcune municipalità fosse davvero illogico provare a individuare istituti, e ciò per due ordini di motivi diametralmente opposti; sempre relativi a questioni di numerosità ed eterogeneità: o la quasi totale assenza di studenti stranieri (con riferimento a quelle zone di Napoli composte da quartieri residenziali in cui la pur non marginale presenza di stranieri è dovuta a movimenti quotidiani – e non solo – per lavoro) o, all'estremo opposto, la cospicua presenza di una sola etnia (in questo caso il riferimento è alle aree urbane caratterizzate da “singole” enclave etniche). Quindi, per queste considerazioni, si è deciso di cambiare il criterio: scuole con più alta incidenza ed eterogeneità e quindi classi che avessero almeno 4 studenti con background migratorio e almeno 3 paesi di provenienza diversi. Da qui, la geografia – sociale, umana e territoriale – che si è spontaneamente delineata è stata quella del centro storico di Napoli.

La ricerca ha coinvolto una classe frequentante il primo anno di scuola secondaria di primo grado, quattro classi del secondo e quattro del terzo. Gli studenti complessivamente coinvolti sono stati 130 di cui 78 privi di esperienza migratoria, mentre i restanti 52 hanno avuto esperienze dirette o indirette di migrazione: quasi la maggioranza (25) è nata in Italia, quasi tutti da entrambi i genitori stranieri (originari maggiormente dell'Ucraina, dello Sri Lanka, Cina e Capoverde); solo in 6 casi un genitore è italiano, e per questi ad esserlo è il padre, mentre 27 sono nati all'estero da genitori stranieri.

I nati all'estero provengono: 6 dall'Ucraina; 4 dalle Filippine; 3 dal Capo Verde; 3 dallo Sri Lanka, 2 da El Salvador, 2 dalla Cina; 1 dal Kurdistan, 1 dall'India, 1

dalla Romania, 1 dal Brasile, 1 dalla Spagna, 1 dalla Repubblica Dominicana e 1 dall'Ecuador.

Questi numeri evidenziano e confermano la molteplicità dei vissuti e dei percorsi di questi ragazzi. Nell'analisi che segue, per un'esigenza di sintesi e per evitare un'eccessiva frammentazione, faremo riferimento a ragazzi con background migratorio, immigrati o figli di immigrati, e ragazzi senza background migratorio, cioè nati in Italia da genitori italiani. È da segnalare che non ci sono esperienze di migrazioni interne come, invece, talvolta accade in altri contesti nazionali (Maggioni e Vincenti 2007; Besozzi 1999; Caneva 2011; Ravecca 2009).

Se la questione del ritardo scolastico appare un aspetto costante dell'inserimento dei ragazzi stranieri nella scuola italiana, ciò trova conferma anche nel caso di questa ricerca. Complessivamente, mettendo in relazione la classe frequentata e l'età, fra i 52 ragazzi stranieri coinvolti nei focus group, circa il 18% (9 ragazzi) risulta in ritardo rispetto al curriculum normale (considerando che i ragazzi hanno di solito tra gli 11 e i 12 anni in prima media, tra i 12 e i 13 anni in seconda media e tra i 13 e i 14 anni in terza media). Tra questi, solo due casi, una coppia di sorelle gemelle arrivate dal Capo Verde 4 anni prima del momento della ricerca, risultano in ritardo di 2 anni, per i restanti si registra un solo anno di ritardo. La totalità delle situazioni di ritardo registrate, proviene dall'inserimento successivo nella scuola italiana di quei ragazzi con esperienza di migrazione diretta che hanno iniziato il percorso scolastico nel paese di provenienze (nel caso delle sorelle provenienti da Capoverde, si aggiunge una bocciatura). L'inserimento dei ragazzi stranieri nella scuola italiana è di solito un passaggio delicato, non solo perché è difficoltoso stabilire il livello di apprendimento, ma soprattutto per il problema della lingua. Qui, è in gioco il rapporto tra ritardo scolastico e progetto migratorio. È evidente che il ritardo degli alunni stranieri ha bisogno di essere attentamente esaminato e non può essere interpretato immediatamente come cattiva riuscita scolastica, essendo innanzitutto legato al percorso migratorio e alla discontinuità scolastica che tale percorso facilmente produce. Occorre considerare, quindi, il ritardo prima di tutto in relazione al percorso di vita di ragazzi e ragazze stranieri (Giovannini e Queirolo Palmas 2002).

Così, per delineare un profilo delle famiglie di provenienza degli studenti intervistati è stato chiesto preliminarmente loro di descrivere i propri contesti familiari. I racconti confermano la pluralità delle situazioni per le famiglie dei ragazzi con esperienza di migrazione. Tra questi, la maggior parte risiede da sempre o da almeno quattro anni nel luogo in cui si è svolta l'intervista; la quasi totalità racconta di vivere con entrambi i genitori e di avere almeno un fratello o una sorella. Se la *famiglia completa* è di gran lunga la forma familiare prevalente tra gli studenti stranieri intervistati, indipendentemente dall'etnia e dal tempo di residenza in Italia, le situazioni che divergono da questa panoramica raccontano di composizioni familiari molto diverse: sono famiglie composte anche da più di cinque persone in cui convivono parenti (e in cui talvolta può non esserci uno dei due genitori, in particolare il padre, mentre possono esserci nonni, zii e cugini); famiglie di due persone in cui il ragazzo vive solo con uno dei due genitori (con l'altro genitore che vive, talvolta con gli altri figli, nel paese di origine); ed, infine, famiglie in cui i genitori si sono separati, uno dei due è andato via e l'altro si è unito ad un nuovo partner che ora convive nel nucleo familiare talvolta con figli di una precedente relazione al seguito. Situazioni del genere riguardano indistintamente, sia ragazzi con che senza background migratorio.

Nello specifico dei ragazzi con background migratorio, rispetto ai percorsi migratori – e a come questi modellino forme e significati del nucleo familiare e esperienze scolastiche dei figli – emergono diverse tipologie rinvenibili in molte analisi del fenomeno migratorio contemporaneo. Sono, infatti, testimonianze principalmente di percorsi “al femminile” in cui è la madre a spostarsi per prima. In alcuni casi, solo dopo alcuni anni si è realizzato, nel tempo, il ricongiungimento familiare complessivo: più di una volta, infatti, esso è arrivato dopo varie fasi in cui a ricongiungersi erano prima alcuni componenti, talvolta i figli stessi, e poi l'altro genitore. A queste strategie migratorie se ne affiancano altre. In alcuni casi ci sono percorsi migratori simultanei dei genitori, mentre viene differita la partenza dei figli; in altri casi ci sono percorsi multipli caratterizzati da diversi spostamenti di almeno uno dei due genitori tra i due paesi: è il caso di J. nata a Napoli quando i due genitori capoverdiani simultaneamente si sono trasferiti in Italia lasciando i primi due figli a Capo Verde, dove sono nati. Attualmente, J.

vive a Napoli con la madre e i due fratelli, che nel frattempo si sono ricongiunti, mentre il padre è tornato a Capo Verde.

La situazione più articolata ed indicativa di una capacità transnazionale di vivere la migrazione, in questo caso indiretta, è quella di K. In attesa del suo momento per descrivere la sua famiglia, ascolta gli altri e quando tocca a lui, con fare timido e ansioso ma non imbarazzato pone una domanda preliminare all'intervistatore, e a risposta affermativa ricevuta tutto di un fiato descrive la sua famiglia:

«ma possiamo dire anche dei nostri fratelli che stanno in altri paesi? Allora, siamo: mio padre, mia madre, mio fratello di 16 anni che si chiama D, mio fratello, di 16 anni pure, che si chiama J., la mia sorellina piccola di 8 anni che si chiama S., l'altra sorellina piccola di 10 anni che si chiama M.; poi in Africa la più grande che ha 32 anni si chiama L., poi c'è uno che ha 26 anni e si chiama D. e un altro di 24 anni che si chiama R.» (FG02, K, terza media, nato a Napoli, madre del Ghana e padre del Burkina Faso).

Queste parole confermano l'assunto teorico per cui chi affronta direttamente o indirettamente l'esperienza migratoria sperimenta un vissuto di doppia cultura e di situazioni familiari delocalizzate nel tempo e nello spazio.

Da qui il passo verso le questioni identitarie è breve. A questo proposito, Perino (2013) svolge un'attenta e approfondita critica all'uso della provenienza nazionale come categoria analitica nelle ricerche sui figli di immigrati. Muovendo dalla prospettiva teorica proposta da Brubaker (2004) e da Wimmer (2004) – che si proietta oltre il paradigma interpretativo nazional-culturale e verso l'analisi di fattori di sistema che creano confini e riverberano sulle traiettorie di integrazione degli immigrati – la studiosa sostiene che i figli di immigrati non attribuiscono alle proprie origini nazionali un criterio principale di distinzione sociale. Così, evocare nelle interviste la questione identitaria potrebbe inserire confini simbolici artificiali che finirebbero per influenzare le narrazioni dei figli degli immigrati e finirebbero altresì per conferire alla questione nazionale un peso sproporzionato.

Se è vero che la forma dell'interrogazione condiziona la risposta (Bichi 2002 cit. in Perino 2013), si può affermare che gli intervistati sono indotti a rispondere con le stesse categorie concettuali, alimentando le forme di rappresentazione e autorappresentazione che insistono sul grado del "sentirsi italiano" o "straniero".

D'altra parte, a supporto di questa tesi, ci si può riferire alle numerose interviste condotte nel quadro della ricerca, pioniera in Italia sull'argomento, SECONDDGEN nelle quali la dimensione identitaria non viene mai evocata dall'intervistatore (Eve e Perino 2011).

Così, aderendo a tale tesi, nella presente ricerca, e quindi nella traccia di intervista, si è deciso di non mettere in questione tra i vari temi quello dell'identità e dell'appartenenza. Va da sé che, sollecitati, dapprima, a presentare se stessi e le proprie famiglie, poi a discutere sulle esperienze quotidiane, scolastiche e non, e, infine, a confrontarsi – con se stessi, col gruppo classe e con le aspettative degli assenti altri significativi (genitori e insegnanti) – sui futuri possibili, qualche riflessione sull'identità emerga e qualche critica al costrutto identitario si possa muovere¹⁸ nel tentativo di andare oltre l'ossessione identitaria (Remotti 1996; 2010). Certamente esiste in Italia un'ampia letteratura (per una panoramica si veda Perino 2013) sui processi di costruzione identitaria che evidenzia l'eterogeneità delle situazioni, i differenti modelli di appartenenza a disposizione dei giovani per rappresentarsi e agire, e le forme di identificazioni molteplici, deboli, strategiche, ibride e meticce. Questi discorsi rischiano, tuttavia, di rimanere nell'orizzonte di una identità declinata in termini culturali secondo la famosa formula apparentemente risolutiva dell'*et-et*, alternativa ad un *aut-aut* tra appartenenza originaria e adesione al paese d'arrivo (Beck 2005).

Se nelle presentazioni di sé e della propria famiglia fatte dai ragazzi e dalle ragazze incontrati, il riferimento alla nazione è utilizzato come puramente indicativo del luogo di nascita/provenienza (proprio e dei familiari), forse, le specificità sociologiche dei figli degli immigrati stanno in altro: come si è detto, Eve (2013; 2009; Eve e Perino 2011; Eve e Ricucci 2009) prova a suggerire elementi per un quadro concettuale alternativo focalizzato su un livello meno macro della prospettiva interpretativa nazional-culturale e più attento ai concreti rapporti sociali formati dai migranti e dalle loro famiglie. Ciò che in parte della

¹⁸ Tra le categorie utilizzate dagli intervistati ci sono *anche* quelle etniche o nazionali adattate e trasformate nelle necessità contingenti dell'azione situata. In altre parole, l'idea è di seguire la prospettiva analitica del *multiculturalismo quotidiano* che pone in primo piano la necessità di superare la banale constatazione che la differenza è una costruzione sociale per concentrarsi sui *modi* di tale costruzione (Colombo, Semi 2007).

letteratura è motivato come uno stato di continua ricerca di una propria autocollocazione; uno stato di sospensione fra la constatazione che «io sono nato in Italia i miei genitori vengono dallo Sri Lanka», forse è da percepire come qualcosa che va oltre qualsiasi forma di reificazione, sia che le si vogliano percepire come congiunte che disgiunte.

In un articolo di Wimmer del 2009 – insieme ai già citati Brubaker (2004) e Wimmer (2004) – si trova un’utile sintesi della tradizione teorica costruzionistica del *boundary making approach*¹⁹ come alternative al paradigma interpretativo nazional-culturale. Il paradigma costruzionistico, come Wimmer nei suoi contributi chiarisce, presenta due varianti: “dall’alto” e dal “basso”. La versione che indaga l’etnicizzazione “dall’alto” delle relazioni sociali da parte delle istituzioni e delle politiche spiega la presenza di “comunità etniche” nei discorsi e nelle pratiche come effetto dei processi di etnicizzazione dell’ordine sociale. Questa prospettiva non presenta i gruppi etnici/nazionali come naturalmente dati, bensì come il risultato di costruzioni discorsive dei discorsi ufficiali e dei mezzi di comunicazione che producono confini ed effetti importanti sui modi di pensarsi degli stessi immigrati. Tuttavia, come sostiene Brubaker (2004), può ridursi a un *clichéd constructivism* in cui la dimensione interazionistica dei processi culturali, i concetti di ibridazione, fluidità, che sono richiamati per prendere le distanze dall’essentialismo nazional-culturale, non mettono radicalmente in discussione il *groupism*, cioè la tendenza a considerare i gruppi etnici o nazionali come basi costituenti della vita sociale e fondamentali unità di analisi.

Nella presente ricerca, mediante l’analisi delle informazioni raccolte, si è cercato, invece, di realizzare, principalmente, la variante “dal basso” del costruzionismo. Il tentativo, infatti, è consistito nel far emergere come dai racconti sulla prassi relazionale quotidiana in contesti e ambienti sociali variabili, dai discorsi spontanei, i giovani costruiscano appartenenze, identificazione e confini nella

¹⁹ Questo approccio comporta l’analisi sistematica dei fattori che influenzano, fino a determinare, la costruzione dei confini sociali e i processi di integrazione degli immigrati: la segmentazione del mercato del lavoro, le modalità di accesso al welfare, le regole per il riconoscimento delle competenze e dei titoli di studio, le caratteristiche dei sistemi educativi e di ingresso al lavoro, i meccanismi intergenerazionali di riproduzione di classe, le reti sociali. In sintesi, Wimmer esorta a de-etnicizzare i disegni di ricerca mediante unità di osservazione e di analisi “non-etniche”.

consapevolezza che le forme dell'identità hanno, quindi, un carattere eminentemente contestuale e dipendono fortemente dal tipo di relazione tra i soggetti che interagiscono. Così le identità soggettive, piuttosto che collettive, dei giovani di origine straniera sembrano essere definite da frontiere mobili che si spostano nell'atto dell'interazione e della negoziazione contestuale e storica dello spazio di manifestazione del sé.

Se la traccia avesse previsto di esplorare esplicitamente la dimensione identitaria, si sarebbe rischiato di indurre un discorso essenzialistico, astratto dalle esperienze concrete. Invece, sono emersi, come vedremo, complessi processi di formazione dei gruppi e forme di autoidentificazione e di eteroidentificazione molto legate agli ambiti specifici, al quotidiano e alle persone che si conoscono, che si frequentano o che si evitano, pur nella assoluta consapevolezza e considerazione che il luogo delle interviste è una scuola, spazio individuato esattamente per le sue caratteristiche peculiari.

5.3. L'esperienza scolastica

In relazione alla ricostruzione dell'esperienza scolastica sono stati approfonditi diversi aspetti. Il primo riguarda le considerazioni che i partecipanti hanno espresso circa l'importanza, o meno, del frequentare la scuola. La scuola è considerata importante dagli intervistati, senza rilevanti differenze tra studenti con e senza esperienza migratoria, prevalentemente per la sua finalità educativa. Si evidenzia, ed anche in modo consistente, che la scuola è importante per garantirsi un futuro lavorativo dignitoso. Non mancano poi ragazzi, soprattutto con esperienza di migrazione, che sottolineano come la scuola sia importante per «fare amicizia» e per lo «stare insieme».

In tal senso, successivamente alla domanda rompi-ghiaccio di descrizione delle famiglie, alla domanda “secondo voi la scuola è utile?” la totalità delle risposte è stata affermativa. Potrebbe sembrare una ovvietà dato il condizionamento del luogo in cui sono avvenuti gli incontri e l'interfacciarsi con un ricercatore universitario. Tuttavia, è stato interessante notare come non si siano fermati ad un

sì e non abbiano avuto bisogno di successive domande stimolo per argomentare con partecipazione i motivi del perché la scuola fosse importante. Ed anche in questo caso, le motivazioni sono state univoche. La scuola per la totalità degli intervistati è utile per conoscere: conoscere per imparare e conoscere per socializzare.

Queste considerazioni iniziali sembrano essere di conforto giacché rispondenti alla funzione a cui la scuola assolve tra i suoi principi (Besozzi e Colombo 2014). Tuttavia, col procedere delle interviste è diminuito l'imbarazzo e sono emerse considerazioni diverse che restituiscono una percezione del vivere l'ambiente scolastico particolarmente interessante.

Ri. (italiana): Io sarò sincera: la scuola è utile, ma a me non piace. Non ho voglia di studiare ma studio e vado bene. Il problema è il comportamento: vado bene nelle materie ma vorrei stare di più con i compagni.

Jo. (filippina): A me la scuola non piace! vado bene lo stesso ma non mi piace studiare sempre e solo sui libri.

Per quanto la si ritenga utile, la scuola non incontra il massimo del gradimento per elementi apparentemente marginali ma che risultano essenziali nell'incidere nella prassi quotidiana. Non piace per questioni relative ai disagi derivanti da strutture ed edifici scolastici che non permettono altro che vivere la quotidianità seduti ad un banco. Sono rari, infatti, momenti di lezioni non frontali e/o in aule diverse dalle tradizionali classi. Lì dove sono presenti aule multimediali, palestre e finanche teatri sono o inagibili o poco utilizzati. Di converso, in alcuni casi ci hanno raccontato con entusiasmo di attività laboratoriali purtroppo marginali e limitate nel tempo.

Ma. (italiana): La struttura della scuola non mi piace tanto perché abbiamo degli spazi che non utilizziamo. Per esempio, abbiamo il laboratorio di scienze e lo spazio morbido che non utilizziamo. Lo spazio morbido è tipo una palestra con i tappeti morbidi. La palestra è da tre anni in ristrutturazione, non l'abbiamo mai usata.

Co. (italiana): è la scuola in sé che non va molto bene perché non utilizziamo altre aule. Siamo chiusi dentro la nostra aula sette ore al giorno studiando solo le materie. Noi usciamo fuori di testa. Non ci sono molte aule diverse.

Così come marginali e limitati sono i tempi a disposizione a scuola per la socializzazione e la possibilità di trascorrere momenti di libero confronto e scambio tra i pari. È emerso, infatti, come la fissità dello stare in classe seduti ad un banco secondo una precisa disposizione crei situazione di difficile interazione tra i ragazzi. E il non aver momenti reali di intervallo dalle lezioni non facilita lo stare insieme a scuola. Questo è tanto più rilevante in contesti scolastici multiculturali in cui non è raro che la disposizione in aula riproduca le distanze tra studenti di origine diversa. Dai racconti, infatti, è emerso come le interazioni maggiori siano proprio quelle tra compagni di banco e minime tra studenti seduti più lontano. E se la disposizione generale vede gli studenti di origine non italiana stare seduti vicini tra loro e non tra gli altri è evidente come questo produca barriere relazionali piuttosto rilevanti. Alla domanda “con chi trascorri l'intervallo?” se gli italiani raccontano che lo trascorrono con tutti, tranne poi fare nomi di altri italiani quando richiesto, gli studenti di origine straniera, invece, elencano direttamente compagni non italiani.

Fr. (italiano): sette ore qua dentro, seduti, che non ci possiamo alzare [...] è un po' noioso sempre tutti i giorni a fare così. Potremmo anche fare lavori di gruppo. Fare dei problemi di matematica insieme [...] se vogliamo andare in bagno, possiamo andare solo due volte e però non possiamo portare le bottiglie d'acqua. Se una volta vogliamo andare a bere e due volte dobbiamo andare in bagno, non lo possiamo fare.

Em. (italiano): io non ce la faccio a stare sempre seduto e a non parlare. Infatti, mi richiamano sempre, vorrei alzarmi e qualche volta poter parlare con i miei compagni. La scuola ci dovrebbe dare più spazi.

Fr. (cinese): Io prima stavo in Cina ed è un po' diverso. Le scuole sono molto grandi, c'è una palestra grande. Dopo ogni lezione usciamo fuori e ci sono 10 o anche 20 minuti di ricreazione. A fine giornata c'è un lungo momento che stiamo insieme prima di andare via.

Jo. (filippina): Qui l'intervallo è di 10 minuti dalle 10.50 alle 11.00 e lo trascorro con J., I. e K. [le compagne di banco, ucraine] che sono le mie compagne di banco.

Se. (italiana): Dalle 10:00 alle 10:10 facciamo l'intervallo [...] restiamo in classe a mangiare e parliamo con i vicini di banco.

Il connubio tra la disposizione fisica in classe e il tessuto relazionale si riproduce anche oltre gli orari e il contesto scolastico. È difficile, infatti, che i ragazzi si incontrino fuori scuola per trascorrere insieme il tempo libero, se non con le stesse modalità con cui trascorrono il tempo a scuola. Se ciò è vero per i ragazzi italiani, non lo è per gli stranieri. Gli studenti di origine non italiana, infatti, difficilmente si incontrano.

Jo. (filippina): Qualche volta esco il pomeriggio e incontro I. e K [le compagne di banco, ucraine] ma molte volte ci videochiamiamo.

Ar. (ucraino): Io, Ad., An., De. [compagni di banco, ucraini] ci vediamo ogni pomeriggio [...] andiamo al doposcuola insieme.

E questa modalità sembra emergere anche rispetto allo studiare insieme. Alla domanda “chi ti aiuta in caso di difficoltà a fare i compiti?” le risposte evidenziano come tendenzialmente gli italiani chiedano sia a familiari (dove possibile) sia ai compagni di classe e in alcuni casi al professore a scuola; mentre gli stranieri tendenzialmente ricorrono direttamente a ulteriori spiegazioni al professore a scuola, indicando che sussistono difficoltà, e la maggiore è quella linguistica, da parte dei genitori di essere da supporto allo studio. In tal senso, coerentemente con quanto si evince in letteratura, è risultato ricorrente che i ragazzi con background migratorio intercettati facciano esperienza di bilinguismo.

5.4. Scuola, chance di vita

La scuola se da un lato non è indipendente dalle pressioni della società, dall'altro lato contribuisce anche a formarla caratterizzandosi come co-protagonista necessario dello spazio educativo-formativo (Favaro e Luatti 2008). Riprendendo il concetto di *chance di vita*²⁰ di Dahrendorf (1981), la scuola offre una serie di opportunità, che si manifestano o come opzioni – come a dire possibilità di scelta tra le alternative di azioni nelle strutture sociali a cui corrispondono, sul piano dell'azione, decisioni di scelta individuale – o come vincoli per l'agire del soggetto (*Ivi*). «Quando la scuola riesce a garantire delle chance agli individui, che dovranno poi servirsi delle opportunità a loro disposizione cogliendo quelle più idonee al proprio percorso di crescita, le possibilità che una buona scolarizzazione abbia poi effetti positivi sulle traiettorie di vita diventano concrete. Al contrario, se la scuola non riesce ad attrezzarsi per fronteggiare le disuguaglianze insite nel sistema sociale, il rischio di costituirsi come luogo di

²⁰ Si tratta di un concetto elaborato da Dahrendorf nella sua riflessione sui cambiamenti della libertà negli ultimi anni del Ventesimo secolo che concerne «possibilità, esigenze, interessi da realizzare in un contesto sociale dato o anche contro di esso. Esse sono il sostrato delle strutture sociali nelle quali le chance di vita vengono organizzate. Sono anche la forza motrice dei processi sociali» (Dahrendorf 1981, 65).

rafforzamento e giustificazione delle differenti opportunità diventa altissimo» (Carbone 2012, 133).

Se, come sostengono Favaro e Napoli, «si chiede ai minori immigrati di adattarsi in fretta e di trovare il proprio posto all'interno di riferimenti, regole esplicite o implicite, routine quotidiane comuni e sedimentate. Si chiede loro di apprendere rapidamente l'italiano e di esprimere, attraverso le nuove parole, pensieri, eventi, concetti, riflessioni» (Favaro e Napoli 2004, 134), è nella scuola che lo studente straniero si trova ad oltrepassare il confine tra l'ambito della sfera familiare e l'ambito del mondo adulto, mediando praticamente tra il background d'origine e la costruzione del sé autonomo: la tanto dibattuta *doppia appartenenza* (Ambrosini e Molina 2004; Sospiro 2010), che può generare fenomeni di marginalità o chiusura etnica o, viceversa, atteggiamenti cosmopoliti, multiculturali e transnazionali. D'altra parte, benché i giovani di origine straniera presentino alcune specificità derivanti dal loro status di migranti o figli di migranti, allo stesso tempo condividono con i loro coetanei la condizione adolescenziale e i cambiamenti che questa implica (Belloni 2006; Belotti 2010).

Così, il processo di crescita dell'individuo avviene non solo sul piano personale ma anche su quello relazionale: si afferma, dunque, l'esigenza di autonomizzazione dalla famiglia (che per i figli dei genitori immigrati assume una doppia valenza), e la ricerca di sostegno nei coetanei a scuola e nel tempo libero (Caneva 2011). In tal senso, la pionieristica ricerca del 2002 (Giovannini e Queirolo Palmas 2002) fa emergere come la riuscita scolastica può essere spiegata anche e soprattutto attraverso l'influenza del benessere relazionale.

Nel tentativo di capire quanto la scuola riesca a generare chance per chi la frequenta, può essere ragionevole comprendere quali elementi sottendono all'indirizzamento scolastico e quanto essi contribuiscano significativamente nella determinazione dei percorsi individuali, sia positivamente che negativamente.

Seguendo Carbone (2012), la motivazione allo studio per gli studenti stranieri è uno dei fattori capaci di influenzare il successo scolastico: essa spiega il perché del ricorso a determinati indirizzi di studio in funzione dell'agency tenendo in

considerazione, quindi, non solo della possibilità di scelta autonoma, ma anche delle influenze scolastiche e familiari (Besozzi, Colombo e Santagati 2009). I condizionamenti di queste due agenzie di socializzazione riverberano sulle traiettorie scolastiche dei giovani stranieri, coproducendo situazioni vantaggiose o al contrario discriminanti.

La motivazione spiega, in termini volontaristici, coatti o casuali, il perché dell'indirizzo scolastico e le ragioni sottese alla propensione per taluni percorsi (Carbone 2012), che nel caso dei ragazzi e delle ragazze straniere risultano quasi sempre orientati più alla professionalizzazione che alla licealizzazione (Portes e Rumbaut 2001; Ambrosini 2005; Pattaro 2010).

Così, in questa parte della ricerca – seguendo la ripartizione mutuata da autori italiani impegnati ad analizzare le strategie della generazione ponte nei percorsi di inclusione formativa (Besozzi, Colombo e Santagati 2009) – si restituirà la varietà motivazionale emersa nel succedersi dei vari incontri di focus group realizzati nelle scuole coinvolte.

Il primo tipo di motivazione che sembra emergere è quello relativo a scelte riconducibili ad attitudine personale, interesse emotivo, inclinazione o predisposizione: in questo caso si parla di motivazione *espressiva*. Queste motivazioni sono dettate dalla volontà di progredire nella scala sociale valutando positivamente l'importanza della scuola come agenzia di formazione o come strumento imprescindibile per l'accesso alla carriera universitaria.

Nello specifico di questa ricerca, non si tratta, in verità, di motivazioni rare e sono solitamente fornite da ragazze e ragazzi dal background migratorio, indistintamente dalla provenienza d'origine e con una preponderanza – non netta – tra coloro che hanno vissuto la loro socializzazione completamente, o quasi, in Italia.

«voglio continuare a studiare e vorrei fare il liceo classico e poi andare all'università qui in Italia per diventare avvocato lo so che è difficile ma voglio continuare a studiare...ne ho parlato con i miei genitori e loro sono d'accordo mi hanno detto va bene» (L., ragazza di 14 anni, genitori ucraini, da 7 anni in Italia).

«in Romania c'è il liceo elettromeccanico e per le auto [...] ho chiesto e qui non c'è e allora ho scelto di fare il liceo con indirizzo meccanico» (N., ragazzo di 13 anni, genitori rumeni, da 6 anni in Italia).

«sono bravo con i computer mi piace l'informatica e allora ho scelto il liceo con l'indirizzo informatica [...] poi magari vado anche all'università» (K., ragazzo di 13 anni, genitori srilankesi, da 7 anni in Italia).

«non so da grande cosa voglio fare, mi piace disegnare e allora ho scelto il liceo artistico» (L., ragazza di 15 anni, genitori capoverdiani, da 4 anni in Italia).

«sono bravo nelle lingue e ho scelto il linguistico. Voglio continuare all'università, papà è architetto ma non so se mi piace, mamma ha studiato giurisprudenza e ha fatto lo scientifico» (F., ragazzo di 13 anni, genitori rumeni, nato in Italia).

Da quanto emerso sembrano riscontrabili considerazioni positive nei confronti della scuola, riconosciuta come volano per aspirare a posizioni lavorative ed economiche da classe media (considerazioni che sembrano in linea con quanto emerso nell'accurata indagine statistica in cui è stato somministrato un questionario distribuito in 48 province italiane, a 217.274 alunni italiani e 29.962 alunni stranieri e i cui risultati sono in Dalla Zuanna, Farina e Strozza 2009)

«è importante andare a scuola prima di tutto per imparare qualcosa e da grande quando dovremo fare un buon lavoro dobbiamo avere degli studi e sapere qualcosa [...] è importante avere uno studio. Mi trovo molto bene in questa scuola e in questa classe. Non la cambierei mai» (N., ragazzo di 14 anni, genitori srilankesi, nato in Italia).

«è importante perché da grande voglio avere un futuro così puoi aiutare i tuoi genitori. La scuola è importante per me ma anche per i miei genitori: io da grande voglio avere un futuro diciamo benestante: voglio guadagnare bene per aiutare mia madre per me e i miei fratelli» (J., ragazza di 14 anni, genitori capoverdiani, nata in Italia).

«Per me la scuola è molto importante perché per avere un futuro buono e un lavoro buono voglio finire l'università e fare il pilota di aerei. Voglio fare il liceo e l'università» (V., ragazzo di 14 anni, genitori ucraini, da 7 anni in Italia).

Sono motivazioni espressive che rivelano un interesse positivo per la scuola e che al contempo, tuttavia, hanno, una valenza *strumentale*, in quanto interpretano la scuola come trampolino obbligatorio per avere successo nella vita. Inoltre, come si è visto, l'ipotesi di prosecuzione degli studi anche all'università è opzione chiamata in causa da più di un ragazzo di origine straniera (come emerso anche in Sospiro 2010). Nello specifico, molto più i ragazzi e le ragazze con esperienza di migrazione – sia diretta che indiretta – sono sembrati esprimere progettualità reali sulla continuazione universitaria dei loro studi ad eccezione di quelli con origini cinesi: infatti, se è stato possibile ascoltare riferimenti all'ipotesi di proseguire gli

studi universitari dalla maggior parte degli studenti di origine straniera – senza significative distinzioni in termini di paesi di origine, genere, e luogo di nascita o tempo della migrazione – indicativa, è la completa assenza di riferimenti da parte di tutti i giovani di origine cinese intercettati, maggiormente votati alla immediata realizzazione imprenditoriale.

Inoltre, soprattutto i ragazzi nati in Italia da genitori italiani hanno fatto riferimento con forza al senso di inadeguatezza rispetto alle difficoltà degli studi universitari, e alla necessità e volontà di lavorare quanto prima.

Ciò sembra confermare i risultati di alcune ricerche che tendono a individuare un significato valoriale della scuola per i ragazzi stranieri rispetto a quelli italiani (Giovannini 1996). La tesi di partenza è che se i ragazzi autoctoni si rapportano in maniera più realistica al sistema scolastico – conoscendone meglio le procedure di selezione – i giovani stranieri tendano ad attribuire un valore maggiore allo studio piuttosto che al lavoro. Sebbene non sia generalizzabile, e non valga esattamente per tutti i ragazzi intercettati, da quanto emerso sembra scorgersi una sostanziale differenza di orizzonti: prosecuzione degli studi fino all'università, prospettive di carriera futura e aspirazioni alla mobilità riguardano solitamente ragazze e ragazzi con background migratorio, o viceversa, parliamo di poche ragazze e qualche ragazzo nati in Italia da genitori italiani, particolarmente motivati dalla famiglia.

La maggior parte degli intervistati propende per una motivazione allo studio finalizzata al raggiungimento di un obiettivo ben preciso, quello del lavoro e sono emerse anche aspirazioni a posizioni lavorative più qualificate. D'altra parte, come emerso in Dalla Zuanna, Farina, Strozza (2009, quando si pensa al lavoro, quello scelto dai giovani con background migratorio parrebbe essere sempre un lavoro ambizioso; ciò che emergerebbe di diverso risiederebbe nella diversità di orizzonti rispetto ai nativi con genitori dai bassi livelli professionali. Situazione analoga a quanto emerso in Casacchia, Natale, Paterno e Terzera (2008). Seguendo la letteratura (Ambrosini 2017; Sayad 2002), e come emerso nel tempo anche in altre ricerche (Gilardoni 2008; Ravecca 2009; Besozzi, Colombo e Santagati 2009), i figli degli stranieri aspirerebbero, anche a fronte di più o meno gravi difficoltà nel percorso scolastico, a posizioni migliori di quelle dei genitori e

proprio in questa distanza tra aspirazioni e mete reali risiederebbe il cosiddetto paradosso delle aspirazioni (Wrench, Rea e Ouali, 1992).

Così, i giovani intervistati sembrano mostrare una reale volontà di andare oltre il destino lavorativo dei genitori in qualità di migranti (impiegati nel settore operaio o dei servizi del terziario) sia nella volontà di staccarsi da una posizione sociale poco competitiva. Più di uno ha indicato professioni, come quella del medico, dell'avvocato, ingegnere o dell'imprenditore (quest'ultimo è stato indicato esclusivamente e in più di un'occasione dai ragazzi di origine cinese). Soprattutto tra i ragazzi nati in Italia da genitori italiani, invece, si nota sempre una tendenza ad una percezione di inadeguatezza e di impossibilità nel raggiungere posizioni qualificate.

Le maggiori intenzioni alla mobilità dei giovani con background migratorio sembrano esser sostenute in modo determinante dal rapporto con i genitori in cui emerge forte e quasi totalmente un sostanziale accordo sulle questioni relative al futuro. Così, le famiglie – investendo nella scuola perché ritenuta una opportunità di riscatto e, quindi, di successo futuro – supportano i figli nel proseguire gli studi secondo quanto ipotizzato e, quindi, o fino all'università o, comunque nei percorsi scolastici spendibili in lavoro al momento del conseguimento del diploma. Non sorprende se spesso sono proprio genitori dai titoli di studio elevati – ma non riconosciuti dall'ordinamento italiano – a manifestare questo bisogno di affermazione dei figli e delle figlie attraverso l'istituzione scolastica, cercando di tramandare loro l'idea del valore propedeutico della scuola e della sua necessità, anche in considerazione dello scarto percepito tra le opportunità ambite e i possibili posizionamenti lavorati nella società di arrivo. Tuttavia, quando le considerazioni fatte dai genitori circa l'importanza della scuola passano allo specifico dell'esperienza vissuta dai propri figli emergono delle ambivalenze: in altre parole, se da un lato questi genitori ripongono fiducia e nutrono ottimismo rispetto al ruolo che la scuola italiana (e napoletana) oggi ha per il futuro dei propri figli, dall'altro, e come vedremo in seguito, la stessa scuola è tacciata di poca disciplina imposta agli allievi, programmi didattici inadeguati e richiesta ridotta di impegno nello studio.

Se da un lato i ragazzi intervistati quasi raramente vivono una condizione di coercizione parentale, dall'altro, sembra, invece, che siano gli insegnanti – ricordiamo, di scuole secondarie di primo grado – ad esercitare un'influenza coercitiva.

I professori, in conclusione di questo ciclo scolastico, verificano la coerenza tra l'indirizzo scelto e le potenzialità e le attitudini individuali, al fine di confermare e rafforzare le scelte effettuate o di individuare possibili percorsi alternativi. Agli studenti viene offerto un orientamento teso ad incanalare le loro aspirazioni, che molte volte finiscono per tradursi in responsi definitivi, dirigendo la scelta di questi studenti e delle rispettive famiglie verso un istituto piuttosto che un altro. In molti casi, questi pareri tengono conto delle reali possibilità e capacità di ognuno, ma purtroppo, come vedremo, questa non è il caso più frequente.

5.5. *L'orizzonte delle attese*²¹

Quando ci si accosta al tema del futuro educativo e sociale dei giovani, ed a fortiori a quello dei figli del paradosso dell'integrazione, non si può non considerare la serie aspirazioni-realizzazioni-aspettative come una serie su cui il riverbero degli atteggiamenti non giochi un certo ruolo. Difatti, l'atteggiamento degli insegnanti e le loro aspettative di rendimento nei confronti di questi studenti hanno una straordinaria importanza anche a prescindere da altri fattori (Ambrosini e Caneva, 2009; Besozzi e Colombo, 2009; Besozzi, Colombo e Santagati, 2014; Giovannini e Queirolo Palmas, 2002; Queirolo Palmas, 2002a; 2002b; 2006; Queirolo Palmas e Torre, 2005; Santagati, 2011): basse aspettative producono quasi inevitabilmente bassi risultati, inducono un disinvestimento degli obiettivi d'apprendimento ed una crescente disaffezione verso la scuola. Così come, dall'altra parte, anche la forte relazione tra aspirazioni e risultati (Portes *et al.*, 2010) svolge un ruolo fondamentale: anche se avere aspirazioni elevate non

²¹ Quanto riportato in questo paragrafo, e nel successivo, è parte del contributo in corso di pubblicazione: Cosa farò da grande? Progetti, aspirazioni e prospettive degli studenti con background migratorio a Napoli, «*Mondi Migranti. Rivista di studi e ricerche sulle migrazioni internazionali*», con Giustina Orientale Caputo, Alessio Buonomo.

significa necessariamente che l'individuo sarà in grado di raggiungerli, d'altra parte, la mancanza di aspirazioni elevate certamente non promuovere alti risultati. In altre parole, per gli studenti immigrati, la scuola rappresenta l'ambiente più importante in cui apprendere i modelli comportamentali della società e al contempo modellare le proprie preferenze per l'occupazione futura (Portes, McLeod e Parker, 1978; Portes e Rumbaut, 2001; Patton e Creed, 2007).

Lo spazio delineato dalla serie aspirazione-risultati-aspettative sembra rientrare in quello che Jedlowski (2017) chiama *orizzonte delle attese*, ossia un orizzonte verso cui tendere, delineato dalla combinazione di elementi (quali – appunto – progetti, aspirazioni e previsioni) in cui, comunque, l'assetto istituzionale della società è l'elemento costitutivo di quegli orizzonti. E, in questo caso, l'assetto istituzionale della società è quello che la scuola con le sue precipue funzioni di socializzazione secondaria e selezione concorre a (ri)produrre durante le ore di lezione.

Partendo dalla definizione di aspirazioni educative di Portes e coautori (2010), intesa come il “livello di istruzione che idealmente gli intervistati vorrebbero raggiungere” (Portes et al. 2010, p. 779), questa sezione della ricerca si focalizza sugli obiettivi educativi generali a cui mirano i giovani studenti (italiani e non) e su come questi si traducono in scelte e decisioni educative nei punti di transizione da un grado scolastico al successivo in relazione a ipotesi immaginate di futuri lavori possibili. Non potendo prevedere con certezza gli esiti dei processi in atto, una possibilità può essere quella di partire dagli scenari di futuro immaginato al momento, nell'ipotesi che, se anche non dovessero realizzarsi, essi possano comunque influenzare in maniera non irrilevante il presente, il quale a sua volta agisce incessantemente sull'immaginario collettivo e dunque sui futuri ritenuti plausibili. In questa continua tensione tra poli temporali si tratta di collocare la capacità di aspirare (Appadurai 2011) entro l'ordine simbolico-normativo che caratterizza la situazione sociale (Crespi 1999).

La ricerca sulle aspirazioni non porta a risultati univoci lì dove essa sia stata realizzata. Alcuni studi mostrano, infatti, che le aspirazioni degli studenti immigrati sono generalmente inferiori a quelle dei nativi (Cotton e Wikelund

1997; Kintrea 2009). Altri sostengono, invece, che le aspirazioni educative tendono a convergere nel tempo tra i nativi e i bambini di seconda generazione (Neidert e Farley 1985). Infine, altri sostengono che, anche se possono avere prestazioni scolastiche più scarse e uno status sociale più basso (Triventi e Vlach 2019), questi studenti nutrono grandi aspirazioni ed elevate aspettative educative (Brinbaum e Cebolla-Boado 2007; Heath e Brinbaum 2007; Jonsson e Rudolphi 2011) e che, tuttavia, non sono in grado di realizzarle. In altre parole, secondo questo filone di studi, gli studenti immigrati sembrano, al contempo, essere più resistenti di fronte ai limiti sociali, culturali e educativi, e quindi aspirare di più, da un lato, e soffrire di una difficoltà maggiore nel tradurre le aspirazioni in realizzazioni, conseguimenti e risultati, dall'altro.

La realtà che emerge dalla nostra ricerca sembra riflettere proprio questa ultima situazione, quella del cosiddetto *paradosso delle aspirazioni-realizzazioni* (Salikutluk 2013). Seguendo Salikutluk, se per l'approccio dell'ottimismo degli immigrati questi ultimi sono considerati gruppi positivamente selezionati (Kao e Tienda 1995) cosicché il desiderio di miglioramento socio-economico della prima generazione – che si trova al livello più basso della società – verrebbe trasmesso alle generazioni successive, spingendoli a raggiungere gli obiettivi dei genitori; e se per la teoria delle opportunità bloccate i giovani con background migratorio, maggiormente esposti ad ostacoli strutturali e sociali, possono compensare le restrizioni derivanti dal loro status di migrante con prestazioni e qualifiche più elevate (Sue e Okazaki 1990) secondo la teoria degli altri significativi, migliori sono le relazioni con famiglia, insegnanti e coetanei, maggiori sono le aspirazioni (Alexander e Pallas 1983; Martin e Collie 2019).

Nello specifico di quest'ultima, se, in generale, le aspettative degli insegnanti possono stimolare o scoraggiare le prestazioni – e, quindi, il percorso educativo degli studenti (Eccles e Jussim 1992) – anche nel nostro caso risulta che diversi effetti – come l'effetto pigmalione (Rosenthal e Jacobson 1992), l'effetto aspettative sostenute (Bamburg 1994) e l'effetto alone (Trouilloud e Sarrazin 2002) – sembrano spiegare perché gli studenti intercettati avrebbero più difficoltà a raggiungere gli obiettivi educativi desiderati.

Nel descrivere le situazioni osservate, abbiamo considerato le ipotesi a breve termine (tra scuola superiore e università) e le ipotesi a lungo termine (proiezioni lavorative), e abbiamo ritenuto che le aspirazioni “alte” fossero quelle che combinavano in modo coerente i due piani temporali. A questo proposito, abbiamo osservato, da un lato, i livelli di aspirazione in relazione alla nazionalità di origine, all’anzianità di presenza dei genitori e al momento di inserimento scolastico e, dall’altro lato, il livello di integrazione con la classe gruppo. In particolare, per identificare l’integrazione con i coetanei, abbiamo sviluppato un indice che tiene conto di quanto segue: con chi lo studente trascorre l’intervallo; accanto a chi siede in classe; quale lingua parla a casa e durante le ore non scolastiche; con chi fa i compiti e con chi trascorre il tempo libero.

Analizzeremo i risultati dei *focus group* per aree di provenienza dei giovani intervistati stranieri²². Per il continente europeo, ipotizzando un continuum, ad un estremo si posizionano i ragazzi di provenienza spagnola che sembrano esempi di esperienze positive sia in termini di livelli di aspirazioni elevate che di buona integrazione, all’altro si posizionano, invece, i ragazzi provenienti dalla Romania con basse aspirazioni e bassi livelli di integrazione. In posizione centrale del continuum troviamo gli studenti di origine ucraina che mostrano aspirazioni particolarmente elevate e qualche difficoltà nell’esperienza scolastica e di integrazione. La coerenza fra scuole che vorrebbero frequentare e occupazione desiderata nel caso di questi ultimi si lega ad un background familiare di scolarizzazione medio alta (le madri interviste sono tutte diplomate), una certa stabilizzazione sul territorio napoletano, un’anzianità di presenza superiore ai 10 anni e con i ragazzi entrati nel sistema educativo o dall’inizio della scolarizzazione o comunque ai primi anni delle elementari. Tuttavia, dalle nostre interviste è emerso che in diversi casi – nonostante un rendimento scolastico,

²² Si ritiene di dover precisare che, in continuità con quanto assunto e seguito precedentemente, il riferimento alla provenienza in questa parte del lavoro non allude a questioni identitarie, quanto piuttosto al concetto intuito dagli studiosi della Scuola di Chicago e che entrerà nelle spiegazioni dei percorsi di integrazione dagli anni Sessanta di *distanza sociale*. In tal senso, la letteratura anglosassone segnala da molti anni come la principale ragione dell’*underachievement* dei giovani stranieri risieda nella distanza che separa il loro background culturale dalla cultura che informa gli insegnanti e le istituzioni scolastiche. Talché è in questa prospettiva che si intende segnalare e leggere quanto emerge, e che non può in alcun modo assumere carattere generalizzante e reificante.

percepito e attestato, più che sufficiente – l'orientamento dei docenti abbia avuto un certo grado di influenza. Nelle parole di una madre di origine ucraina:

Iy. (madre, ucraina): «Mia figlia non ha nessun problema con il rendimento, la professoressa [di italiano, coordinatrice di classe] è contenta».

E, tuttavia:

Iy. (madre, ucraina): «Mia figlia vuole fare il liceo classico, i professori però ci consigliano un istituto professionale».

Comportamenti che sembrerebbero trovar riscontro in altre affermazioni delle mamme degli studenti di origine ucraina.

Na. (madre, ucraina): «Mio figlio va bene a scuola, e mi dice che i professori dicono sempre a lui e ai suoi compagni di banco [De., Ar., An., Ad., ucraini] che sono molto bravi e che studiano. Ma non vengono interrogati. I professori sanno che studiano al doposcuola e non li interrogano. I professori gli dicono "lo sappiamo che studiate". E allora i nostri figli ci chiedono "perché facciamo i compiti?". È normale che si sentono indietro».

Se l'approccio delle opportunità bloccate ci aiuta a comprendere il persistente desiderio di proseguire gli studi aspirando a professioni qualificate, qui sembra materializzarsi in qualche misura quel bias cognitivo (effetto alone: Trouilloud e Sarrazin 2002), dovuto all'influenza della percezione del tratto etnico talché l'aspettativa dell'insegnante sulle capacità e performance scolastiche, così prodotta, distorce la percezione delle stesse (effetto aspettative sostenute: Bamberg 1994) sotto i cui effetti capitola il desiderio di proseguire i più alti percorsi di studi (effetto pigmalione: Rosenthal e Jacobson 1992). Sempre in considerazione degli effetti delle relazioni con gli altri significativi, emergono anche difficoltà vissute nel gruppo di pari. Qui la situazione riguarda quel particolare rapporto ambivalente stereotipo-attributo che caratterizza il linguaggio routinario in cui si cristallizzano i setting dei rapporti sociali talché, pur se lo stigma è impiegato per riferirsi ad un attributo, ciò che conta davvero è il linguaggio delle relazioni, non quello degli attributi (Goffman 2018): è così che una situazione di esclusione di un individuo dalla piena accettazione sociale si gioca in termini di ambiguità di linguaggio passando dal senso agli effetti del senso; dal significato letterale alle connotazioni (Taguieff 1999). Uno studente ucraino e una sua compagna italiana sullo stesso episodio dichiarano:

Ad. (studente, maschio, ucraino): «io penso che i miei amici non mi abbiano capito. In classe sento la superiorità, la falsità, il razzismo».

Ma. (studente, femmina, italiana): «lui confonde lo scherzo con la presa in giro. Lo facevamo perché eravamo gelose delle troppa attenzioni che i maestri gli rivolgevano».

La madre dello studente ucraino dice:

Na. (madre, ucraina): «quando succedono gli episodi, le maestre devono chiamare entrambe le famiglie, perché se chiamano solo me è peggio proprio per mio figlio che mi chiede “perché chiamano solo te?” Io vedo che soffre [...] non vengono accettati facilmente».

In generale, per l'Europa, se si esclude la provenienza dalla Romania, quanto da noi osservato sembra in linea con gli approcci teorici che evidenziano come l'ottimismo degli immigrati giochi un ruolo decisamente positivo sulla maturazione di aspirazioni elevate. D'altra parte, in accordo con l'approccio dell'immigrant optimism, nelle esperienze e nelle aspirazioni dei figli, dalle interviste emerge come questo peso stia cambiando in virtù del cosiddetto paradosso dell'integrazione (Wrench, Rea e Ouali 1992).

An. (madre, ucraina): «mio figlio non vuole tornare [in Ucraina], lui vuole andare in Germania. Mi dice “tu e papà lavorate qui ma non andiamo mai in pizzeria”. Noi siamo in cinque, e in cinque non si può andare in pizzeria».

Gli studenti con origini asiatiche mostrano una percezione del proprio rendimento scolastico non particolarmente buona, eppure nessuno di loro (né i genitori) racconta di essere a rischio bocciatura. Ciò potrebbe derivare da una difficoltà nella lingua italiana che influenzerebbe anche le aspirazioni e le interazioni con le altre nazionalità. Ma esistono delle diversità anche all'interno della provenienza dall'Asia. Dalle nostre osservazioni dirette i ragazzi di origine srilankese, dell'India e delle Filippine in classe siedono omogeneamente fra i ragazzi italiani, si ritrovano con essi nei momenti di ricreazione e talvolta anche fuori scuola sia per studiare che per giocare; per questi le aspirazioni appaiono elevate, frutto di un atteggiamento più sicuro di sé: le scelte sono condivise dai genitori, famiglie che per queste nazionalità sono in Italia da almeno dieci anni. Per questo gruppo, le alte aspirazioni sembrano essere infine supportate anche da altri significativi come i pari, i docenti, i genitori in linea con gli approcci del capitale sociale.

Diversa è la situazione per i ragazzi con origini cinese, soprattutto per i maschi, per i quali il livello di integrazione è medio basso e la conflittualità con gli italiani

un vero problema mentre il livello di aspirazione è elevato. La relazione con i pari autoctoni è pressoché assente: sembra che questi ragazzi si autoescludano per non vivere la frustrazione di essere esclusi (considerazione che sembra in linea con quanto emerso in Dalla Zuanna, Farina e Strozza 2009 per cui le comunità cinesi vivrebbero quasi secondo un modello di autosegregazione etnica). Le scarse capacità comunicative sono emerse anche nel corso dei vari focus group nei quali i pochi interventi sono stati possibili grazie a compagni (cinesi) che assumono il ruolo di mediatori linguistici. Inoltre, per questa componente è stato pressoché impossibile riuscire ad incontrare i genitori. Infine, la scoperta che i ragazzi cinesi non vengono interrogati contribuisce a rendere più chiaro quanto sia complessa la loro condizione:

Al. (studente, femmina, italiana): «come fanno con le interrogazioni? Non vengono interrogati (...) i compiti li fanno al doposcuola».

Per questi ragazzi, dalle aspirazioni anche alte, si potrebbe ipotizzare, seguendo l'approccio delle opportunità bloccate, che proprio questo "aspirare nonostante tutto" sia una significativa reazione all'esperienza degli ostacoli strutturali e sociali che quotidianamente vivono nella scuola.

In conformità con gli approcci dell'ottimismo degli immigrati, per tutti gli studenti di origini asiatiche le aspirazioni appaiono elevate, ad eccezione di una ragazza proveniente dal Kurdistan. La ragazza pur arrivata in Italia di recente con una pregressa scolarizzazione all'estero presenta un buon livello di integrazione e mostra aspirazioni basse. Sembrerebbe un caso diverso dagli altri per i quali l'arrivo recente e l'inserimento tardivo a scuola è sinonimo di maggiore isolamento e difficoltà di relazione con i pari. In questa esperienza potrebbe giocare un ruolo decisivo il fatto che essendo la prima esperienza familiare del sistema scolastico italiano, la famiglia potrebbe soffrire di una carenza di informazioni (Information bias: Kao e Tienda 1998); una conseguenza frequente per quei nuclei familiari che non hanno ancora una misura reale degli standard del sistema scolastico del paese di arrivo e che corrono il rischio di recuperare informazioni distorte – oppure di non recuperarne affatto – sulle possibilità che il sistema educativo locale può offrire.

Per gli studenti provenienti dal centro e sud America, in generale i livelli di aspirazioni risultano elevati. La possibilità di parlare spagnolo/portoghese e italiano, e di essere in classi dalla multietnicità “diffusa” ha permesso interazioni positive e relazioni non solo con gli italiani ma anche con compagni di origine ucraina e filippina; almeno durante l’orario scolastico. Il bilinguismo permette loro maggiori possibilità di studio e così tra le materie preferite ci sono per loro anche l’italiano e la geografia.

Rispetto al background, le famiglie, intervistate sono primomigranti giunti a Napoli da oltre 20 anni, occupate nell’ambito del lavoro domestico o della ristorazione. Né i ragazzi né i genitori denunciano esperienze di particolari ostacoli e restrizioni strutturali e sociali, il livello di integrazione con altri significativi – gli insegnanti e il gruppo dei pari – appare alto. L’esperienza di questi ragazzi sembra dare conferma all’approccio dell’ottimismo degli immigrati secondo cui per gli immigrati i traguardi educativi svolgono un ruolo chiave per tutta la famiglia in termini di mobilità sociale verso l’alto con una completa consonanza tra desideri dei genitori e dei figli riguardo al futuro.

Rispetto al continente africano, infine, gli studenti con origini capoverdiane si mostrano consapevoli delle difficoltà in alcune materie. Parlano portoghese, ma non hanno difficoltà ad interloquire in italiano. Le difficoltà denunciate derivano dal recente ingresso, come emerge dalle parole di un papà:

Ad. (padre, capoverdiano): «Il primo periodo, arrivati a 13 anni con un’altra cultura mi dicevano “non ci voglio più andare”. Il maggior problema non era tanto per le materie ma hanno sentito una difficoltà coi compagni [...] volevo anche spostarle per il Portogallo. Ma quando ho preparato tutto, le ragazze hanno detto di rimanere».

L’arrivo recente sembra comunque non ostacolare il consolidamento di aspirazioni elevate e condivise con i genitori e il cui progetto migratorio è chiaramente illustrato dal racconto di un genitore:

Ad. (padre, capoverdiano): «Qui deve andare a scuola, ma l’università forse è meglio fuori perché non vedo insegnanti stranieri, medici. Eppure, a Napoli è pieno di stranieri e facciamo tutti la stessa cosa. Mia figlia la vedo che finisce gli studi all’estero, non deve vivere tutto questo».

Le risposte alle domande relative al futuro sono state quelle che hanno richiesto un maggiore sforzo riflessivo da parte dei giovani rispondenti. Immaginarsi

proiettati nel futuro in questa fascia di età è esercizio difficile eppure non sono mancati spunti particolarmente interessanti soprattutto in quella che si è delineata come una netta demarcazione tra gli studenti italiani e gli studenti di origine straniera.

Il successo o l'insuccesso rispetto allo studio e alle diverse discipline è in qualche modo predittivo del loro orientamento verso il futuro. E così i ragazzi che presentano un migliore andamento scolastico (siano italiani o stranieri) hanno un più forte orientamento al prosieguo degli studi rispetto agli altri. In generale, tutti dichiarano di volere proseguire gli studi, anche con l'avallo dei genitori e nessuno sembra che li interromperà (l'obbligo d'altra parte li porterà a proseguire almeno altri due anni dopo la conclusione del ciclo che frequentano), così come in generale i ragazzi stranieri ripongono nello studio aspettative più alte degli italiani in termini di immediata realizzazione professionale, e rispetto ad essi esprimono anche desideri di professioni e realizzazioni più alte e specializzate. Se i ragazzi italiani da grandi vogliono fare tutti i calciatori (i maschi) e le ballerine o le parrucchiere (le femmine) i giovani stranieri vogliono fare il veterinario, il chirurgo anatomico-patologo, l'ingegnere, la guida turistica.

Tale demarcazione risulta particolarmente interessante se letta alla luce di una possibile relazione tra gli interessi che indicano, la scelta della scuola superiore (per alcuni già avvenuta) ed eventualmente l'università, e l'idea di cosa vogliono fare da grandi. In tal senso, la ricostruzione delle risposte a queste domande porta a ritenere che in numerosi casi tra gli italiani ci sia minore corrispondenza tra progetti, aspirazioni e previsioni e questo potrebbe attenerne alla maggiore difficoltà di aspirare dei nuclei svantaggiati autoctoni che sembrano non credere più nella scolarizzazione come strumento di emancipazione sociale. Anche se non è generalizzabile, sembra infatti che se per gli italiani non ci sia una diretta propedeuticità tra futuro scolastico e aspirazioni lavorative, per gli studenti stranieri sì. Inoltre, solo tra gli studenti italiani e in più di qualche caso, le considerazioni sul futuro sono state: "non lo so".

Queste dichiarazioni sono coerenti con quelle dei genitori, e in generale non è emerso uno scollamento tra genitori e figli (stranieri) rispetto alle scelte future e

ancora una volta sembrano confermare il diverso grado di fiducia nel futuro e nella possibilità di crescita e miglioramento della condizione di partenza dei figli attraverso lo studio, fra italiani e stranieri. Tuttavia, se, in generale, le aspirazioni dei giovani immigrati sono più elevate dei loro coetanei autoctoni, nel dettaglio per nazionalità, gli studenti di origine ucraina, filippina, peruviana, ecuadoregna hanno aspirazioni significativamente superiori rispetto agli italiani, mentre altre nazionalità mostrano aspirazioni più basse. Ciò appare legato all'aver frequentato l'intero ciclo scolastico in Italia o più spesso al livello di integrazione che i ragazzi presentano nel gruppo classe. In questo senso significative sono apparse le differenze fra quanti dichiaravano di frequentare compagni italiani o di altre provenienze. Ma non è sempre vero. Nel caso dei giovani di origine cinese ad una scarsa e difficile integrazione (prevalentemente derivante da difficoltà linguistiche) corrispondono elevate aspirazioni.

Ma quello che è risultato prevalente – forse anche in virtù della giovane età degli intervistati – è stata la relazione con gli altri significativi. Ad alte aspirazioni dei figli sono corrisposte quasi sempre alte aspirazioni dei genitori che abbiamo intervistato. Inoltre, l'importanza del gruppo dei pari nella costruzione delle aspirazioni dei giovani è significativa, come mostra la letteratura, anche fra i nostri intervistati. Quanto più gli adolescenti sono risultati integrati, tanto più le loro aspirazioni sembrano innalzarsi.

L'ultimo elemento da richiamare è infine quello relativo all'importanza del giudizio degli insegnanti nel definire le aspettative e orientare le scelte educative successive. Secondo alcune teorie, come detto, le aspettative degli insegnanti possono incentivare o disincentivare il rendimento e, quindi, il percorso educativo degli studenti. Ma le nostre osservazioni hanno rilevato che accanto a questo anche una eccessiva forma di protezione delle supposte fragilità può compromettere un processo di integrazione e ancor più le scelte educative successive. Dalle interviste di gruppo è emerso che gli atteggiamenti e i comportamenti degli insegnanti sono talvolta ambivalenti nel tentativo di riconoscere le differenze. In questo senso, l'episodio relativo a una nota disciplinare di classe solo per gli italiani è significativo, come se l'esclusione, pur

benintenzionata, della componente non italiana avesse potuto non avere ripercussioni sui processi di riconoscimento della diversità e di stigma all'interno del gruppo²³. La questione è complessa e la sociologia dell'educazione sottolinea quanto sia difficile la combinazione tra misure compensative e dispensative tra individualizzazione e universalismo. Tuttavia, la pratica del non chiedere la verifica dei compiti agli immigrati o la scelta di tenere seduti per area di provenienza gli alunni possono generare forme di segregazione che si autoalimentano anche quando sono dettate da buone intenzioni fino a giungere a forme che alcuni autori hanno azzardato a definire di razzismo istituzionale (Serpieri e Grimaldi 2014). Inoltre, sembra materializzarsi quello che appare il paradosso valutazione-orientamento, quando a fronte di voti anche apprezzabili gli stessi insegnanti hanno sconsigliato la scelta dei percorsi scolastici più elevati (i licei) a favore di indirizzi di formazione professionale, forse ritenuti più realistici, come abbiamo registrato da più di una testimonianza. Ragionare su quanto e se questo realismo possa generare meccanismi di autoesclusione da parte dei giovani adolescenti immigrati o di protezione dalle delusioni vuol dire considerare anche le aspettative che l'assetto istituzionale della società ha e quanto queste riverberino nelle previsioni quali elementi costitutivi degli orizzonti delle attese.

5.6. L'assetto istituzionale locale

La crescente presenza dei figli degli immigrati nel sistema scolastico italiano impone di approfondire la conoscenza di questo segmento di popolazione che vive in contesti multiculturali, non solo in virtù delle dinamiche, delle scelte migratorie e dei percorsi di integrazione dell'intero nucleo familiare ma anche in virtù della distinzione tra politiche migratorie e politiche per gli immigrati che rimanda alla tensione tra il livello nazionale e quello locale. Infatti, pur all'interno di un quadro normativo definito a livello governativo, buona parte delle iniziative a sostegno

²³ In un successivo momento, abbiamo saputo che nella lezione successiva al focus group, nella stessa giornata, il gruppo classe ha manifestato all'insegnante il disappunto per quella sanzione. La Professoressa, comprendendo le motivazioni, ha provveduto ad annullare il provvedimento precedentemente adottato. Tra le possibilità ci sarebbe potuta essere quella di estenderlo all'intera classe.

dell'integrazione sono promosse localmente tant'è che è sempre più riconosciuto il ruolo dei governi locali nella gestione dei fenomeni migratori e nella composizione delle diversità culturali.

In questa parte del lavoro proviamo ad interrogarci su come i governi urbani recepiscono e affrontano le diverse configurazioni sociali che si creano dall'intreccio tra politiche dichiarate e politiche praticate, dimensione nazionale e dimensione locale, chiusure e aperture (Ambrosini 2012).

L'obiettivo è qui quello di comprendere il ruolo giocato dal governo locale su possibilità, traiettorie e percorsi di vita dei giovani figli degli immigrati che vivono in un territorio, come quello di Napoli, caratterizzato da un'offerta educativa strutturalmente debole (Landri, Milione e Vecchione 2014); fenomeno, questo, che – sovrapponendosi a linee di frattura economiche, sociali, culturali ed etniche-nazionali, nonché di genere – riverbera precocemente sui destini in termini di svantaggi, diversità e disuguaglianze.

Se, da un lato, le aspirazioni servono ai soggetti per definire la proiezione di sé nel mondo futuro dall'altro, le regole, le politiche e gli indirizzi delle politiche (anche locali) disegnano – per quegli stessi soggetti – un altro percorso e, quindi, un altro racconto. E spesso i disegni non coincidono: sembra, infatti, emergere una dissintonia tra le percezioni e le intenzioni del governo locale e le esperienze dei giovani intercettati.

Quanto emerge dalle interviste agli assessori della Regione Campania e del Comune di Napoli restituisce una panoramica che sembra andare in una direzione tanto complessa quanto dinamica. Emerge, infatti, che le azioni di cui essi sono promotori riflettono logiche di intervento che si ispirano a principi di corresponsabilità tra più attori in cui trova sempre meno spazio l'azione di regia in luogo di un'azione di programmazione coordinata. Questa è la premessa con cui tutti gli intervistati partono specificando poi le rispettive peculiarità in termini di organizzazione, competenze, e azioni proprie di ciascun assessorato. Sul tema specifico di interesse della ricerca, emerge come la conoscenza del fenomeno della presenza di figli di immigrati, nati qui o giunti dopo, si scontri con piani di

intervento non focalizzati e altamente settorializzati. Inoltre, sembra emergere una divaricazione tra le prospettive con cui si guarda l'inclusione e le modalità di azione: tra servizi e pratiche. Una segmentazione tra assessorati, e quindi tra servizi e pratiche, da cui muovono programmazioni di ampio respiro, nessuna con focus specifico sull'inclusione delle seconde generazioni.

Questa modalità di risposta che orienta l'azione del governo locale sembra riflettere il ritardo con cui si è preso coscienza dei cambiamenti in atto sul territorio. Ritardo dovuto ad una serie di fattori rintracciabili sia nella complessa dinamica dei progetti migratori che nella composizione multistratica dei territori che compongono l'intero ambito comunale. Infatti, rispetto ai primi, nella città di Napoli, il lento processo di stabilizzazione dei flussi migratori è legato alla caratterizzazione passata del territorio locale come area di residenza prevalentemente temporanea e, in particolare, alle scarse opportunità per le famiglie che il contesto ha offerto e offre ancora (Ammaturo et al. 2010). Sebbene la città di Napoli abbia ormai completamente vissuto la trasformazione da area di transito delle migrazioni a meta di stabilizzazione, di singoli e gruppi familiari, restano significative caratterizzazioni legate a fattori socio-economici pregressi della città (Orientale Caputo 2007). Questa situazione, insieme alla mancanza di supporto da parte delle reti primarie e alla conciliazione della vita professionale e familiare, ha portato alla moltiplicazione dei modelli di comportamento a causa dei cambiamenti nei progetti migratori con ricadute inevitabili sui figli e sulla loro carriera educativa. Rispetto al secondo elemento, Napoli appare come un territorio composto al suo interno da contesti e geografie che rappresentano mondi tra di loro diversi. Cosicché, le dimensioni multistratiche dei quartieri fanno sì che vi si concentrino le maggiori vulnerabilità dovute: alla maggiore povertà, alla maggiore povertà educativa, alla maggiore presenza di stranieri, al maggiore tasso di popolamento e alla configurazione urbanistica che solo nell'ultimo periodo è stata oggetto di rigenerazione dopo lungo tempo di abbandono. L'effetto cumulativo e performativo di svantaggi lungo linee di frattura economiche, sociali, culturali, etniche e di genere comporta discriminazioni profonde in termini di disuguaglianze proprio in quelle aree centrali, si pensi al centro storico, che si caratterizzano come delle periferie al centro della città: una città estremamente

dispersiva, quindi, in cui ogni quartiere è un mondo a sé e in cui ogni singola scuola risponde a tessuti sociali estremamente eterogenei.

Per cui, anche a fronte di una presenza sul territorio di cittadini stranieri, sia numericamente esigua che trentennale, di questi, così come dei figli, non ci si è occupati abbastanza col risultato di un vuoto di politiche puntuali che ha comportato una situazione emergenziale.

«Come ente non abbiamo contezza di come sia la condizione delle seconde generazioni: sappiamo che esistono perché potremmo mappare numericamente sia attraverso le iscrizioni alle scuole dell'obbligo e sia attraverso l'anagrafe [...] ma non ne abbiamo contezza in termini di costruzione del rapporto. Ci sono pochissimi interventi per i cittadini migranti di seconde generazioni nati a Napoli: la scarsità di rapporto comporta una scarsità di intervento e programmazione. Li omologhiamo per la fascia di età e le attività sono onnicomprensive riguardando anche loro. Sarebbe bello capire quanti se ne agganciano già così» (intervista ad Assessore del Comune di Napoli).

Nel far fronte alla scarsità di interventi e di programmazione accumulati negli anni, l'idea forte che sembra emergere è quella espressa da più parti della necessità di interventi volti ad una rifunzionalizzazione dei servizi e corresponsabilità nelle prassi attraverso un lavoro di tessitura che parta dai bisogni locali specifici. L'idea di fondo è che per sopperire al vuoto di conoscenza, ai ritardi in termini di politiche, alle disfunzioni sistemiche istituzionali e per far fronte al mosaico delle diversità del territorio, sia necessario dare forte impulso a dinamiche di coinvolgimento delle realtà territoriali come le scuole e il terzo settore attraverso partenariati e pratiche di coprogettazione.

Rispetto alla corresponsabilità nelle prassi, la posizione assunta ad oggi dal Comune è che se l'interazione multiculturale consegna alle scuole la prima responsabilità – il principale canale per le famiglie nell'interfacciarsi con le istituzioni locali – allora l'idea è coprogettare con le scuole.

Visione simile presenta la Regione che come ente di programmazione, ed in considerazione di territori notevolmente eterogenei per loro natura, non ha adottato una chiara volontà di indirizzare le scuole, preferendo dare strumenti e possibilità in più alle singole scuole a partire dalle necessità che esprimono e proprio in virtù della capacità di leggere le proprie esigenze e fabbisogni.

Rifunzionalizzazione dei servizi, per quanto ci è stato raccontato vuol dire immaginare servizi per i migranti che escano dalla straordinarietà degli interventi, attraverso una standardizzazione ed una istituzionalizzazione di quelle prassi e di quei servizi affidati ad enti del terzo settore: questi ultimi rappresentano un cardine delle modalità con cui si prendono in carico gli immigrati e in un'ottica di crescita sembrano poter costituire una spinta propulsiva per un ripensamento dei servizi pubblici affinché si possa passare da una straordinarietà di soluzioni continue ad una continuità del servizio sul territorio.

«O siamo in grado di crearlo un percorso amministrativo così o l'ente sarà sempre inadeguato rispetto al concepirsi in relazione alla composizione sociale che muta prima ancora che la società: se continuiamo a parlare dell'immigrato [...] c'è bisogno di una rifunzionalizzazione che riguardi gli adulti, i giovani-adulti, e le seconde generazioni [...] ed anzi per alcune comunità noi siamo alla terza» (intervista ad Assessore del Comune di Napoli).

Detto questo, se la programmazione degli enti territoriali mira a dare strumenti e possibilità in più alle singole scuole a partire dalla loro capacità di leggere le esigenze e i fabbisogni, la situazione che emerge dalle interviste a dirigenti scolastici e docenti referenti è tutt'altro che rassicurante.

Non si dimentichi, infatti, che i referenti intercettati appartengono alle scuole secondarie di primo grado con più alta presenza ed eterogeneità di studenti con origine straniera della città e che sono anche scuole localizzate nelle aree maggiormente esposte a vulnerabilità e/o marginalità sociale.

Qui, dalle dichiarazioni raccolte, sembrano emergere modalità di accoglienza, inclusione e insegnamento delegate alla capacità e alle competenze delle singole scuole se non dei singoli insegnanti, secondo le usuali prassi consolidate: valutazione delle competenze linguistiche in ingresso con relative iscrizioni in classi non corrispondenti all'età, magari in quelle classi in cui siano presenti già connazionali così da poter fare affidamento su qualche informale forma di mediazione linguistica; patologizzazione delle carenze linguistiche come bisogno educativo speciale; programmazioni facilitate e valutazioni per obiettivi minimi, evitando forme di interrogazione orale per eludere momenti di disagio, ulteriore, come se non fosse già complessa così l'esperienza. Continuità fino al terzo anno di scuola media, per garantire la continuità relazionale – anche quando minima –

col gruppo classe e poi il concreto sbarramento all'ultimo anno in cui si valuta la competenza linguistica, ancora una volta, in vista del passaggio alla scuola secondaria di secondo grado. Nel caso in cui tale competenza venga ritenuta sufficiente, l'orientamento è quasi esclusivamente verso gli istituti professionali o tecnici. Questa è, in sintesi, la fotografia delle prassi oramai consolidate da tempo. C'è infine da osservare che il più delle volte queste scelte vengono effettuate persino in buona fede, nel tentativo di proteggere più che di escludere, con risultati tuttavia difettivi. Dopodiché, ciò che è nostro obiettivo evidenziare, è come, anche in presenza di logiche di corresponsabilità e di programmazioni effettuate sulla base della conoscenza delle esigenze locali, quella del governo urbano è una governance che pur prendendo in considerazione le diversità, delega in maniera diretta o indiretta la completa gestione e responsabilità alle singole scuole. E che pur facendosi promotore di programmi, anche pluriennali, l'azione sembra non essere in grado di mettere a sistema risposte a bisogni specifici.

Emerge come la figura del mediatore linguistico sia fondamentale in generale e che risulta una carenza ancor più grave soprattutto in quei contesti multiproblematici in cui è maggiormente complicato poter rispondere adeguatamente alle esigenze dell'intero gruppo classe da parte del singolo insegnante presente in aula.

D'altra parte, ciò che sembra trovare ancora conferma è che nonostante l'incoraggiante situazione sul piano della riflessione pedagogica che in Italia ha preso avvio dagli anni '90 con buone intenzioni, non altrettanto incoraggiante è la situazione sul piano delle politiche in materia di educazione in contesti multiculturali. Ciò, se ve ne fosse bisogno, mette in evidenza, ancora una volta, nodi cruciali, tensioni e contraddizioni. Infatti, permane la tensione tra l'inclusione dello studente con background migratorio e la necessità di percorsi di apprendimento individualizzati e diversificati. La composizione di un quadro nazionale di definizioni concettuali ed indicazioni strategiche in materia di educazione interculturale trova completezza nel documento redatto dal MIUR nel 2007 *La via italiana all'educazione interculturale*. Qui si trovano esplicitati i principi cardine dell'approccio propriamente italiano al tema dell'educazione

interculturale, la cui specificità sarebbe da individuare nella conciliazione tra universalismo – con riferimento alle pari opportunità di accesso e riuscita (anche con politiche selettive) e rifiuto delle forme di segregazione – centralità della persona e concettualizzazione dell'interculturalità – come principio trasversale per il ripensamento della pratica educativa per tutti. Il testo suggerisce alcune linee di azione che le scuole dovrebbero curare in un'ottica di educazione interculturale individuando nell'accoglienza, nell'insegnamento dell'Italiano come seconda lingua, nella valorizzazione del plurilinguismo, nell'utilizzo dei mediatori culturali, nel coinvolgimento attivo delle famiglie e nella formazione dei docenti aree prioritarie di intervento. In relazione a quest'ultima, la sollecitazione è a non formare i docenti a rispondere a bisogni speciali ma, al contrario, ad abituarli a leggere l'intero contesto scolastico sotto il segno della differenza, rendendoli consapevoli delle grandi questioni etiche connesse alla tensione tra relativismo e rischio di assimilazione, e fornendo loro gli strumenti metodologici per inserire la prospettiva interculturale nelle discipline scolastiche. Dopodiché, le prassi e le esperienze quotidiane che emergono dalle interviste raccontano e restituiscono situazioni tutt'altro che in linea con le politiche disegnate, già da una difficoltà a comprendere queste ultime:

«Generalmente si sta parlando molto di inclusione [...] nella pratica concreta diciamo non saprei neanche dire bene che cosa concretamente si fa, sicuramente diciamo è stato sempre messo all'attenzione il potenziamento linguistico perché se non c'è la comprensione, chiaramente diventa tutto più complicato. Infatti, mediamente predisponiamo per lo meno una classe di anticipo» (intervista ad insegnante).

E ciò sembra comportare modalità d'azione emergenziale o estemporanea rispetto a didattica, programmazione, valutazione e orientamento che poco e male si conciliano con le sollecitazioni a leggere l'intero contesto scolastico sotto il segno della differenza e della sua valorizzazione.

È indubbio che negli ultimi decenni l'attenzione verso il tema e le sfide dell'educazione in contesti multiculturali sia cresciuta anche in Italia di pari passo col lento processo di affermazione della prospettiva interculturale. Eppure, queste considerazioni rischierebbero di risultare fuorvianti se non lette in virtù di una constatazione altrettanto evidente e cioè che si assiste ad una progressiva svolta performativo/valutativa del sistema educativo italiano (Serpieri e Grimaldi 2014).

Detto in altri termini, sembra sempre più prevalente una focalizzazione delle politiche educative sui temi della valutazione degli apprendimenti in un'ottica per lo più misurativa ed oggettiva, del recupero del gap nelle competenze chiave, della promozione delle eccellenze e del merito, del rigore come variabile costitutiva di un'offerta educativa di qualità. Il tutto a scapito della dimensione dell'equità che al di là delle retoriche dei documenti ufficiali, viene relegata nelle zone periferiche dell'agenda educativa nazionale, sia in termini di programmazione che di spesa. In questo modo appare evidente che gli interventi messi in campo per favorire l'inclusione, promuovere pari opportunità di successo formativo e contrastare processi di segregazione si rivelino inefficaci.

Conclusioni

In questo lavoro si è provato a contribuire alla conoscenza più dettagliata delle caratteristiche di un segmento di popolazione giovanile che sta demograficamente crescendo anche nelle aree oggetto di indagine, colto in un momento significativo del percorso di vita. Si è così provato ad indagare da un lato, come si pensano e si raccontano i giovani con background migratorio presenti nel nostro sistema scolastico in termini di futuri ad oggi immaginati e, dall'altra, come queste bozze siano (ri)modellate dall'operare concreto degli assetti istituzionali della società per mezzo sia dell'attività di insegnamento – dato che il principio fondamentale dell'“approccio italiano dell'educazione interculturale” esorta «[...] a non formare gli insegnanti a rispondere a bisogni speciali ma, al contrario, ad abituarli a leggere l'intero contesto scolastico sotto il segno della differenza [...]» (MIUR nel 2007 La via italiana all'educazione interculturale) – che delle politiche locali – dato che il governo locale è un'area privilegiata per analizzare le caratteristiche delle politiche di integrazione degli immigrati (Ambrosini 2017).

Da ciò si è cercato di individuare l'orizzonte delle attese – in considerazione anche di quanto la scuola possa fornire chance di vita – approfondendo la comprensione dell'esperienza scolastica degli studenti con background migratorio iscritti nelle scuole secondarie di primo grado a Napoli.

Così, le domande di ricerca principali sono state:

Come si caratterizzano le esperienze dei giovani, preadolescenti, di seconda generazione iscritti nelle scuole secondarie di primo grado a Napoli?

In che modo le relazioni tra gli attori corresponsabili del percorso-processo educativo performano (riverberano) sulle esperienze scolastiche di questi giovani?

Come le scuole individuate, per opera degli insegnanti intercettati, operano in contesti educativi multiculturali?

Come l'esperienza scolastica modella le aspirazioni educative e lavorative?

Qual è il ruolo giocato dal governo locale su possibilità, traiettorie e percorsi di vita dei giovani figli degli immigrati che vivono in un territorio, come quello di Napoli?

Se, da un lato, le aspirazioni e le aspettative servono ai soggetti per definire la proiezione di sé nel mondo futuro dall'altro, le regole, le politiche e gli indirizzi delle politiche (anche locali) disegnano – per quegli stessi soggetti – un altro percorso e, quindi, un altro racconto. E spesso i disegni non coincidono.

Dalla ricerca sembra, infatti, emergere una dissintonia tra le esperienze dei giovani intercettati e le intenzioni delle istituzioni talché l'atteggiamento di queste ultime, spesso protagoniste di forme escludenti più o meno intenzionali, sembra operare al ribasso sui destini dei giovani intercettati.

Per rispondere agli interrogativi – nell'ambito dell'approccio ermeneutico interpretativo precipuo di questa ricerca e per mezzo di strumenti di ricerca quali focus group e interviste in profondità – si sono adottati *sensitizing concepts* (Blumer 1969), quali la motivazione all'apprendimento e le aspirazioni educative che spiegano le differenze individuali nelle decisioni educative e hanno conseguenze sia a breve termine (scelte scolastiche) che a lungo termine (mercato del lavoro) (Portes et al.2010).

La realtà che emerge dalla ricerca sembra riflettere quella situazione che altrove è definita come *paradosso delle aspirazioni-realizzazioni* (Salikutluk 2013). In particolare, ci si riferisce a quella situazione per cui gli studenti con background migratorio – anche se possono avere prestazioni scolastiche più scarse e uno status sociale più basso (Triventi e Vlach 2019) – nutrono grandi aspirazioni ed elevate aspettative educative (Brinbaum e Cebolla-Boado 2007; Heath e Brinbaum 2007; Jonsson e Rudolphi 2011) e che, tuttavia, non sono in grado di realizzarle. In altre parole, secondo questo filone di studi, gli studenti immigrati sembrano, al contempo, essere più resistenti di fronte ai limiti sociali, culturali e educativi, e quindi aspirare di più, da un lato, e soffrire di una difficoltà maggiore nel tradurre le aspirazioni in realizzazioni, conseguimenti e risultati, dall'altro.

Il contesto napoletano, nelle sue aree maggiormente vulnerabili, in cui il fenomeno dell'intersezionalità amplifica le diversità e le disuguaglianze, sembra essere governato ancora troppo da modalità miopi rispetto a come è cambiato e come sta cambiando il mondo. Si è sordi, inoltre, rispetto alle richieste dei diretti interessati sempre più consapevoli di questi processi. La loro capacità di voce su come definire e misurare se stessi e la situazione è misura di partecipazione alla costruzione della conoscenza pubblica su cui poggia e si giustifica l'azione di governo (Appadurai, 2011), anche se parliamo di giovanissimi adolescenti. L'assenza di politiche pubbliche focalizzate potrebbe, ad uno sguardo ingenuo, sembrare rispondere anche ad un principio altissimo e cioè quello di non far emergere una tara, un motivo di esclusione in maniera anche solo nominale, come se anche solo ciò potesse essere marginalizzante. Ma, allo stato attuale, come emerso dal lavoro di campo, sono le prassi quotidiane – nonché i discorsi da cui queste muovono – a essere stigmatizzanti.

D'altra parte, ci sono nuove generazioni che vivono, sperimentano e percepiscono diversi paradossi: il paradosso dell'integrazione (Wrench, Rea e Ouali 1992), rispetto ai propri genitori giacché mentre i genitori spesso rimanevano e rimangono ancora relativamente invisibili, inseriti in occupazioni in cui si trovavano pochi lavoratori nazionali, i figli si proiettano verso un arco molto più ampio di opportunità ambite anche dagli autoctoni, esponendosi a situazioni in cui è più probabile incontrare razzismo e discriminazione; il paradosso delle aspirazioni rispetto ai coetanei, per cui anche se i giovani migranti hanno performance scolastiche peggiori e hanno uno status sociale inferiore, alcuni di essi tendono a esprimere ambizioni educative superiori rispetto ai nativi (Salikutluk, 2013). E, infine, il paradosso valutazione-orientamento per cui anche a fronte di performance incoraggianti si alimenta comunque, e quasi a prescindere, il fenomeno di tracking.

Così, se la scuola rappresenta l'ambiente più importante – in termini di possibilità di vita (Dahrendorf 1981) – in cui gli studenti immigrati danno forma a progetti, aspirazioni e aspettative (Jedlowski 2017), queste nuove generazioni vivono, sperimentano e percepiscono paradossi diversi che sembrano

riverberare su possibili futuri sotto forma di pericolose profezie che si autoavverano (Ravecca 2009). E se quest'ultimo concetto, molto noto nelle scienze sociali, descrive il fatto che le credenze riguardo a ciò che succederà influenzano ciò che accadrà per davvero, seguendo Jedlowski (2017) esso è da interpretare anche in una prospettiva più ampia e generale: «perché è vero, ovviamente, che il presente produce il futuro, ma è vero anche che il futuro stesso, in quanto è anticipazione nell'immaginazione, produce a sua volta qualcosa, perché ciò che attualmente facciamo è influenzato dalle nostre anticipazioni» (Jedlowski 2017, 18).

Così, inoltre, se l'orizzonte delle attese è costituito dallo spazio delineato dalla serie aspirazione-risultati-aspettative sembra che nel gioco delle forze in campo giochi un ruolo di inerzia l'assetto istituzionale della società che è esso stesso elemento costitutivo di quegli orizzonti appiattendo, in qualche modo, le spinte di mobilità sociale ascendente dei giovani intercettati. Insomma, sembrerebbe in qualche modo il riverbero di quel razzismo istituzionale di cui anche si è discusso nel corso dei capitoli. Dopodiché, quello percepito nel contesto della ricerca sembra, a ben vedere, un tipo di razzismo istituzionale piuttosto particolare e sicuramente diverso da quello che – nel corso di un periodo di studi e ricerca in Francia presso Centro di Ricerca MIGRINTER dell'Università di Poitiers – ho avuto modo di conoscere, almeno in forma di approfondimento preliminare. Durante il visiting, ho fatto esperienza, con una breve sessione di ricerca sul campo, del sistema educativo francese relativamente all'architettura istituzionale di sistema esistente nella presa in carico e formazione degli studenti allofoni. In particolare, accedendo al CASNAV (centres académiques pour la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés - Ministère de l'Éducation nationale) e partecipando alle giornate di formazione dei docenti ho potuto, forse, comprendere meglio i punti di debolezza ma anche quelli di forza del sistema educativo italiano sul tema in questione. Non stupirà, ovviamente, la robusta struttura organizzativa nazionale che la Francia si dà, così come non stupiscono i densi contenuti pedagogici delle formazioni destinate ai docenti che hanno il compito di insegnare agli studenti che noi chiameremmo, tra i tanti modi quello forse meno compromettente, con background migratorio. Come si

potrà vedere dalla specifica dell'acronimo CASNAV, in Francia questi studenti sono definiti come allofoni, con una immantinate riduzione della complessità alla questione linguistica. A questo si aggiunga che le “giornate di formazione CASNAV” – a cui ho partecipato come osservatore per gentile concessione del direttore dell'area distrettuale in cui rientrava la città di Poitiers – erano incentrate su argomenti quali “le geste pédagogique pour la construction de solution rapide et l'assimilation après immédiat” e sui meccanismi concreti di presa in carico degli studenti da parte degli insegnanti: “les pratiques que on fait sur la légitimation du geste pédagogique et le geste concret que les formateurs font pour le développement des élèves allophone”.

Avendo avuto modo di poter scambiare chiacchiere informali con i docenti partecipanti alla formazione ministeriale, durante le pause pranzo in mensa, ho potuto confrontare i loro discorsi con quelli che sono stati i discorsi degli insegnanti italiani. La precisa conoscenza delle modalità di presa in carico e la forte convinzione della assoluta bontà di queste stesse che ho avuto modo di percepire dalle conversazioni con gli insegnanti francesi, stride con quanto emerso, invece, dalle interviste fatte agli insegnanti italiani intercettati che, come si è visto, raccontano di una diffusa confusione restituendo una sorta di scollamento dagli apparati istituzionali, che come detto, assumono scientemente un ruolo di coordinamento piuttosto che di regia.

D'altra parte, nel caso francese, l'assoluta convinzione istituzionale sulla bontà delle pratiche messe in campo (di cui i docenti sono l'esatta emanazione) storce con quanto proviene dalle ricerche sul tema fatte in quel paese. In sostanza, l'idea delle classi parallele-mobili – per cui gli studenti allofoni partecipano per una parte del tempo alla classe ordinaria per quelle materie in cui la carenza linguistica è in qualche modo meglio affrontabile (esempio: musica, matematica) mentre il restante del tempo lo trascorrono in classi di stranieri per quelle materie in cui il gap linguistico è insuperabile e così avviene un “potenziamento civico-linguistico”; e poi, magari, durante l'anno scolastico a gap colmato avviene il definitivo passaggio nella classe ordinaria – sposta il *fundamentum divisionis* su un diverso criterio di discriminazione (Le Petitcorps

2019;Barthou 2019; Azaoui e Lièvre 2019; Armagnague, Rigoni e Tersigni 2019).

Ora, mantenendo fede alla convinzione di non voler procedere a comparazioni né a provare a commentare quale forma di razzismo istituzionale sia migliore o peggiore – i due contesti sono diversi così come la storia e i modelli nazionali di incorporazione, nonché le genealogie, i motivi ed il timing, a fortiori, delle migrazioni – ciò che si vuole provare ad argomentare è la variazione diastratica del concetto di razzismo istituzionale. Seguendo Foucault nell'individuare il realizzarsi del potere nelle sue ramificazioni più esterne, nella relazione di dominazione fattuale ed effettiva, lo scollamento tra apparato istituzionale e operatore “ultimo” (in questo caso, gli insegnanti) sembra dare luogo, a bene vedere e almeno nel contesto della ricerca, ad una sorta di disordinato razzismo istituzionale benintenzionato. Se la sociologia si occupa dei non detti, dei vuoti, in questo caso quello spazio vuoto di cui si compone la distanza tra apparato istituzionale e il suo operatore “ultimo” non è da riempire con un “più” di apparato istituzionale quanto con un “più” di operatore “ultimo” per non incorrere in quanto percepito nel contesto francese ossia nelle conseguenze non intenzionali (forse) di azioni intenzionali, come a dire nel principio di eterogenesi dei fini.

La prospettiva che si è provato a delineare in questo lavoro è stata quella di reindirizzare lo sguardo spostando il focus sul ‘come’ delle pratiche di inclusione scolastica e sociale, ossia sui dettagli del loro dispiegarsi quotidiano nei contesti scolastici ed extrascolastici nel tentativo di decifrare le dissimmetrie avendo ad oggetto le azioni della vita quotidiana, e i discorsi su di essa, e per obiettivo quello di interpretarli sulla base di un processo che Gallino (1978, 287) chiama di *problematizzazione dell'ovvio*. Questo significa riconoscere che se si vuole approfondire la complessa conoscenza dei processi di riproduzione delle disegualianze su base etnica è necessario portare nel campo di visibilità della ricerca quei tratti e quelle connessioni costitutive delle pratiche quotidiane non immediatamente visibili che hanno l'effetto di produrre forme di discriminazione, a prescindere dalle intenzioni manifeste e o latenti dagli attori. Questo

spostamento di focus rimanda al riconoscimento che i processi di discriminazione operano non tanto attraverso forme intenzionali e manifeste di esclusione, segregazione o etichettamento, ma attraverso le routine, le attività quotidiane e gli assunti (anche educativi) che non vengono messi in discussione e problematizzati dalla gran parte dei professionisti e policy-makers nel campo dell'inclusione e dell'educazione.

E lo si è fatto partendo dalla consapevolezza che la coesione sociale futura parte dalla riuscita delle carriere scolastiche, data la rilevanza di queste ultime sia dal punto di vista pratico che da quello simbolico: si tratta della questione dell'equità dei sistemi formativi, tanto più rilevante in un contesto, come quello contemporaneo, in cui il destino professionale è fortemente influenzato dalla durata e dal successo delle carriere scolastiche. Questo rende assolutamente necessario aumentarne la produttività, attraverso l'investimento nella crescita del capitale umano. Perciò, la questione del successo o dell'insuccesso scolastico degli studenti con background migratorio non è più da relegare ad una questione solo di tipo etico ma diviene altresì una questione fondamentale per la sostenibilità dei modelli di sviluppo e la capacità competitiva dell'economia. La presenza di alunni con background migratorio sfida i sistemi formativi non solo rispetto alla loro capacità di gestire le disuguaglianze, impedendo che esse si trasformino in un fattore di svantaggio strutturale, ma anche nella loro capacità di riconoscere, accogliere e valorizzare le diversità. È bene ricordare che l'insuccesso scolastico dei figli degli immigrati non è scontato e non costituisce inevitabilmente l'esito del disagio strutturale. Tuttavia, le carriere scolastiche di questi studenti possono risultare compromesse, paradossalmente, proprio in quei sistemi formalmente ispirati a principi e procedure fortemente meritocratici ma che, nei fatti, finiscono col riprodurre l'eterogeneità delle condizioni di partenza e le disuguaglianze socio-culturali. E, come si sarà potuto capire nel corso della presentazione della ricerca, nel contesto studiato le condizioni di partenza sono particolarmente deficitarie per tutti gli studenti, con o senza background migratorio. E questo è un altro discorso; o, forse, è proprio questo il tema.

Bibliografia

- Abdallah-Preteceille M. (1990). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris: Publications de la Sorbonne
- Acocella I. (2008). *Il focus group: teoria e tecnica*. Milano: FrancoAngeli
- Alba R., Nee V. (1997). Rethinking Assimilation Theory for a New Era of Immigration. *International Migration Review*, 4
- Alba R. e Foner N. (2015). *Strangers no more. Immigration and challenges of integration in North America and Western Europe*. Princeton_oxford: Princeton University Press
- Alexander K. L. e Pallas A. M. (1983). Bringing the arrows back in: On the recursivity assumptions in school process models. *Social Forces*, 62(1): 32-53. DOI: 10.1093/sf/62.1.32
- Allemann-Ghionda C. (2009). From intercultural education to the inclusion of diversity: Theories and policies in Europe, in Banks J. A. (2009). *The Routledge International Companion to Multicultural Education*. New York: Routledge
- Ambrosini M. (1999). *Utili invaori*. Milano: Angeli/Fondazione Ismu
- Ambrosini M. (2005). *Sociologia delle migrazioni*. Bologna: il Mulino
- Ambrosini M. (2008). *Un'altra globalizzazione. La sfida delle migrazioni transnazionali*. Bologna: il Mulino
- Ambrosini M. (a cura di) (2012). *Governare città plurali. Politiche locali di integrazione per gli immigrati in Europa*. Milano: Franco Angeli.
- Ambrosini M. (2017). *Migrazioni*. Milano: Egea Editori
- Ambrosini M. (2018). *Seconde generazioni: la vera sfida dell'Italia multiculturale*. Dossier Statistico Immigrazione, Roma: Centro studi e Ricerche IDOS: 218-222.
- Ambrosini M. e Caneva E. (2009). *Le seconde generazioni: nodi critici e nuove forme di integrazione*. Milano: Franco Angeli. DOI: 10.3280/SP2009-001003
- Ambrosini M. e Molina S. (2004), *Seconde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*, Torino: Fondazione Agnelli
- Ammaturo N., de Filippo E. e Strozza, S. (2010). *La vita degli immigrati a Napoli e nei paesi vesuviani. Un'indagine empirica sull'integrazione*. Milano: FrancoAngeli
- Anderson B. (1996). *Comunità immaginate. Origini e fortuna dei nazionalismi*. Roma: Manifestolibri
- Appadurai A. (2011). *Le aspirazioni nutrono la democrazia*. Milano: et al. edizioni.
- Apple M. W. (2001). *Educating the Right Way, Markets, Standards, God and Inequality*. New York/London: Routledge/Falmer Press
- Armagnague M., Rigoni I. e Tersigni S. (2019). À l'école en situation migratoire. «*Migrations Société*», 2, 176: 17-31
- Avallone G. (2018). *Liberare le migrazioni. Lo sguardo eretico di Abdelmalek Sayad*. Verona: ombre corte
- Azaoui B. e Lièvre M. (2019). Tisser des liens pour gérer l'altérité : l'exemple de l'institution scolaire face à la scolarisation de migrants en habitat précaire. «*Migrations Société*», 2, 176: 79-94
- Bagnasco A., Barbagli M. e Cavalli A. (2014). *Corso di sociologia*. Bologna: il Mulino
- Bailey K. D. (1995). *Metodi della ricerca sociale*. Bologna: il Mulino
- Balibar E. e Wallerstein I. (1991). *Razza nazione classe. Le identità ambigue*. Roma: Edizioni Associate
- Ball S. J. (2017). *The education debate*. Bristol: Policy press
- Bamburg J. D. (1994). *Raising expectations to improve student learning*. NCREL Monograph. www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/educatrs/leadshp/leObam.htm.
- Bandura A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall

- Banks J. A. (2009). *The Routledge International Companion to Multicultural Education*. New York: Routledge
- Barabanti P. (2019). *Gli apprendimenti di alunni italiani e stranieri a confronto. Difficoltà ed eccellenze nelle prove Invalsi*, in Santagati, M. e Colussi, E. (a cura di). *Alunni con background migratorio in Italia. Emergenze e traguardi*. Milano: Fondazione Ismu
- Barbagli M. e Pisati M. (2012). *Dentro e fuori le mura. Città e gruppi sociali dal 1400 a oggi*. Bologna: il Mulino
- Barthou É. (2019). L'expérience scolaire d'élèves migrants et descendants de migrants au prisme des choix organisationnels des établissements. «*Migrations Société*», 2, 176: 79-94
- Bastienier A., Dassetto F. (1990), *Nodi e conflitti conseguenti all'insediamento definitivo delle popolazioni immigrate nei Paesi europei*, in AA. VV., *Italia, Europa e nuove immigrazioni*. Torino: Fondazione Agnelli
- Beck U. (2005). *Lo sguardo cosmopolita*. Roma: Carocci.
- Benahabib S. (2006). *I diritti degli altri. Stranieri, residenti, cittadini*. Torino: Cortina.
- Benahabib S. (2008). *Cittadini globali*. Bologna: Il Mulino.
- Belloni M. C. (2006). L'infanzia è diventata un fenomeno sociale? Contributi al dibattito sulla fondazione di un nuovo paradigma sociologico. *Quaderni di Sociologia*, 42:7-39
- Belotti V. (a cura di) (2010). Costruire senso, negoziare spazi. Tagazzi e ragazze nella vita quotidiana. *Quaderni e Documenti del CNDIA*, 50
- Berger P.L. e Luckmann T. (1969). *La realtà come costruzione sociale*. Bologna: il Mulino
- Berritto A., Gargiulo G. e Marotta I. (2018). Urbane Illusioni. Riflessioni sul Centro Storico di Napoli. *Fuori luogo. Rivista di sociologia del Territorio, Turismo, Tecnologia*, 1:105-120.
- Berry J.W. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29, 6:697-712
- Bertani B., Manetti M. e Vanili L. (2002). *Psicologia dei gruppi*. Milano: FrancoAngeli
- Berti F. e Valzania A. (a cura di) (2011). *Le dinamiche locali dell'integrazione. Esperienze di ricerche in Toscana*. Milano: Franco Angeli
- Bertrand J. T., Brown J. E. e Ward M. V. (1992). Techniques for Analyzing Focus Group Data. *Evaluation Review*, 12, 2:198-209
- Besozzi E. (a cura di) (1999). *Crescere tra appartenenze e diversità. Una ricerca tra i preadolescenti delle scuole medie milanesi*. Milano: FrancoAngeli
- Besozzi E. (2010). *Immigrazione e contesti locali. Annuario CIRMIB 2009*. Milano: Vita e pensiero
- Besozzi E. e Colombo M. (a cura di) (2009). *Tra formazione e lavoro. Giovani stranieri e buone pratiche nel sistema della formazione professionale regionale*. Milano: Regione Lombardia, Orim, Fondazione Ismu.
- Besozzi E. e Colombo M. (2014). *Metodologia della ricerca sociale nei contesti socio-educativi*. Milano: Guerini Scientifica.
- Besozzi E., Colombo M. e Santagati M. (2009). *Adolescenti stranieri, nuovi cittadini. Le traiettorie di vita di una generazione ponte*. Milano: Franco Angeli.
- Besozzi E., Colombo M. e Santagati M. (2014). *Giovani stranieri, nuovi cittadini. Le strategie di una generazione ponte*. Milano: Franco Angeli.
- Bichi R. (2002). *L'intervista biografica. Una proposta metodologica*. Milano: Vita e Pensiero
- Billari F. e Dalla Zuanna G. (2008). *La rivoluzione nella culla. Il declino che non c'è*. Milano: Egea
- Blumer H. (1969). *Symbolic Interactionism: Perspective and Methods*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall
- Bonifazi C. (2012). *L'Italia delle migrazioni*. Bologna: Il Mulino

- Bonifazi C. (a cura di) (2017). *Migrazioni e integrazioni nell'Italia di oggi*. Roma: CNR-IRPPS
- Boudon R. e Bourricaud F. (1991). *Cultura e culturalismo*. Roma: Armando
- Bourdieu P. e Passeron J.C. (1972). *La riproduzione. Per una teoria dei sistemi di insegnamento*. Rimini/Firenze: Guaraldi Editore
- Bourhis R. Y., Moise L. C., Perreault S. e Senecal S. (1997). Towards an Interactive Acculturation Model: A Social Psychological Approach. *International Journal of Psychology*, 32 (6):369-386
- Bovone L. e Rovati G. (a cura di) (1988). *Sociologie micro, sociologie macro*. Milano: Vita e Pensiero
- Brinbaum Y. e Cebolla-Boado H. (2007). The school careers of ethnic minority youth in France: success or disillusion?. *Ethnicities*, 7: 445-474. DOI: 10.1177/1468796807080237
- Brochmann G. (1998). *Controlling immigration in Europe. Nation-state dilemmas in an international context*. New York: Routledge
- Brubaker R. (2004). *Ethnicity without groups*. London: Harvard University Press. DOI : 10.1017/S0003975602001066
- Bryceson D. e Vuorela U. (a cura di) (2002). *The Transnational Family. New European Frontiers and Global Networks*. Oxford: Berg
- Calabrò A. R. (2013). Di che parliamo quando parliamo d'identità. *Quaderni di Sociologia*, 63:85-104
- Caneva E. (2011). *Mix generation. Gli adolescenti di origine straniera tra globale e locale*. Milano: FrancoAngeli.
- Carbone T. (2012). L'integrazione come "pratica sociale": un'etnografia delle seconde generazioni a Modena. Tesi di dottorato.
- Carbone V. e Russo Spina M. (2016). *L'accordo di integrazione: un "patto" che va sfumando*, in Centro Studi e Ricerche IDOS, Osservatorio romano delle migrazioni. XI Rapporto, Roma: IDOS Edizioni
- Casacchia O., Natale L., Paterno A. e Terzera L. (2008). *Studiare insieme, crescere insieme? Un'indagine sulle seconde generazioni in dieci regioni italiane*. Milano: FrancoAngeli
- Castels S. e Miller M.J. (2012). *The Age of Migration. International Population Movements in the Modern World*. London: MacMillan
- Cataldi S. (2009). *Come si analizzano i focus group*. Milano: FrancoAngeli
- Ceravolo F.A. e Molina S. (2013). Dieci anni di seconde generazioni in Italia. *Quaderni di Sociologia*. 63:9-34
- Cesareo V. (2000). *Società multietniche e multiculturalismi*. Milano: Vita e pensiero
- Colombo E. e Semi G. (a cura di) (2007). *Multiculturalismo quotidiano. Le pratiche della differenza*. Milano: FrancoAngeli.
- Colombo M. (1997). Il gruppo come strumento di ricerca sociale. Dalla comunità al focus group. *Studi di sociologia*, XXXV, 2:205-218.
- Colombo M. (2001). Ricerca sociale interculturale e limiti dell'etnocentrismo. *Studi di sociologia*, XXXVIII, 1:83-98
- Colombo M. (2010). Alunni stranieri in Italia. *Rassegna bibliografica*, 1: 5-19.
- Cornelius W. A., Martin P.L. e Hollifield J.F. (1994). *Controlling Immigration. A Global Perspective*. Stanford: Stanford University press.
- Corrao S. (1999). Il focus group: una tecnica di rilevazione da riscoprire. *Sociologia e Ricerca Sociale*, 20, 60:94-106
- Corrao S. (2000). *Il focus group*. Milano: FrancoAngeli
- Corsaro W. (2003). *Le culture dei bambini*. Bologna: il Mulino
- Cotton K. e Wikeland K. R. (1997). Expectation and student outcomes. *School Improvement Research Series 6, North West Regional Educational Laboratory*.
- Crespi F. (1999). *Teoria dell'agire sociale*. Bologna: il Mulino.

- Crul M., Schneider J. e Lelie F. (a cura di) (2012). *The European Second Generation Compared. Does the integration context matter?*, Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Cummins J. (2003). *Challenging the construction of difference as deficit: where are identity, intellect, imagination and power in the new regime of truth?*, in Trifonas P.P. (a cura di), *Pedagogies of difference. Rethinking education for social change*, New York, Routledge: pp.41-60.
- Dahrendorf R. (1981). *La libertà che cambia*. Roma-Bari: Laterza
- de Filippo E. e Strozza S. (2015). *Gli immigrati in Campania negli anni della crisi economica. Condizioni di vita e di lavoro, progetti e possibilità di integrazione*. Milano: Franco Angeli.
- Dalla Zuanna G., Farina P. e Strozza S. (2009). *Nuovi italiani. I giovani immigrati cambieranno il nostro paese?*. Bologna: il Mulino
- Delli Zotti G. (1997). *Introduzione alla ricerca sociale*. Milano: FrancoAngeli
- Demarchi F., Ellena B. e Cattarinussi B. (a cura di) (1987). *Nuovo dizionario di sociologia*. Roma: Ed. Paoline
- Demarie M. e Molina S. (2014). *Le seconde generazioni. Spunti per il dibattito italiano*, in Ambrosini M. e Molina S., *Seconde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*, Torino: Fondazione Agnelli: IX-XXII
- Deutsch M. e Gerard H. G. (1955). A Study of Normative and Informational Social Influence upon Individual Judgment. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 51,3:629-636
- Eccles J. S. e Jussim L. (1992). Teacher expectations II: Construction and reflection of student achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(6): 947-961. DOI: 10.1037/0022-3514.63.6.947
- Esparagoza M. E. (2003). *Guayaquil...Italia*, in Fravega E., Queirolo Palmas L., *Classi Meticce*, Roma: Carocci
- Eurydice (2004). L'integrazione scolastica dei bambini immigrati in Europa. Bruxelles
- Eve M. (2009). Modelli di consumo, modelli di famiglia. La costruzione della famiglia «casacentrica» nei decenni del dopoguerra. *Studi culturali*, 3
- Eve M. (2013). I figli degli immigrati come categoria sociologica. *Quaderni di Sociologia*, 63:35-61
- Eve M. e Perino (2011). Seconde generazioni: quali categorie di analisi?. *Mondi Migranti*, 2: 175-193
- Eve M. e Ricucci R. (2009). *Giovani e territorio: percorsi di integrazione di ragazzi italiani e stranieri in alcune province del Piemonte*. Torino: Fieri, Compagnia di San Paolo.
- Farr R. M. e Moscovici S. (1989). *Rappresentazioni sociali*. Bologna: il Mulino
- Favaro G. (2000). *Bambini e ragazzi stranieri in oratorio. Riflessioni a partire da una ricerca*, in AA.VV., *Costruire spazi di incontro. Comunità Cristiana e minori stranieri*. Milano: Centro Ambrosiano:63-90
- Favaro G. e Luatti L. (2008). *Il tempo dell'integrazione*. Milano: FrancoAngeli
- Favaro G. e Napoli M. (a cura di) (2004). *Ragazze e ragazzi nella migrazione. Adolescenti stranieri: identità, racconti, progetti*. Milano: Guerini.
- Fideli R. e Marradi A. (1996). Intervista. *Enciclopedia delle Scienze Sociali*, 5:71-80
- Fleck L. (1983). *Genesi e sviluppo di un fatto scientifico*. Bologna: il Mulino
- Fondazione Agnelli (2018). *Evoluzione della popolazione scolastica in Italia e implicazioni per le politiche*. Torino: OrizzonteScuola 2028.
- Foner N. (1997). The immigrant family: Cultural legacies and cultural change, *International Migration Review*, 31, 4:961-974
- Foucault M. (1976). *La volontà di sapere*. Milano: Feltrinelli
- Foucault M. (1990). *Difendere la società. Dalla guerra delle razze al razzismo di stato*. Firenze: Gruppo editoriale fiorentino

- Foucault M. (2010). *Bisogna difendere la società*. Milano: Feltrinelli
- Fravega E. e Queirolo Palmas L. (a cura di) (2003). *Classi meticce. Giovani, studenti, insegnanti nelle scuole delle migrazioni*. Roma: Carocci
- Frisina A. (2010). *Focus group. Una guida pratica*. Bologna: il Mulino
- Gallino L. (1978). Dizionario di sociologia. Torino: UTET
- Gans H. J. (1992). Comment: Ethnic Invention and Acculturation: A Bumpy-Line Approach. *Journal of American Ethnic History*, 11 (1, Fall): 42-52.
- Giddens A. (1989). *Sociologia*. Bologna: il Mulino
- Gilardoni G. (2008). *Somiglianze e differenze. L'integrazione delle nuove generazioni nella società multietnica*. Milano: FrancoAngeli
- Gillborn D. (2006). Critical Race Theory and Education: Racism and anti-racism in educational theory and praxis. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 27, 1:11-32
- Giovannini G. (a cura di) (1996). *Allievi in classe, stranieri in città. Una ricerca sugli insegnanti di scuola elementare di fronte all'immigrazione*. Milano: FrancoAngeli
- Giovannini G. e Queirolo Palmas L. (a cura di) (2002). *Una scuola in comune. Esperienze scolastiche in contesti multietnici italiani*. Torino: Fondazione Giovanni Agnelli.
- Glaser B. G. e Strauss A. L. (2009). *La scoperta della grounded theory. Strategie per la ricerca qualitativa*. Roma: Armando editore
- Goffman E. (2018). *Stigma. Note sulla gestione dell'identità degradata*. Verona: ombre corte
- Gordon M.M. (1964). *Assimilation in American Life: The Role of Race, Religion, and National Origins*. New York: Oxford University Press.
- Hammar T. (1990). *Democracy and the Nation State*. Aldershot, Avebury.
- Heath A. e Brinbaum Y. (2007). Explaining ethnic inequalities in educational attainment. *Ethnicities*, 7: 291-304. DOI: 10.1093/esr/jcq021.
- Heckmann F. (2008). *Education and Migration. Strategies for integration migrant children in European school and societies*. Brussels: D.G. Education and Culture
- Ismu (2019). *Alunni con background migratorio in Italia. Emergenze e traguardi*. Milano
- Istat (2018a). *Cittadini non comunitari: presenza, nuovi ingressi e acquisizioni di cittadinanza*, Roma
- Istat (2018b). *Livelli di istruzione e ritorni occupazionali*, Roma
- Istat (2020). *Identità e percorsi di integrazione delle seconde generazioni in Italia*. Roma
- Jedlowski P. (2017). *Memorie del future. Un percorso tra sociologia e studi culturali*. Roma: Carocci editore.
- Jonsson J.O. e Rudolphi F. (2011). Weak performance strong determination: school achievement and educational choice among children of immigrants in Sweden. *European Sociological Review*, 27: 487-508. DOI: 10.1093/esr/jcq021
- Kao G. e Tienda M. (1995). Optimism and achievement: the educational performance of immigrant youth. *Social Science Quarterly*, 76(1): 1-19. DOI:10.4324/9780203621028-25
- Kao G. e Tienda M. (1998). Educational aspiration of minority youth. *American Journal of Education*, 106, 3:349-384.
- King R. (2000). *Introduction*, in *Eldorado or Fortress? Migration in Southern Europe*, a cura di King R., Lazaridis G. e Tsardanidis C. New York: Macmillan-St. Martin's Press: 1-26
- Kintrea K. (2009). Aspirations, Attainment and social mobility in disadvantages areas. *European network for housing research*. doi:10.1177/0042098012468901
- Krueger R. A. e Casey M. A. (2000). *Focus Group. A practical Guide for Applied Research*. Newbury Park: Sage
- Kuhn T. S. (1969). *La struttura delle rivoluzioni scientifiche. Come mutano le idee della scienza*. Torino: Einaudi

- Landri P., Milione A. e Vecchione, G. (2014). Allievi non standard? Strategie e tattiche di inclusione degli studenti con cittadinanza non italiana nelle scuole di Napoli. Milano: Franco Angeli.
- Le Petitcorps C. (2019). L'inclusion des enfants primo-arrivants à l'école: l'institution scolaire à l'épreuve. «*Migrations Société*», 2, 176: 65-78
- Lewin K. (1979). *I conflitti sociali. Saggi di dinamica di gruppo*. Milano: FrancoAngeli
- Maggioni G. e Vincenti A. (a cura di) (2007). *Nella scuola multiculturale. Una ricerca sociologica in ambito educativo*. Roma: Donzelli Editore
- Mantovani D. (2013). Aspirazioni e aspettative lavorative: giovani studenti italiani e stranieri a confronto. *Quaderni di sociologia*, 61:50-75
- Martin A. J. e Collie R. J. (2019). Teacher–student relationships and students' engagement in high school: Does the number of negative and positive relationships with teachers matter?, *Journal of Educational Psychology*, 111(5): 861-876. DOI: 10.1037/edu0000317
- Melucci A. (1998). *Verso una sociologia riflessiva*. Bologna: il Mulino
- Merton R. K. (2000). *Teoria e struttura sociale*. Bologna: il Mulino
- Meyers E. (2009). *Teorie delle politiche dell'immigrazione internazionale: un'analisi comparativa*. Milano: Angeli
- Migliorini L. e Venini L. (2002). Le relazioni nei gruppi, in Bertani B., Manetti M. e Vanili L. (2002), 47-65
- MIUR (2006). *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*. Roma
- MIUR (2007). *Programma Operativo Nazionale Competenze per lo Sviluppo. Obiettivo Convergenza 2007-2013*. Roma
- MIUR (2018). Ufficio statistiche e studi. Roma
- MIUR (2019a). *Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.S. 2017/2018*. Roma: Ufficio Statistica e studi.
- MIUR (2019b). *La dispersione scolastica nell'anno 2016/2017 e nel passaggio all'anno scolastico 2017/2018*. Roma: Ufficio Statistica e studi.
- Morawska E. (1999). *The new-old transmigrants, their transnational lives, and ethnicization : a comparison of 19th/20th and 20th/21st C situations*, Florence: European University Institute
- Morgan D. L. (1997). *Focus Groups as Qualitative Research*. London: Sage
- Morrison D. E. (1988). *The Search for a Method*. Luton: University Press
- Nebuloni R. (1983). Realtà multiple e simbolismo in Alfred Schütz. *Rivista di Filosofia Neo-Scolastica*, 75, 3: 486-499
- Neidert L. e Farley R. (1985). Assimilation in the United States: an analysis of ethnic and generation differences in status and achievement. *American Sociological Review*, 50: 840-850. DOI: 10.2307/2095507
- Noviello L. (2010). *Politiche di integrazione nel contesto euromediterraneo. Il caso di Francia, Gran Bretagna, Germania, Spagna e Italia (1980- 2007)*, CNR-ISSM, Napoli
- O'Connor J. (1979). *La crisi fiscale dello stato*. Torino: Einaudi
- Orientale Caputo G. (2007). *Gli immigrati in Campania. Evoluzione della presenza, inserimento lavorativo, e processi di stabilizzazione*. Milano: Franco Angeli.
- Park R. E., e Burgess E. W. (1924). *Introduction to the Science of Sociology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Pattaro C. (2011). *Scuola & Migranti. Generazioni di migranti nella scuola e processi di integrazione informale*. Milano: FrancoAngeli
- Patton W. e Creed P. (2007). The Relationship Between Career Variables and Occupational Aspirations/Expectations for Australian High School Adolescents, *Journal of Career Development*, 34, 2: 127-148. DOI: 10.1177/0894845307307471

- Perino M. (2013). Da dove vieni? QUanto contano le categorie etnonazionali?. *Quaderni di Sociologia*, 63:63-83
- Portera A. (2008). Intercultural education in Europe: epistemological and semantic aspects. *Intercultural Education*, 19, 6:481-491
- Portes A. (1996). *The New Second Generation*. New York: Russell Sage Foundation
- Portes A. (2011). *Immigration, diversity and social capital*. Londra: University College
- Portes A., McLeod S.A. e Parker R.N. (1978). Immigrant Aspirations, *Sociology of Education*, 51, 4: 241-260. DOI: 10.2307/2112363
- Portes A., e Rumbaut R. G. (2001). *Legacies: The story of the immigrant second generation*. Berkeley: University of California Press.
- Portes A., Aparicio R., Haller W. e Vickstrom E. (2010). Moving ahead in Madrid: aspirations and expectations in the Spanish second generation. *International Migration Review*, 44: 767-801. DOI: 10.1111/j.1747-7379.2010.00825.x
- Putnam R. (2007). E pluribus unum: diversity and community in the twenty-first century. *Scandinavian Political Studies*, 30, 2 DOI : 10.1111/j.1467-9477.2007.00176.x
- Queirolo Palmas L. (2002a). Etnicamente diversi? alunni di origine straniera e scelte scolastiche. *Studi di sociologia*, XL, 2: 199-214.
- Queirolo Palmas L. (2002b). Nuove e vecchie disuguaglianze nella scuola di massa. Roma: Carocci.
- Queirolo Palmas L. (2006). *Prove di seconde generazioni. Giovani di origine immigrate tra scuole e spazi urbani*. Milano: Franco Angeli.
- Queirolo Palmas L. e Torre A. (a cura di) (2005). *Il fantasma delle bande*. Genova: Fratelli Frilli Editore.
- Raimondi F. (2016). *Migranti e stato. Saggio su Abdelmalek Sayad*. Verona: ombre corte
- Ramella F. (2013). Sulla diversità della famiglia immigrata. Note intorno a un dibattito americano sul vantaggio scolastico delle ragazze di seconda generazione. *Quaderni storici, Rivista quadrimestrale*, 1:197-222, doi: 10.1408/73484
- Ranci C., Pavolini E. (2015), *Le politiche di welfare*. Bologna: Il Mulino
- Ravecca A. (2009). *Studiare nonostante. Capitale sociale e successo scolastico degli studenti di origine immigrata nella scuola superiore*. Milano: FrancoAngeli.
- Regalia C. e Gozzoli C. (2005). *Migrazioni e famiglie. Percorsi, legami e interventi psicosociali*. Bologna: il Mulino
- Remotti F. (2010). *L'ossessione identitaria*. Bari-Roma: Laterza
- Remotti F. (1996). *Contro l'identità*. Bari-Roma: Laterza
- Rosenthal R. e Jacobson L. (1992). *Pygmalion in the Classroom (expanded ed.)*, New York: Irvington.
- Rosolo G. e Cavallaro R. (1987). *Seconda generazione*, in Tassello G. (a cura di), *Lessico migratorio*, Roma: Centro Studi Emigrazione
- Rumbaut R. (1997). Assimilation and Its Discontents: Between Rhetoric and Reality, *International Migrant Review*, 31, 4:923-960
- Russo Spina M. e Carbone V. (a cura di) (2014). *Il dovere di integrarsi. Cittadinanze oltre il logos multiculturalista*. Roma: Armando Editore.
- Salikutluk Z. (2013). Immigrants' Aspiration Paradox: Theoretical Explanations and Determinants of the Aspiration Gap between Native and Immigrant Students. *Arbeitspapiere - Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung*; 150. Doi: 10.1093/esr/jcq021
- Santagati M. (2019). *Emergenze e traguardi degli alunni con background migratorio. Una sintesi*, in Santagati, M. e Colussi, E. (a cura di). *Alunni con background migratorio in Italia. Emergenze e traguardi*. Milano: Fondazione Ismu
- Santagati M. (2011). *Formazione chance di integrazione. Gli adolescent stranieri nel sistema di istruzione e formazione professionale*. Milano: Franco Angeli.
- Santagati M. (2012). Scuola, terra d'immigrazione. Stato dell'arte e prospettive di ricerca in Italia. *Mondi Migranti*, 2:41-85 DOI: 10.3280/MM2012-002003.

- Santagati, M. e Colussi, E. (a cura di) (2019). *Alunni con background migratorio in Italia. Emergenze e traguardi*. Milano: Fondazione Ismu
- Sassen S. (1999). *Migranti, coloni, rifugiati. Dall'emigrazione di massa alla fortezza Europa*. Milano: Feltrinelli
- Sayad A. (1996). La doppia pena del migrante. Riflessioni sul "pensiero di Stato". *aut aut*, 275:8-16
- Sayad A. (2002). *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*. Milano: Cortina Raffaello.
- Schutz A. (1983). *Il problema della rilevanza. Per una fenomenologia dell'atteggiamento naturale*. Torino: Rosenberg & Sellier
- Schutz A. (1979). *Saggi sociologici*. Torini: UTET
- Schutz A. (1974). *La fenomenologia del mondo sociale*. Bologna: Il Mulino,
- Sciortino G. (2000). *L'ambizione della frontiera. Le politiche di controllo migratorio in Europa*. Milano: Angeli/Fondazione Ismu
- Sciortino G. (2003). *Le politiche di controllo migratorio in Europa e in Italia*. Milano: Angeli/Fondazione Ismu
- Segre S. (2006). Fenomenologia e interazionismo simbolico. *Quaderni di Sociologia*, 41: 137-160
- Serpieri R. e Grimaldi E. (2013). *Che razza di scuola. Praticare l'educazione interculturale*. Milano: Franco Angeli.
- Serpieri R. e Grimaldi E. (2014). *Inclusione e scuola multiculturale*. Milano: Franco Angeli.
- Sewell W.H., Haller A.O. e Portes A. (1969). The Educational and Early Occupational Attainment Process. *American Sociological Review*, 34, 1:82-91. DOI: 10.2307/2092789
- Sospiro G. (a cura di) (2010). *Tracce di G2. Le seconde generazioni negli Stati Uniti, in Europa e in Italia*. Milano: FrancoAngeli.
- Spanò A. (2011). *Esistere, coesistere, resistere. Progetti di vita e processi di identificazione dei giovani di origine straniera a Napoli*. Milano: Franco Angeli.
- Sparti D. (1995). *Epistemologia delle scienze sociali*. Roma: La Nuova Italia Scientifica
- Stewart D. W. e Shamdasani P. N. (1990). *Focus Group. Theory and Practice*. Newbury Park: Sage
- Strassoldo R. (1987). *Voce Comunità*, in Demarchi F., Ellena B. e Cattarinussi B. (a cura di), pp.: 485-499
- Strozza S. (2015). L'inserimento scolastico dei figli degli immigrati: una questione aperta. *Rivista delle Politiche Sociali*, 2, 3:127-146
- Strozza S., de Filippo E. e Buonomo A. (2014). *Immigrati, figli di immigrati e loro inserimento scolastico: Italia, Campania e Napoli*. Milano: FrancoAngeli
- Strozza S. e Gabrielli G. (2018). *Gli stranieri in Campania: dimensioni e caratteristiche di un collettivo in evoluzione*, in Giovanni Carlo Bruno (a cura di). *Lavoratori stranieri in agricoltura in Campania una ricerca sui fenomeni discriminatori*, Roma, CNR Edizioni, pp.9-37
- Sue S. e Okazaki S. (1990). Asian-American Educational Achievements: A Phenomenon in Search of an Explanation. *American Psychologist*, 45:913-920. DOI: 10.1037/1948-1985
- Tassello G. (a cura di) (1987). *Lessico migratorio*. Roma: Centro Studi Emigrazione
- Taguieff P. E. (1999). *Il razzismo. Pregiudizi, teorie, comportamenti*. Milano: Raffaello Cortina Editore
- Triventi M. e Vlach E. (2019). Understanding why immigrant children underperform: Evidence from Italian compulsory education. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, XXX.

- Trouilloud D. O. e Sarrazin P. G. (2002). The influence of teacher expectations on student's achievement in physical education class: Pygmalion revisited, *European Journal of Social Psychology*, 32(5): 591-660. DOI: 10.1002/ejsp.109
- Valtolina G.G. e Colombo C. (2012). La ricerca sui ricongiungimenti familiari: una rassegna. *Studi Emigrazione*, XLIX, 185:129-143
- Valtolina G.G. e Marazzi A. (a cura di) (2006). *Appartenenze multiple. L'esperienza dell'immigrazione nelle nuove generazioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Vlach E. (2017). *Diseguali su quale base? Lo svantaggio scolastico dei figli di immigrati in Europa*. Tesi di dottorato DOI: 10.13140/RG.2.2.23751.70560
- Wilson W.J. (1987). *The truly Disadvantaged. The Inner City, The Underclass, and Public Policy*. Chicago: University of Chicago press.
- Wilson W.J. (1996). *When Work Disappears: the New World of Urban Poor*. New York: Alfred A. Knopf.
- Wimmer A. (2004). Does Ethnicity Matter? Everyday group formation in three Swiss immigrant neighborhoods. *Ethnic and Racial Studies*, 27, 1:1-36.
- Wimmer A. (2009). Herder's Heritage and the Boundary-Making Approach: Studying Ethnicity in Immigrant Societies. *Sociological Theory*, 27:244-270.
- Wrench, J., Rea, A. e Ouali, N. (a cura di) (1992). *Migrants, Ethnic Minorities and the Labour Market. Integration and Exclusion in Europe*. Palgrave Macmillan. DOI: 10.1007/978-1-349-27615-8
- Zanfrini L. (2004). *Sociologia della convivenza interetnica*. Bari-Roma: Editori Laterza
- Zanfrini L. (2010). I "confini" della cittadinanza: perché l'immigrazione disturba. *Sociologia del lavoro*, 117:40-56
- Zanfrini L. (2016). *Introduzione alla sociologia delle migrazioni*. Bari-Roma: Editori Laterza
- Zanfrini L. (2019). *The Challenge of Migration in a Janus-Faced Europe*. Switzerland: palgrave macmillan
- Zincone G. (1994). *Uno schermo contro il razzismo. Per una politica dei diritti utili*. Roma: Donzelli.
- Zincone G. (a cura di) (2000). *Primo rapporto sull'integrazione degli immigrati in Italia*. Commissione per le politiche di integrazione degli immigrati. Bologna: Il Mulino.
- Zincone G. (a cura di) (2009). *Immigrazione. Segnali di integrazione: sanità, scuola e casa*. Bologna: Il Mulino.
- Zolberg A.R. (1989). The next waves: Migration theory for a changing world. *International Migration Review*, XXIII, 3:403-430
- Zhou M. (1997). Segmented Assimilation: Issues, Controversies; and Recent Research on the New Second Generation. *International Migration Review*, 31,4:975-1008